



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E ARTES**

**Experiências educativas:
ressonâncias de intercessões fílmicas**

Tese de Doutorado

**Acadêmica: Vivien Kelling Cardonetti
Orientadora: Marilda Oliveira de Oliveira**

Santa Maria, dezembro de 2014.



EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS: RESSONÂNCIAS DE INTERCESSÕES FÍLMICAS

Por

Vivien Kelling Cardonetti

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira.

Santa Maria, RS, Brasil, 2014.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LP4 –EDUCAÇÃO E ARTES**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado
Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas

Elaborada por Vivien Kelling Cardonetti

Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira
CE/UFSM –Orientadora

Profa. Dra. Carla Gonçalves Rodrigues
CE/UFPel

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
FACED/Unicamp

Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti
CE/UFSM

Profa. Dra. Ana Lúcia Louro Hettwer
CE/UFSM

Prof. Dr. Lutiere Dalla Valle
CAL/UFSM

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello
FACED/UFGRS

Santa Maria, RS, Brasil, 2014.

**“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado,
sempre em via de fazer-se,
e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.
É um processo, ou seja,
uma passagem de vida que atravessa
o vivível e o vivido”
(DELEUZE, 2006d, p. 11).**

Resumo

Este trabalho intenciona movimentar diferentes fluxos de pensamentos a partir de três intercessões fílmicas, incitando a pensar a experiência educativa. Busca-se dar atenção àquilo que tem a potência de afetar e inquietar em um encontro fílmico, possibilitando a produção de diferentes arranjos e tessituras. A partir da experiência em assistir ao curta-metragem 'Los colores de las flores' (com os acadêmicos do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial – EAD – da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), das questões disparadas pelo encontro com o filme 'A Invenção de Hugo Cabret' (assistido junto aos acadêmicos e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – das Artes Visuais da UFSM) e do atravessamento entre o filme 'O Balão Branco' e o livro 'Pedagogia Profana', de Jorge Larrosa (com os acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV), foi possível tecer problematizações em relação a essas intercessões e a docência, dialogando com duas vertentes que transbordam e movimentam o pensamento desta tese: multiplicidade e acontecimento. As problematizações suscitadas a partir do cruzamento das imagens fílmicas selecionadas, dos espaços de incidência inventiva com a potência infante, das narrativas e dos diários produzidos pelos acadêmicos envolvidos na investigação e dos conceitos operados na pesquisa, especialmente os conceitos dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, agiram como um vetor de ressonâncias, impulsionando o questionamento do inquestionável e possibilitando, a partir dos ecos repercutidos, inventar múltiplas e singulares cenas para a educação.

Palavras-chave: experiência educativa; intercessões fílmicas; ressonância; multiplicidade; acontecimento; devir-criança.

Abstract

This work intends to put into motion different fluxes of thinking through three filmic intersections, inspiring us to think the education experience. This study considers what has the power of affecting and disturbing in a filmic encounter, making the production of different arrangements and contextures possible. Through the experience of watching the short film 'Los colores de las flores' (along with students from the distance undergraduate course in Special Education at Federal University of Santa Maria – UFSM), the issues triggered by the encounter with the movie 'A invenção de Hugo Cabret' (watched along with students and supervisors at the Institutional Program of Teaching Initiation Grant – PIBID – in Visual Arts at UFSM), and the crossing between the movie 'O Balão Branco' and Jorge Larrosa's book 'Pedagogia Profana' (established by Visual Arts undergraduate students in the courses Supervised Teaching Practice II and IV), it was possible to propose problematizations in relation to these intersections and teaching, dialoguing with two lines of thought which overflow and move the thinking in this thesis: multiplicity and event. The problematizations arisen from the inter-relation among the filmic images, the spaces of inventive incidence with the child potency, the narratives and diaries produced by the undergraduate students involved in this investigation, and the concepts operated in this research, specially the French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari's concepts, acted as a resonance vector, driving the questioning of the unquestionable, and stimulating the invention of multiple and unique scenes in education through the echoes passed on.

Keywords: education experience; filmic intersections; resonance; multiplicity; event; child development.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Quando somos capturados... | 01 |
| A escrita em 'meio' à experiência educativa | 06 |
| Possibilidades de encontros | 08 |
| O que nos impele a pensar | 09 |
| Pensamento e reconhecimento | 12 |
| O ressoar dos encontros... | 14 |
| Cinema e pensamento | 17 |
| Imagem-movimento e imagem-tempo | 17 |
| As inesgotáveis nuances da imagem | 18 |
| O cinema de vidência | 19 |
| Pensar com as imagens | 21 |
| O transbordamento dos conceitos nos encontros | 23 |
| A metodologia que nos abraça | 26 |
| A implicação da perspectiva narrativa na pesquisa | 27 |
| O envolvimento do posicionamento autoetnográfico na pesquisa | 29 |
| A conexão dos diários na pesquisa | 32 |

| | |
|---|-----|
| A potência da multiplicidade | 34 |
| Ressonâncias da intercessão fílmica... Cena 1 | 36 |
| O convite foi endereçado | 38 |
| A multiplicidade como possibilidade em um encontro | 39 |
| Atravessamentos que nos impelem a problematizar nossas experiências educativas | 45 |
| A ampliação e a redução da potência de agir a partir do partilhamento das narrativas | 47 |
| Ressonâncias da intercessão fílmica... Cena 2 | 53 |
| A potência da problematização a partir da atmosfera acontecimental da intercessão fílmica | 58 |
| O ressoar da intercessão fílmica nos diários | 68 |
| Ressonâncias da intercessão fílmica... Cena 3 | 74 |
| Quando os lençóis de passado são evocados | 77 |
| A problematização das verdades | 80 |
| 'Entre casa e peixinho existe o mundo' | 82 |
| 'Viajar por entre capítulos e páginas' | 85 |
| O que o silêncio tem a nos dizer? | 85 |
| A implicação do diário dos acadêmicos na pesquisa | 88 |
| O entrelaçamento do diário pessoal na pesquisa | 98 |
| Intercessão fílmica: um encontro sempre em vias de acontecer... | 102 |
| Paisagens possíveis | 103 |
| Fronteiras borradas do intangível e do indizível | 105 |
| Quando nos deixamos contaminar | 106 |
| A criança que nos convoca a pensar | 107 |
| Ao ser atravessada pela infância... | 113 |
| Infância e o nascimento do mundo | 117 |
| O alcance intempestivo que povoa a infância | 119 |
| Vestígios de uma involução criadora | 122 |
| Um mundo de reticências... | 123 |

| | |
|---|------------|
| 'Cacos de sentido' do cotidiano | 124 |
| As perguntas-máquinas das crianças... | 127 |
| A dimensão intensiva do tempo | 128 |
| O mapear intensivo de afetos | 130 |
| O movimento silencioso da imagem | 131 |
| Encontros improváveis | 132 |
| O olhar indisciplinado de uma criança | 136 |
| | |
| Compartilhamentos entre a imagem fílmica infante e a experiência educativa | 138 |
| | |
| Considerações de alguns pontos, sem final... | 144 |
| | |
| É chegada a hora de desapegar! | 146 |
| | |
| Agradecimentos | 148 |
| | |
| Referências | 149 |
| | |
| Filmografia | 156 |

Quando somos capturados...

Por que tratar das intercessões fílmicas? Por que se deter nas ressonâncias que elas propagam? Poderia ter escolhido tantas outras experiências... Tive encontros com diferentes coisas, situações e pessoas nestes últimos semestres... Talvez as escolhas já tivessem sido feitas há algum tempo, ou melhor, talvez eu¹ já tivesse sido escolhida, capturada, atravessada pelas imagens fílmicas e ainda não sabia...

Meu projeto para a seleção ao doutorado foi elaborado com a intenção de investigar 'a imprevisibilidade dos modos de endereçamento na prática docente'. O conceito 'modos de endereçamento' foi cunhado por Elizabeth Ellsworth (2005) a partir dos estudos fílmicos. Já começava, aí, a se delinear a aproximação com o cinema. No entanto, eu não tinha consciência disso no momento.

No decorrer do curso de doutorado, passei a ter inúmeras experiências: participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), das Artes Visuais, como orientadora de projetos, compartilhei experiências na docência orientada com os acadêmicos das disciplinas do Estágio Supervisionado III e IV do Curso de Graduação de Artes Visuais e trabalhei como professora na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial 'A' do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, todos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Todavia, os encontros que me suscitaram e forçaram a pensar a docência com mais potência foram as experiências que tive com as intercessões fílmicas. Foram elas que mais me afetaram e fomentaram pensamentos.

Nestas vivências que tive enquanto docente, eu e os acadêmicos envolvidos procuramos pensar e problematizar a docência a partir de encontros com poesias, cartas, músicas e também com diferentes visualidades, como fotografias, desenhos, gravuras, grafite e intervenções. No entanto, a atenção dirigiu-se às imagens cinematográficas. Entre tantas opções, por que essa?

As imagens fílmicas ficavam ressoando semanas e semanas, impulsionando-me a pensar nos signos emitidos e sua relação com minha experiência docente. A intensidade era tanta que, por diversas vezes, surpreendia-me fazendo comentários semanas depois de assistir ao filme. Em alguns momentos as colocações pareciam desconectadas e sem nexos para quem ouvia, mas para mim elas faziam muito sentido, pois ainda estavam acontecendo...

Na disciplina Seminário de Tese II, no segundo semestre de 2012, foi solicitado que

¹Por tratar-se de um contexto complexo de pesquisa, em que compartilho experiências, ansiedades, problemáticas em um ambiente colaborativo para a produção de conhecimento, e por trabalhar com autoetnografia, que prevê a construção no coletivo, refiro-me a este trabalho ora na primeira pessoa do singular (contemplando posições e desejos pessoais) ora na primeira pessoa do plural (considerando a conexão dos autores utilizados, os esforços e anseios coletivos dos indivíduos envolvidos e, também, a implicação do leitor) para ser coerente com os acontecimentos que constituíram o trabalho ao longo da sua realização.

escolhêssemos uma tese para fazermos uma análise e, mais uma vez, escolhi ou fui escolhida pelas imagens fílmicas a partir do trabalho de Fabiana de Amorim Marcello (2008a), intitulado 'Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema'. Essa tese reverberou e ainda continua reverberando em mim.

Mas, pensando um pouco mais... Talvez esta captura tenha acontecido muito antes, pois as ressonâncias daquele encontro ainda estão vivas... Tenho a sensação de que esse encontro não para de acontecer, pois se renova a todo o momento...

“A penumbra do cinema não deixa transparecer os sentimentos que me assaltam no momento. Imagens proibidas, negadas, rejeitadas estavam todas na tela. Recortes de filmes que deixaram de fazer parte do seu lugar no tempo, mas que agora estavam ali, errantes, suspensos no ar. A linearidade e a totalidade foram abaladas. Sim, são imagens vivas em um universo acentrado!

Ao compor com diferentes cenas ditas ‘transgressoras’, observo que suas bordas não se ajustam, mas ressoam, como se um tênue fio transpassasse entre elas. Visualizo também alguns fios soltos e, talvez por isso, outros fios se sentem encorajados e passam a fazer parte deste emaranhado de fios. Por vezes, surgem elos frouxos, lacunas e hiatos entre as imagens, possibilitando a dispersão e a presença do acaso. Desponta outro tipo de reencadeamento entre as imagens, a presença do ‘interstício’ se faz presente.

Constato que o protagonista do filme também é um espectador, pois desconhece o que vai acontecer, não é mais o agente da situação. Essa sensação me faz sentir mais próxima do ator em cena, colocando-me numa relação de empatia com o personagem do filme. Sentir-me outro sem ser o outro. Essa proximidade me causa certo estranhamento, pois esse é um papel que não costumo interpretar, estou habituada a representar outros...

No filme, a congruência da organização e da sequência entre a ação e a reação passa a ruir, a ponto de não existirem mais os momentos fortes e fracos delimitados, qualquer cena pode ser alastrada em horizontes mais dilatados e múltiplos, de acordo com as contingências do momento. Isso passa a me desconcertar, pois os acontecimentos estão ao sabor do que não pode ser auspiciado. Dessa forma, o movimento deixa de acatar seu eixo central, e o tempo, por sua vez, também sai dos eixos.

Ao assistir à cena final do filme Cinema Paradiso, inaugura-se para mim, pela primeira vez, uma relação diferente com a imagem fílmica...”

(Fragmentos do diário pessoal, agosto de 2013).

Talvez sejam esses alguns dos motivos pelos quais queira me debruçar no estudo e na investigação das ressonâncias das imagens cinematográficas na experiência educativa. Possivelmente, outros fatores estejam implicados e eu venha a visualizá-los mais adiante, mas, por estarem em camadas de passado inatingíveis ou encobertas no momento, torna-se impossível relacioná-los.

Não obstante, mais importante do que saber o porquê da escolha é pesquisar as infinitas possibilidades que o encontro com a intercessão fílmica e a docência pode ressoar, dando atenção ao quanto essas intercessões têm me forçado, violentado e impulsionado a pensar a minha atuação como docente e o quanto tudo isso tem me afetado e me produzido como pesquisadora.



Imagem do diário pessoal, setembro de 2012. Fotografia: Rua Manoel Ribas em Santa Maria, RS.

*“Ao passar,
algo me capturou.*

Parei...

*Não me contive,
fotografei.*

*Uma imagem inusitada,
silenciosa,
que gritava,
provocou-me a pensar a
experiência educativa e
me convidou a escrever...”*

*(Fragmentos do diário pessoal,
abril de 2014).*

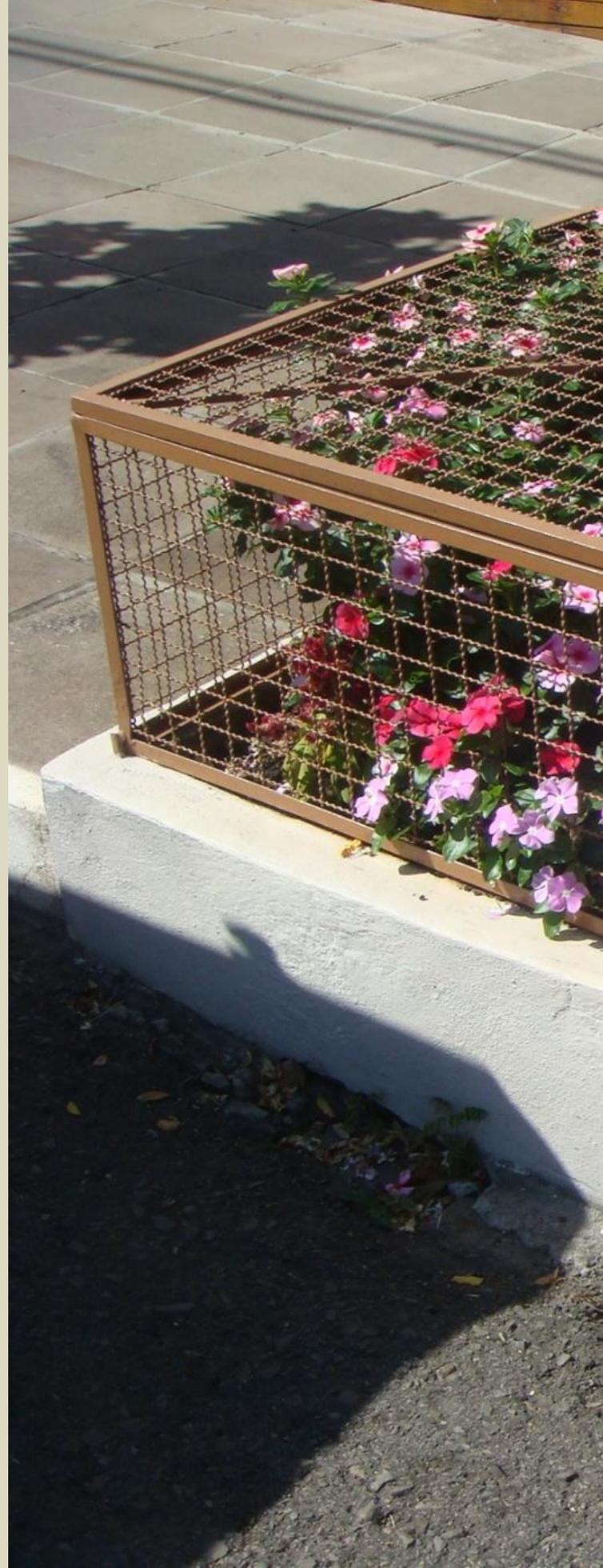




Imagem do diário pessoal, setembro de 2012. Fotografia: Rua Manoel Ribas em Santa Maria, RS.

A escrita em ‘meio’ à experiência educativa

*“Ao escrever sobre a própria
experiência educativa
percebo que ela vai além
daquilo que foi possível de ser exposto,
pois vivenciei muito mais do que está escrito nesta tese”
(Fragmento do diário pessoal, abril de 2014).*

Conforme Van Manen, a investigação da experiência educativa busca dar atenção ao “campo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana²” (2003, p. 9). As vivências do dia a dia do investigador passam a ser o *corpus* da pesquisa, oferecendo um material frutífero para pensar a educação. É uma pesquisa singular, oportunizando que cada um apresente o que construiu a partir da sua própria experiência, seja no ambiente acadêmico (como docente, discente e pesquisador) ou pessoal.

É um estudo em que são levadas em consideração as vivências junto aos indivíduos, as problematizações fomentadas, as narrativas realizadas, a relação com os materiais visuais e textuais e o que foi possível produzir com tudo isso. É neste campo intenso que múltiplas vozes são atravessadas, que conhecimentos são compartilhados e que outras cenas para a educação são inauguradas.

Quando estamos à espreita dos encontros, passamos a ser “un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana” (VAN MANEN, 2003, p. 47). O desafio talvez esteja em descansar o olhar em cada um dos encontros para que possamos nos colocar em posição de aprender com eles, deixando-nos inundar pelas ocorrências que não conhecemos, que nos causam temor, que nos desafiam a pensar diferente e que fazem tombar nossas certezas e dogmas. Esse é o preço de viver intensamente o vivido...

A pesquisa da experiência educativa traz para a discussão a capacidade de visualizarmos e de pensarmos as possíveis paisagens que podemos compor com os incidentes comuns, com o ínfimo, com aquilo que por vezes é desprezado e descartado no nosso cotidiano. Esse pouso demorado faz com que venhamos a entrar em contato com as forças que nos instigam a perpetuar o que fazemos, colocando-nos frente a frente com nossos entraves e limitações.

Também essa mesma investigação incita a pensar em encontros potentes que nos afetam

²Como a MDT da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) autoriza a manter as citações na língua original, conservarei as mesmas em espanhol, com o intuito de que a tradução fique aberta para quem realizar a leitura.

e que nos contagiam a ponto de revermos nossa prática docente. Esta contaminação impele a repensar a relação com nós mesmos e com todos os envolvidos no processo educativo. Como assevera Porres,

la experiencia educativa se convierte entonces en una oportunidad para explorar las subjetividades posibles que emergen en el proceso de “ser en relación”, que desvela la contingencia de las subjetividades que ocupamos en la escuela y amplía el horizonte de lo que podemos cambiar a aquello que *somos* (2012, p. 277, grifo do autor).

Ao escrever sobre a experiência educativa, vale ressaltar que é impossível dar conta de tudo que foi experienciado, pois “los relatos experienciales o las descripciones de la experiencia vivida – tanto en forma de discurso escrito como oral – nunca son idénticos a la experiencia vivida” (VAN MANEN, 2003, p. 72). Sempre estaremos em débito com o ocorrido, a pretensão da completude é inatingível. Mesmo porque, ao expressarmos, textualmente ou oralmente, o que vivenciamos, elementos são suprimidos e outros entram em jogo, possibilitando que uma nova composição seja engendrada, diferentemente da experiência inicial.

Os leitores desta tese poderão ser afetados de forma diversa, visualizando e disparando relações que talvez não tenham sido abordadas. A experiência original é atualizada conforme o campo de confluências em que está imbricada. Não há nada que possa se conservar de forma inalterada, pois tudo pode passar pelo estremecimento e palpitação das circunstâncias de cada experiência.

“La escritura fija el pensamiento sobre papel. Externaliza lo que en cierto sentido es interno; nos distancia de la implicación recientemente vivida con los elementos de nuestro mundo” (VAN MANEN, 2003, p. 142). Esse distanciamento possibilita ver de forma estrangeira a própria experiência, propiciando uma visão mais dilatada de nós mesmos. Permite, também, que venhamos a nos interrogar, prestando atenção às barreiras que erguemos ao nosso redor, às alianças que alimentamos, aos arranjos que produzimos.

Investigar a própria experiência educativa oportuniza que pensemos sobre a nossa atuação no espaço pedagógico, passando a dar atenção às nossas escolhas, ao que deixamos de trazer para a discussão, ao que salientamos, ao que camuflamos, ao que maquiamos.

Sempre me interessou dar atenção ao que, no primeiro momento, tinha vontade de ocultar, pois sabia que ali estavam materiais potentes para serem problematizados e investigados. Mesmo que, ao escrever, tenha me esforçado para encobrir meus estranhamentos, minhas vulnerabilidades e meus medos, eram esses pontos nevrálgicos que mais ressoavam e me afetavam, incitando-me a adentrar demoradamente em cada um deles e a pensar para além deles.

Possibilidades de encontros

Nos diferentes percursos da nossa experiência educativa, somos surpreendidos com encontros e por eles somos desafiados a efetuar cruzamentos, composições e rupturas. Nestas conexões, adquirimos elementos, perdemos outros, sentimo-nos afetados ou não pelos nossos intercessores.

Quando Deleuze (1988-1989, p. 11) coloca “não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita”, faz-nos pensar que os encontros nem sempre acontecem, algumas vezes eles nos escapam, justamente por não serem evidentes. É preciso que estejamos atentos e receptivos aos convites que eles nos endereçam.

Deixar-se visitar por encontros imprevisíveis, movimentando-se em direção ao território do inusitado, é possível quando nos permitimos estar abertos a escutar o que não imaginamos, o que não conhecemos, o que não queremos, aquilo em que não acreditamos, de que não necessitamos, que não apreciamos (LARROSA, 2007). O conceito de ‘escuta’, neste texto, refere-se a tudo o que lemos, ouvimos, visualizamos e assistimos.

A experiência da ‘escuta’, por vezes, oferece-nos uma dimensão de incerteza, pois não é possível antecipar o que obteremos em um encontro. Temos a tendência para desativar essas forças que nos colocam em situações de risco, sufocando nossos estranhamentos. Por isso, acabamos impedindo e neutralizando qualquer ‘escuta’ que venha a nos desacomodar. Buscamos uma variante de nós mesmos e, quando não encontramos, acabamos negando. Reduzir tudo à nossa imagem impede que nos aventuremos em direção ao desconhecido, contribuindo para que muitos encontros passem a não acontecer.

Deleuze explicita que “temos encontros com coisas, antes de tê-los com pessoas” (1988-1989, p. 13), pois os encontros podem acontecer de diversas formas, através de um filme, de uma carta, de uma poesia, de uma obra, de uma fotografia, de uma música: todos podem ter potência problematizadora, desestabilizadora e inventiva. Amplia-se, à vista disso, um leque de possibilidades, pois, nessa multiplicidade de encontros, singulares intercâmbios são realizados e inesperadas experiências são partilhadas, desafiando-nos a pensar provocativos arranjos e tessituras.

Dessa forma, mobilizada pelos diferentes encontros que experienciei, a escrita desta tese foi produzida a partir do coletivo, e é através desse compartilhamento que o texto foi ganhando velocidade, impelindo-me a pensar e vislumbrar diferentes fulgurações.

O que nos impele a pensar

Na experiência educativa, que forças fazem o pensamento sair de sua inércia e adquirir potência para provocar encontros, intercessões e ressonâncias?

Deleuze e Guattari (2005) expõem que o pensar não é algo inerente ou adquirido, o pensamento precisa ser provocado, pois somente pensamos quando o pensamento é coagido, forçado. Dessa maneira, o pensamento necessita ser atravessado e instigado por diferentes fluxos de forças que venham a interromper a apatia e a paralisia que nos aprisionam. Deleuze (2006a, p. 91) evidencia que “o que nos força a pensar é o signo”. No entanto, o signo não é o pensamento, e sim o que pode propelar o pensamento a se desprender de sua estagnação.

“O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2006a, p. 91). É neste campo de confluências que os signos são emitidos, por isso eles não aparecem do mesmo modo e são decifrados de formas distintas, pois dependem da conjuntura e implicações de cada encontro. É um equívoco confundir o sentido do signo com o ‘ser’ ou o ‘objeto’ que estabelecem, achando que o segredo do signo está no objeto ou no sujeito. Deleuze (2006a, p. 34) explica que

o signo é sem dúvida mais profundo que o objeto que o emite, mas ainda se liga a esse objeto, ainda está semicoberto. O sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas. Passamos de um ao outro, saltamos de um para o outro, preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito.

Passa-se de uma interpretação objetiva a uma interpretação subjetiva, dirigindo-se de um para outro com a intenção de preencher o desapontamento obtido. Por esperar que os objetos nos desvelem os enigmas que almejamos, passamos a nos frustrar por eles não atenderem ao esperado. Essa atitude nos esquivamos de experienciar e de nos entregar intensamente a outros signos. Por isso, certos encontros acabam nos escapando pela tendência que possuímos a optar pela facilidade das recognições.

O desconcerto de sermos afetados por diferentes intercessores (alguém, situações e coisas) nos tira o chão firme, mas nos convida a viajar por caminhos imprevisíveis. Essas experiências, em algumas situações, chegam sem bater à porta e acabam nos arrastando, propiciando um mar de possibilidades. O pensamento sai de sua letargia quando os intercessores em um encontro impulsionam à invenção.

Deleuze revela que “a criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas (...) mas também coisas, plantas, até animais, (...). Fictícios ou reais, animados ou inanimados” (2010, p. 160). Vasconcellos, a partir dos estudos em Deleuze, expressa que “o intercessor é qualquer encontro que faz o pensamento sair de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento” (VASCONCELLOS, 2006, p. 7).

Dessa forma, passei a ter interesse em pesquisar como se dá, na experiência educativa, o encontro com alguns intercessores, em especial com as imagens fílmicas. Deleuze menciona que “no cinema, as imagens são signos. (...). O cinema faz nascer signos que lhe são próprios e cuja classificação lhe pertence, mas, uma vez criados, eles voltam a irromper em outro lugar, e o mundo se põe a ‘fazer cinema’” (2010, p. 87, grifo do autor).

Ao convidar a imagem fílmica para servir de intercessor neste texto, a intenção é de forçar o pensamento a pensar outras coisas, opondo-se a uma imagem naturalizada, homogeneizada e sentenciosa que o pensamento está acostumado a pensar. O cinema, por ser uma matéria pensante, uma matéria inteligível, pode impulsionar a criação de pensamentos, propiciando atuar no mundo apresentado e ficcionar outras possibilidades.

Dessa maneira, as imagens fílmicas ou os signos fílmicos, nesta pesquisa, passam a ser vistos como provocações que impulsionam a contestação dos hábitos do pensamento ainda arraigados e solidificados em nós. Transpor esse estado letárgico do pensamento requer abalos e arrombamento, implica abrir mão das certezas totalizantes e absolutas, colocando-nos diante do extraordinário e do impensável.

Entretanto, vale ressaltar que “é preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE, 2010, p. 160), pois quem elege os intercessores somos nós, a escolha é sempre singular. Por mais que venhamos a oferecer diferentes intercessores para os nossos estudantes, não sabemos se estes serão escolhidos e acolhidos como tal. Para alguns estudantes eles podem fazer sentido, e não fazer nenhum sentido para outros.

Foi pensando nisso que denominei de intercessão fílmica alguns encontros com filmes que me afetaram durante a pesquisa, pois me instigaram a pensar e problematizar a experiência educativa. Não tenho como assegurar que o mesmo ocorreu com os envolvidos no processo, pois o campo de confluências em que cada um estava enredado era distinto. Cada um selecionou seus intercessores, aquilo que realmente fez sentido e lhe contaminou. Ou, talvez, tenham apenas participado do encontro, não se sentindo contagiados a ponto de fabricá-los.

Ao pensar no que me capturou, no estranhamento que me causou, naquilo em que fui tocada e nas reverberações que passei a produzir, percebi que as intercessões fílmicas experienciadas não têm como ser repetíveis, tampouco copiáveis, pois são únicas. Creio que a possibilidade está apenas em oferecer oportunidades de encontros aos nossos

estudantes, mas sem a expectativa de que realmente isso possa acontecer com eles. São apenas sementes jogadas ao solo, que podem ou não germinar... E, neste plantio, talvez venhamos a nos surpreender com o que foi possível nascer de tudo isso.

É sempre numa multiplicidade que produzimos e somos produzidos, ainda que, por vezes, isso não seja tão visível assim. No meu caso, precisei das intercessões fílmicas para escrever esta tese, elas me incitaram a pensar a educação. Entretanto, não significa que o cinema tenha mais potencialidade para dialogar com a experiência educativa do que outros intercessores. Esta foi, na verdade, uma escolha entre tantas. Poderia ter sido as pinturas do modernismo, mas não foi.

Pensando no que foi exposto, busco pesquisar como se dá, na experiência educativa, o encontro com a imagem fílmica, e o que se produz a partir desse encontro. Por isso, o desafio desta tese foi trazer algumas questões à pauta para que venhamos a pensar aquilo que tem a capacidade de nos afetar e inquietar em uma intercessão fílmica, fazendo-nos repensar a nossa experiência docente, aquilo que tem a potência de provocar vibrações, ampliando a intensidade do que é experienciado e possibilitando que outras ressonâncias possam ser inventadas. Portanto, o problema que envolve essa tese é:

que ressonâncias são possíveis de serem cruzadas e inventadas a partir das intercessões fílmicas na experiência educativa?

Pensamento e reconhecimento

*“Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos (...)
E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um homem,
Mas como quem sente a Natureza, e mais nada”
(PESSOA, 2006, p. 25).*

O pensamento não pode ser confundido com o evento da reconhecimento. A reconhecimento não necessita de esforço, o trabalho é de associação e de reconhecimento, pois se reencontra sempre com o habitual e com o familiar. Além de se unir ao sujeito ou ao objeto correspondente, conecta-se também com valores vigentes e universais instituídos, por isso passa a ser uma operação redundante. O pensamento, por sua vez, é involuntário, necessita ser coagido e violentado. Conta com as circunstâncias do instante e com aquilo que o impulsiona a pensar. Está aberto ao incomum, ao intolerável, ao extraordinário.

Os encontros fortuitos lidam com a imprevisibilidade, com o não conhecido, com aquilo que não pode ser antecipado, causando o estranhamento. E é justamente esse encontro surpreendente, movediço e oscilante que assegura a premência daquilo que é pensado. Quando estamos à mercê do inesperado em um encontro, distanciamos-nos da realidade costumeira e da referência cognitiva que nos causam segurança e é esta atmosfera acontecimental que assegura a necessidade do que pensamos.

Deleuze assinala que é notório que os “atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, (...). Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (2006b, p. 197). Pensar não significa exercitar movimentos mecânicos de reconhecimento e de combinação com o corriqueiro ou com algo preestabelecido, pensar está relacionado com a criação.

Ao criar, movimentamos a produção de diferenças, e não de similaridades, pois passamos a pensar o que ainda não existe, em vez de nos contentarmos com o que já é dado e consolidado. É por isso que ao pensar se abrem possibilidades de inventar diferentes perspectivas de vida para o mundo em que vivemos, pois “o melhor dos mundos é não aquele que reproduz o eterno mas aquele em que se produz o novo, aquele que tem uma capacidade de novidade, de criatividade” (DELEUZE, 2007, p. 136).

Nesse sentido, pensar pressupõe se desprender de dogmas, abrindo mão da necessidade de um roteiro que sirva de apoio e que garanta as certezas fáceis. Os pensamentos mais

impetuosos são os que duvidam das verdades impostas e levam em consideração o falso e a fabulação.

Na experiência educativa, com a intenção de auxiliar a leitura de um texto, a visualização de uma imagem ou de um filme, passa-se, por vezes, a direcionar os estudantes a fazerem associações e interpretações endossadas por verdades que acreditamos serem universais. No entanto, ninguém “poderia, com regra alguma, facilitar a leitura, consistindo esta num ato criador que não admite suplentes nem colaboradores” (DELEUZE, 2006a, p. 90). Não que as interpretações concebidas ou reproduzidas pelos professores não possam ser coerentes e válidas, mas são apenas mais uma das verdades possíveis.

Dessa forma, para produzir movimentos que vão além de uma reconhecimento, ou que não se acomodem em uma reconhecimento, faz-se necessário problematizar o que nos é dado como verdade e se abrir a outros fluxos de forças que nos impulsionem a inventar outras construções de sentido. Ao pensar, não estamos reconhecendo ou conhecendo a verdade, e sim produzindo-a, pois a verdade é sempre uma verdade do seu tempo.

O cinema para Deleuze, principalmente o cinema moderno, foi um dos intercessores para que produzisse sua filosofia. Aposto, também, na ideia de que as imagens fílmicas possam ser disparadoras do pensar, arremessando-nos a uma paisagem problematizadora. Não a imagem em si, mas a relação que se estabelece com a imagem e com as implicações do cenário circunstancial de cada encontro, essa é a tese da minha tese.

A imagem é relação e por isso não se tem como pensar a imagem individualmente, pois ela é aliança. É no emaranhado dos liames produzidos com a imagem fílmica que, talvez, venhamos a ser incitados e contagiados por signos que se encontram neste potente campo de confluências em que estamos enredados.

O desafio está em se deixar afetar não por vozes conhecidas, “mas sim a voz de um outro, uma voz real, profunda, que incomoda” (BLANCHOT, 1997, p. 297) e que provoca o pensar. Que faz duvidar as certezas e que abala as verdades, que propicia a problematização de valores há muito tempo estagnados, ocasionando o movimento de transgressão e de renovação. E, quiçá, com tudo isso possamos visualizar aquilo que não era visto ou, quem sabe, ver de outro modo o que era visualizado costumeiramente, instigando-nos a nos ‘despir do que aprendemos’, para, a partir disso, sermos capazes de inventar outras possibilidades de ‘pintar’ no mundo.

O ressoar dos encontros...

Conforme Conle (2000, p. 53) *apud* Creus; Montané e Sancho (2011, p. 55), a noção de ressonância é vista como “un proceso que hace avanzar la indagación, produciendo más y más historias”. As ressonâncias propagadas nos encontros têm a propriedade de se dissiparem, de se dispersarem, ampliando o campo de atuação. Essa propagação vibratória produz ecos que possibilitam diferentes relações com outros elementos, repercutindo outras composições, para além do esperado.

Quando trabalhamos coletivamente e compartilamos impressões e experiências, é possível produzir vibrações de maior amplitude. As ressonâncias repercutidas de um se alastram a outros e se ampliam, misturam-se com outros ecos e acabam produzindo outras coisas, contribuindo para que outros sentidos aos nossos encontros aconteçam.

As sobreposições de narrativas contribuem no processo de investigação, pois os ecos repercutidos em um encontro passam a ressoar outras possibilidades, para além do que é costumeiro. Abre-se com isso diferentes temáticas, acionando outras relações e problematizações. Creus; Montané e Sancho (2011, p. 68) definem que a ressonância é uma “estrategia para hacer emerger identificaciones y desidentificaciones, para establecer un proceso de diálogo en el que las situaciones críticas nos permitieran ahondar en la comprensión de diversos sentires y puntos de vista”.

As frequências ressonantes variam, pois o movimento oscilatório se deve à intensidade que empregamos em nossos encontros e à energia vibracional que damos para determinadas situações. Podemos ou não aumentar a duração e intensidade de algo vivido, fazendo com que as ondas se ampliem, retraiam-se ou se neutralizem. A intensidade se refere ao quanto nos permitimos afetar, oscilar e variar, deixando que as ondas vibracionais dos encontros nos toquem por inteiro.

Neto (2001, p. 71) declara que “para que a ressonância se faça, são imprescindíveis duas dimensões ou dois princípios que são o da atração e o da afinidade”. Penso que a ressonância acontece mesmo em encontros em que não se tenha afinidade, onde a aproximação, relação ou simpatia não estejam presentes. Não é somente nas identificações, mas também nos estranhamentos que as ressonâncias podem nos afetar com maior potência. A incompatibilidade pode ressoar com maior intensidade, fazendo desestabilizar nossas certezas e nos incitar a pensar outras possibilidades.

Observo que Gilles Deleuze e Félix Guattari operaram com o conceito de ressonância em suas obras, principalmente quando vão fazendo relações e dialogando com todos os conceitos trabalhados, pois cada conceito acaba ressoando no outro. Percebo também que eles têm a propriedade de movimentar outras vibrações no mesmo conceito, mesmo que

contraditórias, pois, a partir da trama de outros elementos ao conceito anteriormente desenvolvido, vai-se compondo outros arranjos e outras ressonâncias são alastradas. Eles vão oferecendo-nos, a cada página, novas indagações, diferentes tessituras e material para pensarmos a própria vida. Como observa Deleuze,

a ressonância não se baseia em pedaços que lhe seriam fornecidos pelos objetos parciais, nem totaliza pedaços que viriam de outro lugar. Ela extrai seus próprios pedaços e os faz ressoar segundo sua finalidade específica, mas não os totaliza, visto que se trata sempre de um 'corpo a corpo', de uma 'luta' ou de um 'combate'. O que é produzido pelo processo de ressonância, na máquina de fazer ressoar, é a essência singular, o ponto de vista superior aos dois movimentos que ressoam, em ruptura com a cadeia associativa que vai de um a outro (2010, p. 144, grifo do autor).

As diferentes ressonâncias fazem movimentar o exercício do pensamento, pois “o pensar passa a ser uma exposição às forças, ao acaso, algo que se dá no intervalo, no entre, no espaçamento” (LEVY, 2011, 128). Estar à espreita dos encontros na experiência educativa, estando atento às ressonâncias propagadas, pode levar a pensar diferentes questões, ampliando as possibilidades para a vida e inventando outras maneiras de existir.

Pensando dessa forma, utilizo nesta pesquisa três intercessões fílmicas da minha experiência educativa que aconteceram no segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013. Parece-me ser interessante lançar um olhar atento a essas experiências, pois as ressonâncias repercutidas nesses encontros continuam a me provocar, desafiando-me a pensar e inventar outras.

Essas intercessões fílmicas não foram previamente planejadas para a materialidade da pesquisa, mas, dentre tantos encontros que vivenciei durante os dois semestres referidos, acabaram me escolhendo e me capturando para serem estudadas.

Os encontros a que me refiro são experiências que compartilhei com os acadêmicos e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) das Artes Visuais, da UFSM, com os acadêmicos das disciplinas do Estágio Supervisionado III e IV do Curso de Graduação de Artes Visuais, da UFSM, e também com os acadêmicos de três polos - Foz do Iguaçu-PR, Santana do Livramento-RS e Três Passos-RS - do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, da UFSM.

Meu objetivo foi dar atenção ao que era possível pensar e produzir a partir desses encontros, preocupando-me que essas experiências não servissem apenas como suporte reflexivo, mas que elas pudessem ser pensadas como disparadoras de inquietações. Para tanto, além das imagens fílmicas, mais dois intercessores estiveram imbricados na minha pesquisa, mobilizando-me a pensar a experiência educativa: as narrativas dos acadêmicos envolvidos na investigação e os conceitos dos teóricos utilizados, especialmente os

conceitos dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari - multiplicidade, acontecimento, devir-criança.

As narrativas dos acadêmicos em relação aos encontros foram pensadas como impulsionadores de problematizações e os conceitos tiveram a intenção de tensionamento quando operados junto às intercessões fílmicas, às narrativas dos acadêmicos e também coadunados ao deslocamento e produção de meu próprio pensamento. É neste emaranhado de relações que a potência inventiva para pensar outras vias para a docência pode acontecer e ressoar, colocando-nos em contato com o extraordinário, com o impensável, pois, no momento em que o pensamento é arrombado e provocado, hábitos do pensamento são contrariados e forçados a sair do seu estado apático e indiferente.

Cinema e pensamento

Ao ser atravessada e capturada pelas três intercessões fílmicas referidas, senti a necessidade de me aproximar cada vez mais de intercessores que estudaram e estudam o cinema. As duas obras de Gilles Deleuze sobre a arte cinematográfica foram determinantes para que eu viesse a pensar as imagens fílmicas de uma forma ampliada.

Deleuze dedicou ao cinema dois volumes: Cinema 1 – Imagem-movimento e Cinema 2 – Imagem-tempo. Ambos os livros foram importantes para ajudá-lo a pensar e problematizar esta arte e também para criar conceitos filosóficos. Nesses exemplares, dois conceitos principais são trabalhados: o movimento e o tempo.

Imagem-movimento e imagem-tempo

Deleuze (1990) discorre sobre o fato de que, no cinema clássico, o cinema se reduz à imagem-movimento. Por acolher um esquema sensório-motor, o tempo se submete ao movimento, ou seja, ocorre a sujeição do tempo ao movimento, é o automovimento da imagem. No cinema moderno, a imagem cinematográfica se converte em uma imagem-tempo quando o movimento passa a se sujeitar ao tempo, é a autotemporalização da imagem. O tempo é visto na sua forma pura, as situações são caracterizadas pelos vazios e pelas discontinuidades, tornando-se dispersivas. São realizadas por cortes incongruentes e não mais por relações de atração e associação das imagens, como acontecia na imagem-movimento.

Deleuze explica que “as imagens-tempo não significam de modo algum o antes e o depois, a sucessão. (...). A imagem-tempo não se confunde com o que se passa no tempo, são novas formas de coexistência, de colocação em série, de transformação...” (2010, p. 158). Passado, presente e futuro ocupam o mesmo espaço no tempo, abolindo a progressão e a linearidade entre os três tempos. A imagem-tempo, por não mais responder aos estímulos sensório-motores, deixa-se arrastar pela ‘visão’ dos acontecimentos.

No regime temporal da imagem-tempo, deixa de existir o tempo cronológico que pode ocasionalmente ser importunado por movimentos incomuns e passa a haver um tempo crônico, não linear e progressivo, que gera movimentos inevitavelmente inusitados e imprevisíveis. As imagens fílmicas, neste regime, são arremessadas a outras imagens, potencializando a dispersão. Não se tem como prever quais imagens estarão em jogo, que reações serão realizadas, o que os signos farão evocar e o que se produzirá de tudo isso.

É justamente esse cenário incerto e inesperado que possibilita encontros fílmicos sempre singulares e em vias de acontecer.

O cinema apresenta, na imagem-tempo, uma diferente relação com o pensamento, pois ocorre “a supressão de um todo ou de uma totalização das imagens, em favor de um fora que se insere entre elas” (DELEZE, 1990, p. 226). Possibilita-se, dessa forma, pensar em diferentes alianças, pois o tempo não é mais regido pelo verbo ‘ser’, e sim pela conjunção ‘e’, não mais como ‘ser’ e sim como ‘entre’, pois atua nos vacúolos das imagens, e não mais com a associação de imagens. A imagem recebe alforria de seu limitado decreto representativo, recognitivo, ilustrativo e demonstrativo.

É esta imagem ótica e sonora pura, elemento primordial da imagem-tempo, que nos incomoda, que nos escapa a todo momento, que nos tira dos eixos e que nos provoca a ter outras experiências com as imagens fílmicas. Em algumas situações, o estranhamento é tanto que nos leva à rejeição, a ponto de interrompermos o filme a que estamos assistindo, passados apenas alguns minutos de seu início.

Fazer funcionar áreas que se acham paralisadas e definidas em nós causa-nos, por vezes, dor e sofrimento. É desafiador se deixar afetar pela visão dos acontecimentos, pelos movimentos imprevisíveis, pelos hiatos, pelos cortes discordantes, pelos percursos desviantes e pelo campo multifacetado que uma imagem fílmica pode incitar.

As inesgotáveis nuances da imagem

Deleuze (1990, p. 61) evidencia que as imagens óticas puras “sempre elevam a coisa a uma singularidade essencial, e descrevem o inesgotável, remetendo sem fim a outras descrições”. As descrições fazem explorar os inexauríveis matizes e facetas da imagem, estas se fixam em algo, demorando-se a ponto de investigar outras perspectivas da mesma coisa.

A imagem sensório-motora apresenta um modo de encadeamento diferente da imagem ótica e sonora pura, pois na primeira ocorre o encadeamento de uma imagem-percepção a uma imagem-ação, acatando uma triagem conveniente. Passa-se a “associar à coisa muitas outras coisas que se parecem com ela no mesmo plano, na medida em que todas suscitam movimentos semelhantes” (DELEUZE, 1990, p. 61).

Na segunda, os encadeamentos entre as imagens se tornam enfraquecidos, pois as linhas que unem os acontecimentos são rompidas a todo momento. A estrutura que assegurava a

sequência e a sucessão das imagens passa a ruir. Não ocorre prolongamento em movimento, pois há uma relação constante com o imprevisível, com o que acontece no 'entre', com o que ocorre nas lacunas e nos hiatos das imagens.

A rarefação das imagens encoraja que outras relações possam ser realizadas e diferentes descrições aconteçam, reportando-se a outras imagens. Dessa forma, as imagens estão sujeitas a permanentes interrupções e escapes, e é esse desencadeamento que leva à dissipação e à criação de múltiplas possibilidades, distanciando-se do previsível, do trivial, do lugar-comum, da monotonia, da matriz.

O encadeamento das imagens-movimento se organiza através da 'montagem' no cinema clássico, enquanto no cinema moderno a coextensividade das imagens-tempo ocorre através da 'mostragem'. Na imagem-tempo "o problema do espectador torna-se 'o que há para se ver na imagem?' (e não mais 'o que veremos na próxima imagem?')" (DELEUZE, 1990, p. 323, grifo do autor). Passa-se da narrativa, característica dos esquemas sensório-motores, para a descrição, que passa a prevalecer nos esquemas das imagens óticas e sonoras puras.

A problematização do pensamento passa a fazer parte do cinema moderno, pois no momento em que os filmes deixam de exibir uma história, ou seja, uma narrativa que está subjugada ao vínculo sensório-motor, o cinema começa a desenvolver problemas a partir das descrições fecundas e inesgotáveis que as imagens-tempo fomentam. As problematizações acontecem porque nas descrições sobressaem outros matizes, propiciando relações com liames por vezes desconhecidos e instigantes. As descrições, por se encontrarem deslocadas, são questionadas e substituídas, propelindo a outras conexões. A provisoriade passa a ser uma característica das imagens-tempo, pois elas estarão sempre em deslocamento, de acordo com as exigências e as forças em cena.

O cinema de vidência

Na imagem-tempo os personagens não reagem ao que lhes acontece, eles se encontram em estado de errância. Os personagens são indiferentes ou são tomados de surpresa pelos acontecimentos, pois não agem e nem reagem imediatamente. Eles desejam ver o que acontece antes de tomar qualquer iniciativa.

Este cinema é considerado como o cinema da 'vidência', pois os personagens passam a ser observadores das situações. Atuam por afetos que excedem a cena dramática do filme e não por forças táteis (DELEUZE, 1990). Os acontecimentos, neste regime, são narrados de

forma casual, pois estão à mercê do imprevisto, do inusitado. Não existe mais um espaço específico, os espaços são lacunares e não estão mais associados, caracterizando-se, desta forma, a perambulação e a dispersão. Os personagens variam, pois ora eles se apresentam como protagonistas, ora como coadjuvantes.

Ao se trabalhar com imagens óticas e sonoras puras, o cinema de ação passa a ser substituído pelo cinema de vidência, ocorrendo a interrupção do esquema sensório-motor, a suspensão do prolongamento da ação. A imagem-movimento, aprisionada ao vínculo sensório-motor, oferece apenas uma imagem indireta do tempo, entretanto a imagem ótica e sonora pura oferece uma imagem-tempo que propicia ao olho obter uma função de vidência, uma posição visionária.

A vidência do olho propicia que a coisa apreendida se alastre em circuitos cada vez mais amplos, conectando-se com as imagens-lembrança que ela mesma fomenta. As imagens-lembrança, por estarem relacionadas com os lençóis de passado, entram em diálogo com “algo real e imaginário, físico e mental, objetivo e subjetivo, descrição e narração, *atual* e *virtual*” (DELEUZE, 1990, p. 61, grifo do autor).

A partir de tudo que foi exposto, a intenção não foi fazer um comparativo excludente entre a imagem-movimento e a imagem-tempo, colocando que uma tem mais importância que a outra. O intuito foi mostrar o quanto esses dois tipos de imagens operam nos filmes e também de que forma essas imagens instigam a nossa maneira de pensar.

Na experiência educativa, penso que não basta somente trabalhar com filmes que explorem as imagens-tempo, se ainda estamos impregnados por pensamentos sensório-motores. O desafio está em se deixar despojar de coisas que assegurem um cenário conhecido, um roteiro fixo, um personagem que represente sempre o mesmo papel e se encaminhe para um final previsível. A coragem está em vislumbrar diferentes cenários e roteiros, mudar os *scripts* conforme as contingências de cada cena, oferecer espaços para a improvisação e ficcionar tantos finais quantos forem possíveis.

Pensar com as imagens

As imagens utilizadas nesta tese, muitas delas oriundas do diário pessoal e dos diários dos acadêmicos envolvidos na investigação, tiveram a intenção de incitar o pensamento e gerar conhecimento. Na maioria das vezes, elas foram disparadoras para que eu pensasse e operasse com os conceitos desenvolvidos na pesquisa, reverberando singulares problematizações.

Nesse sentido, a presença das imagens ‘entre’ os textos facultou e continua a facultar o tensionamento que necessito para me instigar a pensar aquilo que não é auspiciado, brindando-me com a possibilidade de ensaiar diferentes posições e de produzir outras narrativas.

A imagem, quando não tem o propósito de representar a narrativa textual, possibilita a ampliação de significados, sinalizando outros elementos que talvez fossem imperceptíveis se tivessem sido apresentados de outra maneira. Em vez de servir de ilustração do texto, as imagens podem nos desafiar a estabelecer outras pontes e inúmeros liames.

Também, por sua vez, o texto junto às imagens, por não primar pelo sentido explicativo, “não fala sobre as imagens, mas a partir delas [e com elas]” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 86). Como reforça Hernández (2013, p. 88), isto significa “relacionar as imagens e a narrativa do texto para um lugar além do comentário ou da ilustração”. Busca-se, dessa forma, um diálogo entre imagem e texto, pois a imagem passa a ter um papel de tensor.

Não existem palavras suficientes que possam dar conta das relações que as imagens suscitam, pois os signos emitidos, ao serem decifrados arbitrariamente, passam a excluir outras conexões possíveis. As imagens estão imbricadas nas contingências de cada encontro, impulsionando o atravessamento de variáveis fluxos de forças, e por isso são provisórias, mutantes, sempre em deslocamento.

Em vez de serem interpretadas, as imagens nos oferecem singulares experiências, pois elas ressoam em múltiplas direções e sentidos, convidando-nos a engendrar diferentes conexões. Quando tiramos proveito de sua faculdade plural, imagens são impelidas a outras imagens, diversamente do sentido representativo, em que as imagens voltam para si mesmas. Esta faculdade múltipla contribui para que o observador concorra para sua profusão e dispersão. Isto nos faz pensar que “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre as imagens” (DELEUZE, 2010, p. 71-72).

À vista disso, intento, neste trabalho, pensar também com as imagens, pois é no interstício, no ‘entre’ das imagens que muitas coisas podem ser cruzadas e construídas. É neste espaço aberto das imagens que alianças são concebidas e que inesperadas construções de

sentido são inventadas, fazendo-nos compreender que a maneira de se relacionar com a imagem não depende somente do olhar do observador, tampouco do que é visualizado, e sim daquilo que foi possível ser produzido.

Neste campo de convergência, onde visualizamos e também somos vistos, onde afetamos e também somos afetados, é que convido você, leitor, a dialogar com as imagens, fazendo relações que eu não percebi e que para você fizeram sentido. Quiçá possamos, a partir das imagens, problematizar algumas questões ainda não discutidas nesta tese ou, quem sabe, não tão bem exploradas.

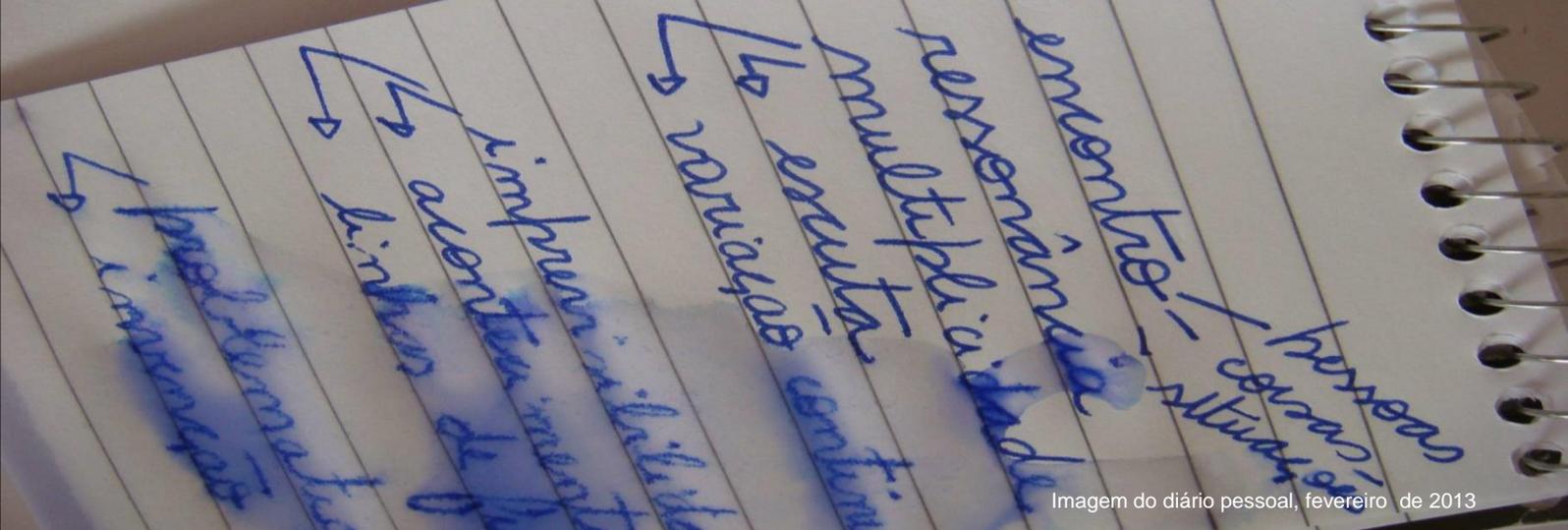


Imagem do diário pessoal, fevereiro de 2013

O transbordamento dos conceitos nos encontros

Com foco nas questões suscitadas a partir de algumas experiências educativas que tenho vivenciado, elegi duas vertentes que atravessam e movimentam o pensamento desta pesquisa: multiplicidade e acontecimento. Esses conceitos foram convidados a se presentificarem neste trabalho, reverberando, de certa forma, nos encontros que compõem esta tese.

Fui capturada pelas ressonâncias desses conceitos e também por um conjunto de relações e agenciamentos que eles foram capazes de produzir. Comungo com Corazza quando ela esclarece que “somos ‘escolhidos’ (...) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (2007, p. 121, grifo da autora).

Os conceitos, nesta investigação, tiveram o propósito de desempenhar um papel de tensores, pois, ao se conectarem com as intercessões fílmicas, relações de intensidade foram acionadas, atravessando-se e se implicando a todo instante. Nesse sentido, os conceitos passaram a transitar e transbordar nos encontros, explorando e operando nas fissuras, brechas e vazamentos. Deleuze e Guattari afirmam que “os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder” (2005, p. 35).

Outros conceitos passaram a ser convidados no decorrer da pesquisa, pois elementos imprevisíveis se aproximaram e diferentes conexões realizaram-se. A teoria tem sentido quando ela é operativa, quando ela contribui e faz movimentar outras questões. Dessa maneira, ao mudar os elementos que compõem um encontro, diferentes conceitos passaram a ser necessários para dar conta de outros arranjos e tessituras. “Se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um acontecimento que nos sobrevoa” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 40-41, grifo dos autores).

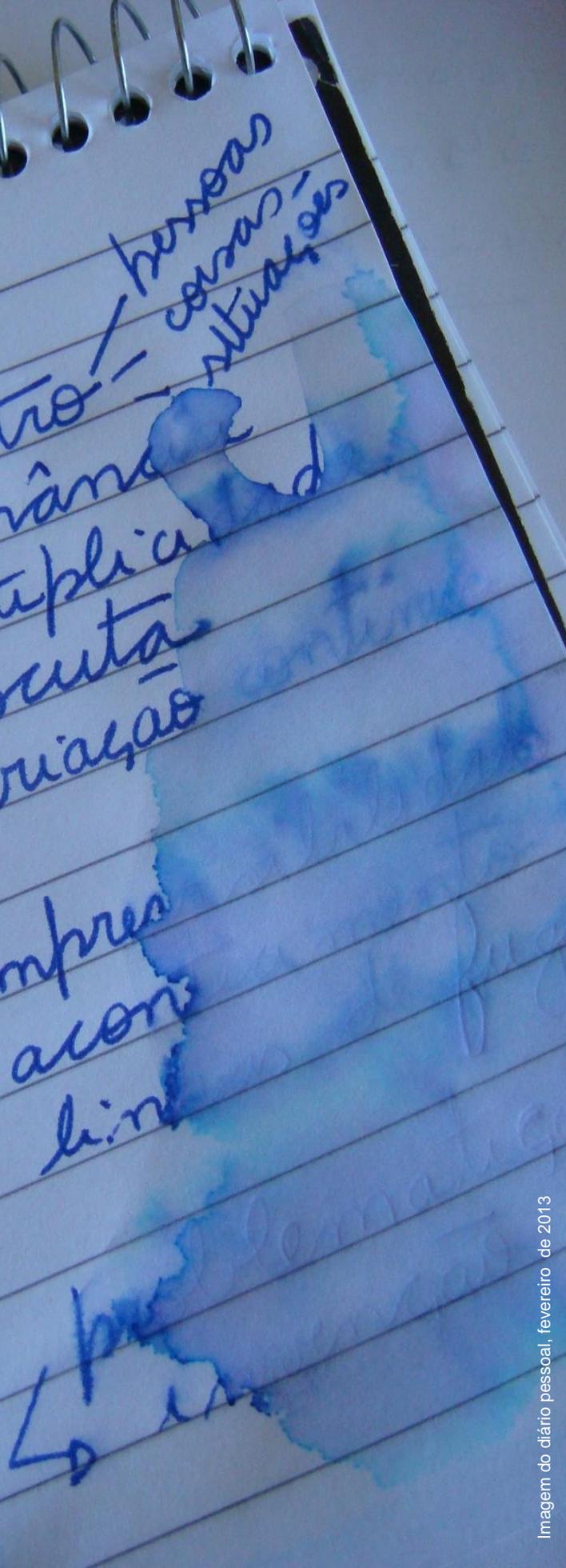


Imagem do diário pessoal, fevereiro de 2013

“Cada conceito corta o acontecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 47), cada um intervindo ao seu modo. Dessa forma, o acontecimento vai se atualizando, pois ele é fluxo intenso. Adquirem-se, perdem-se e se deslocam elementos neste movimento. Por isso alguns conceitos deixaram de ter a importância que tinham, pois, ao serem operados junto às multiplicidades de relações, diferentes exigências foram solicitadas e outros conceitos passaram a ser convidados a estar presentes.

Intercessões fílmicas e conceitos pretenderam operar simultaneamente no decorrer da escrita, pois a intenção era que teoria e prática pudessem ser trabalhadas intensamente, alimentando-se mutuamente. Os papéis variaram conforme a premência do momento, fugindo do contexto da representação.

Deleuze (2006c, p. 266) exprime que “é sempre uma multiplicidade, mesmo na pessoa que fala ou que age. (...). Não há mais representação, há tão somente ação, ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede”. É neste sentido que as intercessões fílmicas, nesta pesquisa, tiveram a intenção de não serem pensadas ‘para’ os conceitos, mas ‘com’ os conceitos, e vice-versa.

Com a criação de pontes entre as diferentes intercessões fílmicas trabalhadas, passei a explorar a variedade e a diversidade. Ao explorar o cruzamento das intercessões e o choque das multiplicidades, sobrepus outros elementos a esses encontros, buscando compor outras narrativas, relançar outros problemas, inventar outros encontros e emitir outras ressonâncias.

Ao cruzar outros elementos às intercessões fílmicas, novas tessituras de forças foram friccionadas. Fui afetada por coisas que antes eram imperceptíveis e passei a dar atenção a

questões que havia rejeitado inicialmente na pesquisa, por acreditar não serem úteis. Deleuze nos chama a atenção para isso quando, no livro *Imagem-movimento*, traz para a discussão: “para onde vão os objetos que não têm mais utilidade? (...) o que deixou de ser útil, simplesmente começa a ‘ser’” (1983, p. 208, grifo do autor).

Esse terreno imprevisto me instigou, pois não tinha como prever que atravessamentos ocorreriam e que composições seriam realizadas. Ao transitar desta forma, permiti-me errar trajetos, tombar, retornar e tentar outros caminhos. Uma única certeza sempre me acompanhou: o desejo de viver essa aventura, o imprevisível, experienciando intensamente as diferentes possibilidades que iam surgindo nesta travessia.



Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, março de 2013

A metodologia que nos abraça

Cada pesquisa possui sua metodologia, é uma relação de envolvimento com aquilo que faz sentido. Ela vai abraçando o pesquisador, acolhendo-o e capturando-o. A metodologia vai se construindo durante a pesquisa, tomando parte desse processo a partir de uma 'experiência que se desloca'. Concomitantemente, o pesquisador também passa a se constituir nessa investigação (SANCHO et al., 2005).

Nesta direção, com a intenção de atender aos anseios do que estou investigando, opto por uma pesquisa autoetnográfica de cunho narrativo, presentificada na produção dos diários visuais e escritos. Esses desdobramentos têm importância na investigação, pois eles se conectam e se complementam, contribuindo para a produção da minha escrita.

A implicação da perspectiva narrativa na pesquisa

Ao narrar, não estamos apenas nos detendo em descrever eventos, circunstâncias e percepções. “Narrar é também um tipo de interpretação e tanto o conhecimento como a compreensão são, de certa forma, uma interpretação” (MARTINS; TOURINHO, 2009, p. 2). Narramos conforme o nosso entendimento e visão de mundo, interpretando conforme nossas experiências.

Aquele que narra “tem a oportunidade de revisitar (...) sua experiência de modo que ela adquira (...) sentido e significado ao evento ou situação relatados” (MARTINS; TOURINHO, 2009, p. 3). O narrador passa a escutar a si mesmo, fazendo relações que talvez não estivessem tão claras. Essa imersão pode propiciar um momento de contato com situações e coisas construídas durante sua vida e um olhar demorado sobre determinados momentos, possibilitando que outros significados possam ser tramados.

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos.

A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam e evocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso poderíamos dizer que, ao optarmos por uma investigação de caráter narrativo, também estamos levando em consideração o cruzamento e o compartilhamento, pois tanto os colaboradores como o investigador estão envolvidos neste processo.

É nestas circunstâncias que Connelly e Clandinin (1995, p. 21-22) conceituam a pesquisa narrativa como:

um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o pesquisador tem que ser consciente de que está construindo uma relação em que ambos possam ser ouvidos. [...] a construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, colaboradores e pesquisadores, se sintam responsáveis por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 21-22).

Pensando nisso, creio que a perspectiva narrativa pode atender aos anseios desta pesquisa, pois possibilita que se organize “a experiência como pauta de discussão ou como focos de investigação” (OLIVEIRA, 2011, p. 178), promovendo o encontro com uma multiplicidade de vozes.

Agrada-me pensar a possibilidade de tratar as narrativas dos acadêmicos envolvidos nesta pesquisa como forma de fomentar o diálogo entre suas impressões a partir das intercessões fílmicas, entre os conceitos elencados na pesquisa e, também, junto ao movimento do meu próprio pensamento. Dessa forma, entrelaçam-se os pensamentos dos acadêmicos, dos autores convidados e do investigador.

A ideia de narrativas que ressoam e fazem ressoar parece ser relevante para esta pesquisa, pois as narrativas produzidas pelos acadêmicos a partir das imagens fílmicas ressoaram nos encontros e também nos seus diários, propiciando que pontes entre as experiências fossem inventadas.

O compartilhamento de narrativas, por acontecer em um grupo de acadêmicos com alguns desejos em comum, mas também com expressivas diferenças, contribuiu no atravessamento de múltiplas experiências, facultando o conhecimento de aproximações, mas também o aparecimento de discordâncias, de fissuras e de descontinuidades, potencializando o ressoar de outras possibilidades de pensar a docência.

Durante a investigação, passei a estar atenta aos ecos que as intercessões fílmicas produziram nos acadêmicos e também em mim mesma. Procurei pensar e problematizar sobre o que aprendemos neste processo, sobre como fomos movimentando-nos neste tangenciar de narrativas próprias e alheias.

Alguns questionamentos me acompanharam neste percurso:

o que as imagens fílmicas nos impeliam a pensar?

Que aproximações e estranhamentos as imagens fílmicas nos provocaram?

Que diálogos foram possíveis de serem realizados entre as imagens fílmicas e a docência?

As narrativas produzidas continuam a ressoar, pois elas ainda me incitam e me provocam a pensar outras coisas. Ao rever cada colocação dos acadêmicos e o que foi elaborado por eles nos diários, outros atravessamentos passam a acontecer. Deslocar-me do local seguro em que me encontro para fazer inesperadas conexões impulsiona-me a pensar o que não é usual, arremessando-me para encontros inimagináveis.

O envolvimento do posicionamento autoetnográfico na pesquisa

Autores do campo da antropologia e dos estudos literários utilizam a expressão autoetnografia há aproximadamente três décadas. Não é, portanto, um termo novo. O prefixo *auto* evidencia as singularidades de cada pesquisador, enquanto o radical *etno* situa esse mesmo sujeito em seu próprio grupo cultural e também no contexto sociocultural dos indivíduos investigados. O abarcamento da experiência própria do pesquisador é o que caracteriza as investigações autoetnográficas e é o que as diferencia das pesquisas etnográficas.

O conceito de autoetnografia foi elaborado por reconhecer que a subjetividade, atualmente acentuada, é marcante no processo de produção de conhecimento. Dessa forma, a autoetnografia possibilita que o subjetivo e o coletivo não sejam compreendidos como concepções contrárias ou alternadas, mas sim simultâneas e relacionais (VERSIANI, 2005).

À vista disso, acredito que esse posicionamento investigativo pode possibilitar que eu coloque minha própria experiência, explorando as evidências sociais e culturais que estão enredadas na minha narrativa e, ainda, propiciar diferentes formas de compreender como vamos construindo-nos junto ao outro. Essa perspectiva contribui para que a diferença entre o pessoal e o social possa desaparecer, pois narramos a partir do que produzimos com o outro.

A pesquisa autoetnográfica possibilita que venhamos a repensar a pretenciosa posição de neutralidade e imparcialidade nas nossas investigações, como se ocupássemos uma posição distanciada e isenta do objeto narrado. A autoetnografia nos desobriga de falar *sobre* ou *pelos* outros, exonerando-nos desse poder prepotente e ilusório. Passamos a falar *com* os outros, estabelecendo um compartilhamento de discursos e saberes, e facultando a incorporação da nossa própria cota de conhecimento, de experiências e de lembranças. Versiani ressalta que se trata

de falar *com* os outros a partir de nosso próprio (...) e singular lugar de fala. Trata-se de interlocução com sujeitos cuja autoridade sobre seus próprios saberes é *a priori* reconhecida. Trata-se da construção intersubjetiva de uma episteme compreendida como policêntrica, aberta e em constante construção (2005, p. 245, grifo da autora).

Essa visão nos oferece a compreensão de que os textos que venhamos a produzir não serão apenas descrições e relatos pessoais do que se passou, mas impressões misturadas com outras visões. Nossas narrativas passam a ser polifônicas, pois nelas

operam diferentes vozes, fazendo-nos compreender as diversas formas de narrar-se, questionar-se e enredar-se. Vamos constituindo-nos a cada encontro, revendo-nos nesta complexa rede de relações.

A expressão da autoetnografia tem no prefixo *auto* sua relação com a noção de multiplicidade do sujeito que narra. A multiplicidade não é entendida como contínua permuta de máscaras para cada ocasião, e sim é vista como forma complexa e singular, como justaposições coextensivas de papéis. Por ser uma entidade vacilante, instável e implicada nos contextos em que se constituiu, apresenta-se em constante diálogo com todos os outros que narram (VERSIANI, 2005).

Na perspectiva narrativa autoetnográfica não somente se recria a experiência, mas também se incorpora o olhar do outro. Neste cruzamento de olhares, granjeado através das ressonâncias propagadas e das problematizações suscitadas, é que a construção coletiva vai acontecendo durante o processo de investigação. É nesse tensionamento existente entre a produção de saber coletivo e a de saber particular que narrativas são partilhadas, sobrepostas e contaminadas, possibilitando que outras narrativas sejam engendradas.

Na experiência compartilhada fazemos relações com as nossas experiências, evocando sensações e sentimentos que estavam alojados em diferentes camadas do nosso passado. No entanto, é interessante ressaltar que a pesquisa autoetnográfica não é vista como uma narrativa celebratória da experiência pessoal, mas como uma oportunidade de estabelecer relações com o outro e de mapear o que se produziu nessas alianças, para então oferecer contribuições para o campo de estudo que se propõe a trabalhar. O investigador, neste sentido, reconhece-se como parte integrante e destacada no processo de investigação, mas não de forma exclusiva, nem de maneira enaltecida. A autoetnografia também não se reduz a um texto autoconfessional, tampouco a uma catarse pessoal, ela é um entrelaçamento entre narrativas e teoria, uma força que provoca e dispara, abrindo-se à possibilidade de transgredir e visualizar de outra maneira situações preestabelecidas (HERNÁNDEZ; RIFÀ, 2011).

“Fazer autoetnografia tem me encorajado a olhar dialogicamente para mim mesmo como outro, gerando agenciamento crítico aos meus relatos de vida como facetas políglotas do eu e do outro que se engajam, interrogam-se e se abraçam” (SPRY, 2001, p. 708). Esse depoimento de Spry me faz pensar o quanto a autoetnografia, devido às suas implicações, pode contribuir para o contato com minha experiência docente a partir do partilhamento de vivências com os outros, ressaltando “que não se trata de ‘falar de mim’, mas ‘a partir de mim’” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 86, grifo do autor).

Pensando dessa forma, vou me produzindo ao vivenciar e compartilhar experiências educativas com os acadêmicos, com os colegas e professores do doutorado, com os autores com quem dialogo e também com as imagens filmicas imbricadas neste processo. O jogo de intercâmbios neste contexto sócio-histórico é intenso e potente, pois viabiliza

pensar as minhas experiências passadas enlaçadas com as convocações e chamamentos presentes, revendo-me a todo instante a partir do campo de confluências em jogo.

Alfred Porres expõe que a escrita autoetnográfica é performativa, pois atua sobre o vivido com a intenção de inventar e de inventar-se. Esta performatividade remete à ontologia do presente, em que cada escrita é produzida, uma vez que é atravessada pelas circunstâncias e pela singularidade de cada encontro (PORRES, 2012). Compartilho desta ideia, pois a escrita desta tese é gotejada pela própria vida, passando a respingar também nela. O texto que escrevo também acaba me escrevendo, o que produz também passa a me produzir.

Essa façanha de deixar-me performar no cenário educativo, requer estar atenta aos encontros que convenham e que possam compor comigo, fazendo acionar minha potência de agir e pensar. A partir das relações e ligações de pensamento que estabeleço, alianças e arranjos são criados, possibilitando a imersão de sentidos, por vezes, muito além do tempo-espço em que foram produzidos.

Em virtude da autoetnografia contemplar e levar em consideração o uso de diferentes formatos narrativos (filmes, histórias, poesias, ficções, novelas, ensaios fotográficos, cartas, postais, diários, etc.), interessou-me investigar que ressonâncias são produzidas a partir das intercessões fílmicas na experiência educativa. Ao interagir com as narrativas visuais, sonoras e por vezes textuais dos filmes, repertórios individuais e componentes emocionais foram acionados, propiciando outras narrativas e diferentes perspectivas de ver o mundo.

Problematizar as questões que brotaram das intercessões fílmicas e das sensações partilhadas entre os envolvidos propiciou material para a escrita desta tese. O nosso 'eu docente' em constante relação com os outros, situado e implicado em forças culturais e sociais do momento, foi se movimentando e se reinventando, pois "nuestros propios relatos constituían un espejo ante el que nos situábamos esperando saber ver el reflejo que producían en nosotros" (CREUS; MONTANÉ; SANCHO, 2011, p. 67).

Alguns questionamentos passaram a estar presentes na investigação:

- que construções de sentido foram impulsionadas pelas intercessões fílmicas e, posteriormente, pelas narrativas produzidas pelos envolvidos nos encontros?
- Que impacto as narrativas realizadas pelos acadêmicos e por mim tiveram no grupo e o que elas foram capazes de provocar?
- Que implicações ocorreram a partir da participação do 'outro' na nossa própria narrativa?
- Que ressonâncias foram propagadas nessa construção coletiva?

A conexão dos diários na pesquisa

O diário apresenta algumas implicações nesta pesquisa, atuando de forma ampliada. Uma das maneiras de se relacionar com o diário refere-se à utilização do mesmo como local para que as pessoas envolvidas na investigação possam expor suas vivências e enfrentamentos a partir das experiências educativas e dos encontros fílmicos propostos.

Nesse sentido, o diário é visto como um espaço narrativo dos pensamentos dos indivíduos, expressando em versões textuais e/ou visuais as impressões que estes tiveram das suas intervenções, problematizando-as. O diário possibilita uma visão panorâmica dos sentidos produzidos nestas experiências, apresentando as próprias redes de afetos que potencializaram ou não o pensar.

O diário passa a ser um local onde os acadêmicos implicados na pesquisa (do PIBID e das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV) possam expor suas experiências. Este ambiente narrativo permite que os professores em formação pensem nas suas atividades, ampliando discussões e produzindo outras ressonâncias a partir dos encontros com a docência, ou seja, tanto no trabalho realizado na escola como também nos encontros na universidade. As impressões e questionamentos que tiveram com estas experiências são filtradas e contempladas no diário da prática pedagógica.

O diário pode ser visto como um “espaço de silêncio para lembrar a mudança e vislumbrar os rastros deixados, mas, ao mesmo tempo, (...) leva a projetar novos espaços imaginários à luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto” (CARRILLO, 2001, p. 51). Por meio do diário, os acadêmicos passam a se ver na sua própria narrativa, possibilitando que recriem os acontecimentos que narram. Ao se permitirem olhar para os acontecimentos passados, deslocados do espaço/tempo e, também, envolvidos em outras forças em exercício, os acadêmicos passam a ser impulsionados a fazer diferentes relações, debruçando-se em singulares problematizações.

Dessa forma, inaugura-se outra relação com o diário, pois ele passa a ser visto como um local de intercâmbio, onde as pessoas, ao narrar, vão “travando uma ‘conversa’ consigo mesmo[as] e com os virtuais destinatários do relato” (ZABALZA, 2004, p. 49, grifo do autor). É um espaço de encontro, com o ‘eu que narra’, com o ‘eu que é narrado’, com ‘os envolvidos na narrativa’ e com ‘aqueles a quem foi endereçada a narrativa’. Com os diários, passa-se a olhar em perspectiva nossa maneira singular de experienciar a docência, fazendo com que a negociação se faça presente.

O diário oportuniza vermos de fora como se constrói o nosso pensamento em relação ao objeto de investigação. “Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em

perspectiva” (ZABALZA, 2004, p. 136). Estamos tão embrenhados em nossas investigações que muitas vezes não conseguimos tomar distância do que fazemos.

Este distanciamento pode propiciar o conhecimento de nós mesmos e de nossas ações, pois passamos a constatar problemas e prováveis causas. Pelo cenário ampliado que o diário possibilita, os elementos das circunstâncias em que se produziram as ações narradas são todos levados em consideração, vislumbrando hipóteses e possíveis respostas para as dificuldades encontradas. Este deslocamento incorpora uma dinâmica de reavaliação e potencializa o enriquecimento de nossa experiência como docentes.

As experiências acumulam importância quando narradas no diário, pois, ao expressarmos de forma escrita e/ou visual os pensamentos, os desafios, os desejos, os enfrentamentos, as decepções e as angústias que nos acompanham durante todo o processo, passamos a nos inteirar mais e a ter mais clareza quanto a nossa própria atuação. O diário, desse modo, pode ser um instrumento para que possamos esboçar outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e ficcionando singulares formas de vivenciar a docência.

Ao pensar em todas as possibilidades de implicações do diário nesta pesquisa, produzi também um diário durante a investigação, utilizando o diário textual e visual simultaneamente à escrita dessa tese. Ele me possibilitou um certo distanciamento, permitindo-me visualizar e dar atenção a outras coisas. Esse movimento contribuiu na problematização de questões que estavam naturalizadas em minha investigação, examinando minhas escolhas, ações e - porque não? - a mim mesma. O exercício do afastamento consiste em se ter liberdade e coragem de nos separarmos do que se fazemos, daquilo em que acreditamos, do que temos como verdade, ensaiando a produção de potentes maneiras de construir a docência.

A potência da multiplicidade

Parece-me inspirador o conceito de rizoma trazido por Deleuze e Guattari, pois nos oferece um material frutífero para pensarmos esse conceito no campo da educação. Pensar rizomaticamente significa se desvaler da visão arbórea, em que a estrutura, a sequência e a evolução estão presentes. “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 15). No rizoma não existe um centro consolidado a que todos os elementos devem se reportar, busca-se justamente o descentramento dos envolvidos.

O rizoma acaba atravessando diferentes reinos, como gramas, ervas daninhas, tubérculos, bulbos, formigueiros, matilhas, ratoeiras, tocas, multidões. Todos esses exemplos evadem, extravasam e rompem, pois as multiplicidades não permitem ser dirigidas e conformadas por uma estrutura.

Muitos são os exemplos que nos mostram as maneiras arborescentes de pensar e agir, em que a linearidade, a hierarquização, a reprodução do decalque e a representação estão presentes. O crescimento de uma multiplicidade é retardado ou bloqueado quando seus componentes são aprisionados em uma estrutura, submetendo-se a modelos anteriormente elucidativos e representativos. Na árvore, ocorre o enfraquecimento de alianças dos elementos implicados, tanto entre si como também entre as zonas de vizinhança.

Deleuze e Guattari destacam que “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (1995a, p. 25). Esses autores nos fazem pensar as possibilidades que um rizoma propicia, pois é uma estrutura acentrada, que está sempre aberta a fazer conexões e novas alianças. “É como um conjunto de anéis quebrados. Eles podem penetrar uns nos outros” (DELEUZE, 2010, p. 37).

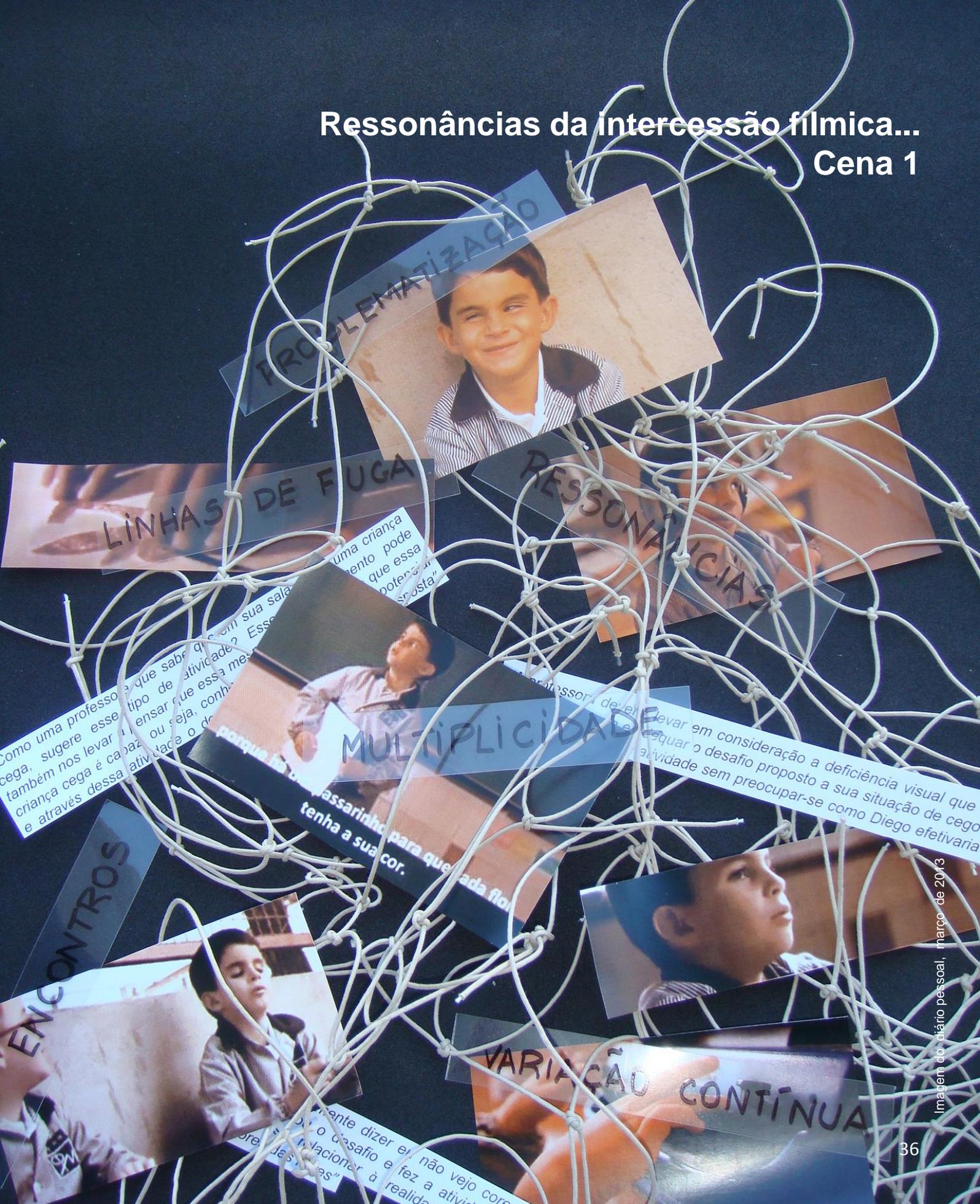
Na experiência educativa, muitos serão os momentos de implicação e de negociação, pois em diferentes situações um rizoma pode arborescer, como também uma árvore pode rizomizar. Deleuze e Guattari afirmam isso quando mencionam que “as árvores têm linhas rizomáticas, mas o rizoma tem pontos de arborescência” (1995a, p. 48), estando em determinadas situações imbricados, devido à luta de forças de cada momento. Mesmo que venhamos a vivenciar situações onde prevaleça a estrutura arbórea, o desafio consiste em pensar rizomaticamente.

A partir da adoção de outra postura para pensar a educação e a arte nestes espaços formativos, penso ser interessante potencializar a produção de singularidades, de

multiplicidades. Por isso, torna-se necessário valorizar a pluralidade de encontros que muitas vezes são negados, “a não se fixar exageradamente nas comodidades encontradas, a desconfiar das certezas fáceis, a valorizar as incompletudes, a deixar-se surpreender pelas sendas não transitadas” (KOHAN, 2011, p. 24); desafiando-nos a fugir de toda uniformização do saber e buscando aceitar os convites que os diferentes intercessores nos fazem.

Pensando nisso, busquei, com os encontros das três intercessões fílmicas selecionadas, produzir atravessamentos e diálogos com a docência para, quem sabe, a partir das ressonâncias propagadas, pensar múltiplas e singulares cenas para a educação.

Ressonâncias da intercessão filmica... Cena 1



TROPLEMATIZAÇÃO



LINHAS DE FUGA

RESSONÂNCIAS

uma criança
ento pode
que essa
potencia
"sosta"

Como uma professora que sabe que em sua sala
cega, sugere esse tipo de atividade? Esse
também nos levar a pensar que essa me
criança cega é capaz de fazer o de
e através dessa atividade



MULTIPLICIDADE

Levar em consideração a deficiência visual que
esquar o desafio proposto a sua situação de cego
atividade sem preocupar-se como Diego efetivaria

passarinho para que cada flor
tenha a sua cor.

ENCONTROS



VARIAÇÃO CONTÍNUA

mente dizer e não vejo como
bre "o desafio e fez a atividade
relacionar à realidade
desafios"

Ressonâncias da intercessão fílmica...

Cena 1

Este encontro fílmico ocorreu no segundo semestre de 2012, quando compartilhei experiências educativas com oitenta e dois estudantes de três polos (Foz do Iguaçu-PR, Santana do Livramento-RS e Três Passos-RS), do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial (EAD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Esta modalidade de graduação a distância contribuiu para que muitas pessoas dessas regiões, que não tinham condições de cursar uma graduação, viessem a fazê-lo. Muitas delas, por residirem distantes dos centros universitários ou por trabalharem, viram neste curso uma oportunidade de frequentar virtualmente as aulas.

Constatedei, pela faixa etária dos acadêmicos, que um número considerável estava retornando aos estudos depois de algum tempo de afastamento. Alguns residiam em cidades próximas aos polos referidos, locomovendo-se até os mesmos quando solicitados.

Percebi um comprometimento das turmas, pois a participação nos fóruns, nas atividades propostas e na aula presencial foi intensa. Esta última é uma dinâmica que a coordenação do curso proporciona, pois todos os professores das disciplinas se dirigem uma vez por semestre até o polo e passam a ter experiências educativas presencialmente. Penso que é uma oportunidade ímpar, pois a proximidade oferecida nesta ocasião reforça ainda mais os laços.

Neste convívio, durante o semestre, constatedei algumas questões que merecem ser evidenciadas:

- os acadêmicos demonstraram um aprimoramento na escrita, talvez por já estarem no 6º semestre do curso e trabalharem todo tempo com essa ferramenta;
- o compartilhamento de experiências, textos, poesias, imagens e filmes foi fecundo entre as três turmas, pois as postagens no fórum eram visualizadas instantaneamente pela maioria dos acadêmicos;
- as dúvidas e questionamentos eram sanados rapidamente, pois tanto a tutora como eu entrávamos no ambiente virtual quase que diariamente. A frequência dos contatos virtuais fez amenizar a distância física;
- e, finalmente, percebi que virtualmente os acadêmicos se colocavam mais, exprimindo seu ponto de vista com facilidade, contestando as postagens dos colegas e participando dos

debates sem receio. Fiquei a pensar sobre a capacidade que a virtualidade possui no sentido de encorajar as pessoas a se pronunciarem, como se o fato da tela do computador não expressar nenhuma reação de aprovação, julgamento ou negação, inibisse menos a articulação de seus pontos de vista.

Na experiência presencial com o grupo, pude verificar que os acadêmicos mais participativos no ambiente virtual não se colocavam com tanta veemência pessoalmente. Perguntei-me, após esta experiência: por que, em sala de aula, sentem-se intimidados em expor suas ideias? Por que tanto receio? Que ambiente estou oferecendo aos meus estudantes que os faz calar? Muitos questionamentos vieram à minha mente...

O convite foi endereçado

Ao trabalhar com o conteúdo Fundamentos da Linguagem Visual, na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial 'A', propus que assistissem ao curta espanhol 'Los colores de las flores'³ e postassem no ambiente virtual da disciplina questões para discussão a partir do filme.

O curta espanhol 'Los colores de las flores' (2011), da produtora Films Bosalay, com duração de quatro minutos, apresenta a história de um menino (Diego) que enfrenta o desafio de uma atividade escolar. Sua professora solicita que todos os estudantes da classe façam uma redação sobre as cores das flores. Sem o recurso da visão, Diego inventa uma lógica singular para se relacionar com a realidade e passa a criar significados para além das definições usuais e totalitárias.

Este filme foi escolhido com a intenção de dialogar com o tema que estávamos estudando e de ser um possível disparador do pensar, instigando os acadêmicos a fazerem um pouso, mesmo que breve, nas questões que se referem à representação e à invenção.

Ao assistir ao filme pela primeira vez, surpreendi-me, pois ele trouxe para discussão uma visão diferenciada da lógica costumeiramente esperada. Ele me tocou, pois me provocou a pensar no difícil movimento de desaprender o que já se aprendeu, aceitando a presença de outras verdades, além daquela que havia acreditado ser única. Por isso, pensei que seria interessante oferecer aos acadêmicos o encontro com este filme, dando atenção ao que poderia nascer desta aliança e que discussões poderiam surgir dessa composição. Dessa forma, o convite foi endereçado, sem saber se chegaria ao seu destinatário.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>

Logo que lancei o chamamento para assistirem ao filme, não demorou muito para que os estudantes começassem a postar questões no ambiente virtual. Sabia que era um filme provocador, mas não tinha consciência do quanto esta intercessão iria reverberar em problematizações.

As três turmas tiveram catorze dias para postar a atividade no Fórum. Muitas colocações foram enviadas, mas, neste texto, acabei lançando refletores para determinados fragmentos, com o intuito de pensar algumas questões.

A multiplicidade como possibilidade em um encontro

“A professora deveria levar em consideração a deficiência visual que o menino apresenta e adequar o desafio proposto à sua situação de cego. (...) ela generalizou a atividade sem preocupar-se como Diego efetivaria a tarefa” (Acadêmic@ EAD 01).

“Como uma professora que sabe que em sua sala existe uma criança cega sugere esse tipo de atividade? Esse questionamento pode também nos levar a pensar que essa mesma professora sabe que essa criança cega é capaz, ou seja, conhece suas limitações e seu potencial e através dessa atividade o desafiou a querer buscar uma resposta” (Acadêmic@ EAD 02).

“As possíveis dificuldades do estudante devem ser respeitadas, procurando sempre fazer com que sejam sanadas. Sendo assim, a meu ver, a professora deveria, antes de pedir a atividade, ver se todos os estudantes tinham conhecimento do que é cor e se conhecem as mesmas” (Acadêmic@ EAD 03).

“O menino poderia simplesmente dizer eu não vejo cores, como vou fazer isto? Mas ele aceitou o desafio e fez a atividade criando uma lógica particular para se relacionar à realidade, criando definições diferentes para as cores das flores” (Acadêmic@s EAD 04 e 05).

Muitas colocações foram feitas, alguns estudantes se sentiram descontentes com as questões que o filme suscitava, outros se mostraram intrigados com as novas possibilidades. Os quatro fragmentos selecionados, de certa forma, expõem o teor das discussões nos primeiros dias.

Pronunciei-me no Fórum somente no décimo dia, silenciar-me foi um exercício que requereu muito esforço. Relato isso porque tenho pensado no quanto a experiência de deixar o outro aprender é difícil, uma vez que demanda espaço, silêncio e escuta. Instigar e fazer movimentar as inquietudes de cada um, sem conduzir e direcionar os estudantes a algo preestabelecido, solicita um ambiente problematizador.

Exercitar o silêncio, não respondendo ao que nós mesmos perguntamos, é algo desafiador. Para que sejamos capazes de ouvir outras vozes, necessitamos deixar vir à tona os contratempos, as dúvidas, os questionamentos, o mal-estar, os desconfortos. Silenciar, por vezes, pode contribuir para que venhamos a praticar mais a nossa escuta, possibilitando a experiência de ouvir nossos estudantes.

Compartilhar com os outros o nosso olhar, sem impor que todos tenham o mesmo, mantendo um espaço aberto para que os outros exponham suas diferentes visões e inquietudes, exige generosidade. Isto “porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem” (LARROSA, 2007, p. 148). Eu acrescentaria: para aqueles que acham que sabem, pois a tônica dos nossos tempos nos mostra que os estudantes têm um repertório cada vez maior, possibilitando com isso um maior número de relações.

Imagem do diário pessoal, setembro de 2012

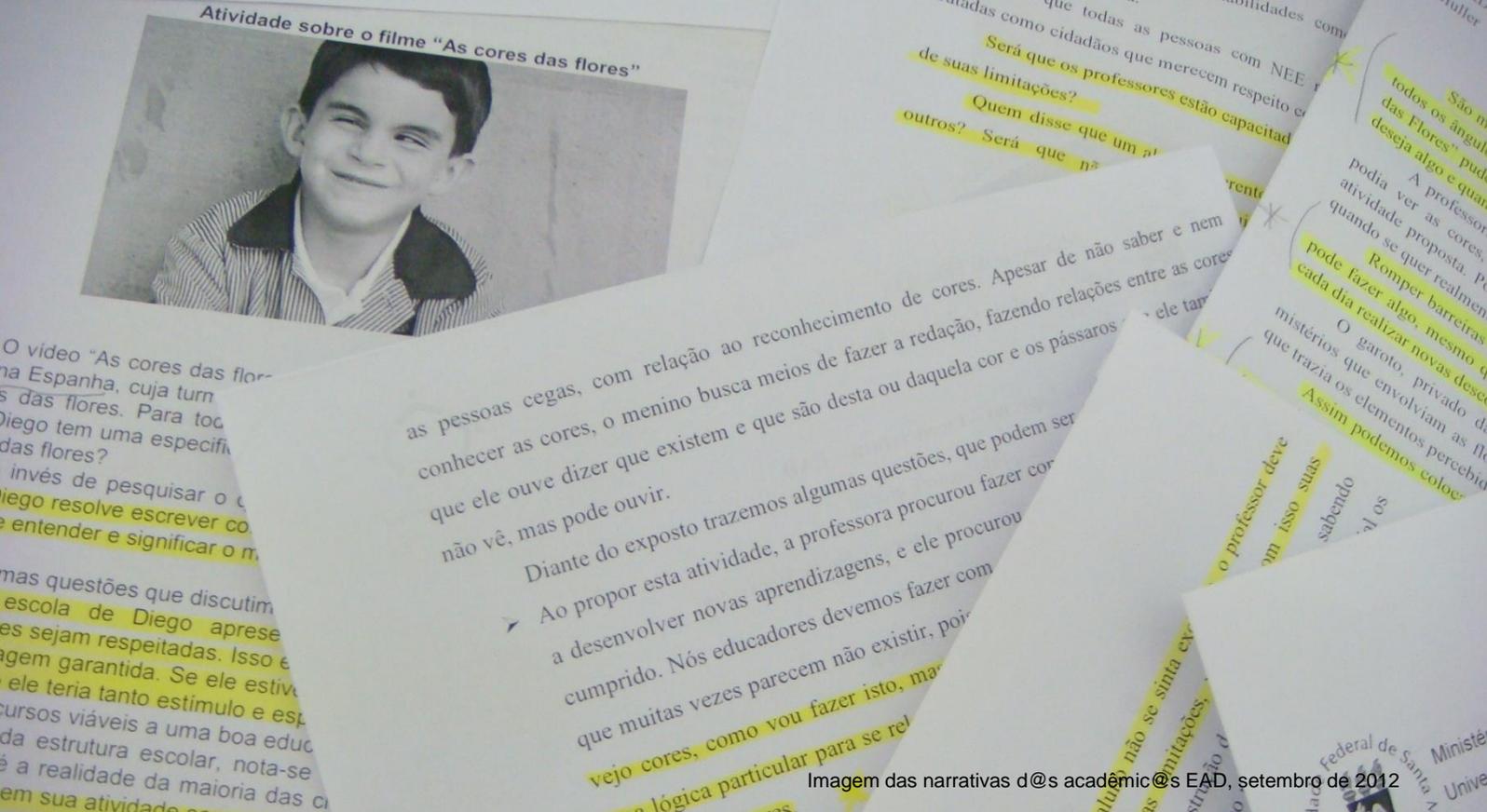
Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder



Re: Fórum tira dúvidas
por Vivien Cardonetti - domingo, 23 setembro 2012, 16:11

Olá pessoal!
Como disse anteriormente, tenho acompanhando as coloca cores das flores”. É uma satisfação ver o quanto o filme ter isso resolvi aguardar uma semana para também me pronu na “escuta” por um tempo.

Jorge Larrosa coloca que a arte da “escuta”, seja através programa de televisão, de uma visualidade ou mesmo, está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, transformar-se numa direção desconhecida.” (2007, I nos faz pensar que a possibilidade da “escuta” aconte a ouvir o diferente, ao que não concordamos, ao qu inusitado. Essa é uma atitude muito difícil, pois tem bre algo, e acabamos não nos abrindo, daquilo que



“Confesso que, quando vi o vídeo, em um primeiro momento pensei: mas o menino está errado! Não existe um pássaro para cada cor! Depois percebi que a errada sou eu, que não percebo o que ele percebeu... Quem disse que não existe um pássaro para cada cor? Quem disse que a minha percepção e significação do mundo é a que está certa?” (Acadêmico@ EAD 06).

O encontro com Diego nos rouba as certezas, pois introduz conceitos que desconhecemos, faz relações que não supúnhamos existir e nos desafia a pensar nas diferentes possibilidades de se chegar a um resultado, mesmo que provisório. Ele potencializa em nós o elemento da dúvida, ressalta a nossa fragilidade perante o que entendemos sobre as coisas e sugere “múltiplas formas de reinventar relações que ainda não estariam tomadas e inteiramente permeadas por sentidos e controles institucionais” (MARCELLO, 2008a, p. 73).

As verdades com as quais atuamos são construídas social e culturalmente e por isso são provisórias e sujeitas a constantes revisões e invenções. O filme nos encoraja a auscultar outras possibilidades, pois não se trata de escolha do conceito mais apropriado, nem de união, mas de aliança. O filme nos oportuniza pensar que é possível ser isto, aquilo e mais aquele outro, pois quanto mais variadas forem as possibilidades, mais conexões estarão em movimento numa multiplicidade.



“A tudo que nós seres humanos realizamos, atribuímos sentido e damos significados por meio de nossas relações com o mundo. (...) O menino escreveu os sinais que interpretou no campo, através do canto dos passarinhos, de forma emocionante. (...) e, assim, interpretou as cores das flores de forma diferente da que estamos acostumados” (Acadêmic@s EAD 07 e 08).

O filme nos instiga a pensar outras composições, fugindo de conceitos reconhecíveis e seguros, e lança a possibilidade de engendrar alternativas. Desafia-nos a exercitar um movimento de pensamento, pois nos deslocou “do afirmativo ‘é assim’ para aquele, talvez provocativamente, do ‘e se fosse assim?’” (MARCELLO, 2008a, p. 89, grifo da autora).



Para Deleuze e Guattari (1995a, 1995b) existe uma disputa na linguagem entre o verbo 'ser' e a conjunção 'e', entre 'é' e 'e'. O verbo 'ser' exprime rigidez, ele é definitivo, e a conjunção 'e' se refere à variação contínua. O 'ser' nos remete ao modelo da árvore, que é filiação, em que se busca vias expressas que progridem em direção a algo, necessitando estar ligado a uma estrutura principal, que volta sempre ao mesmo. A conjunção 'e... e... e...' nos reporta ao rizoma que é aliança.

O termo 'e' nos permite perambular no rizoma, transitando de forma descontínua, sem ter um porto seguro para desembarcar e definição precisa a encontrar. Por possuir múltiplas entradas, o 'e' pode explorar situações que fogem do controle, agregando o impensável, o imperfeito, o imprevisível.

Pensar a potência da conjunção 'e' significa perceber a relação intensiva que o termo 'e' propicia, inferindo as zonas de vizinhança e suas relações de intensidade, mas principalmente de implicação. Pois "uma expressão tão simples como e... pode representar o papel de tensor através de toda a linguagem" (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44).

O filme me possibilitou encontros interessantes, incitou-me a rever certos conceitos que acreditava serem únicos e eternos, fazendo-me vivenciar coisas diferentes. Talvez seja o momento "de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar as condições para a pluralidade do sentido. (...). E isso é dar um sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade" (LARROSA, 2007, p. 155).

Ao aceitar um conceito não reconhecível e que não represente a totalidade, a professora possibilita que as crianças passem a ouvir uma definição diferente sobre as cores das flores, talvez não tão conhecida, mas não menos significativa.

A professora, ao 'escutar' e levar em consideração a elaboração do conceito de Diego, faz uso da conjunção 'e' e abre a possibilidade de explorar novas entradas, facultando outras composições. Potencializa, também, a vinda do que não se pode prever, abrindo-se a situações inimagináveis e estando receptiva ao que não é rotineiro. Ao agir dessa forma, a professora também se coloca em variação contínua, pois, ao se permitir experienciar outras possibilidades, ela acaba se constituindo e se encontrando em processo de devir.

“Diego resolve romper barreiras com seu próprio eu, ir além da mesmice diária, acreditar que se pode fazer algo, mesmo quando isso não parece algo provável” (Acadêmic@s EAD 09, 10 e 11).

Diego, sem o recurso da visão, inventa outro conceito para as cores das flores, e acaba utilizando uma linha não reconhecível, uma linha não costumeira. Os corpos, diante de sua impossibilidade, criam linhas de fuga, deslocam-se por fluxos surpreendentes, desencadeando diferentes conexões e inventando algo incomum.

Deleuze e Guattari (2008a, p. 78) advertem que as linhas de fuga não consistem jamais “em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga”. Portanto, não se trata de escapar para fora de alguma coisa, mas de fazer escapar algo. Esse vazar é um ato de criação, pois novas linhas estarão sendo traçadas, uma insólita cartografia passa a ser concebida.

Por mais que se busque negar, as linhas de fuga sempre estarão lá, servindo de escape. “É evidente que a linha de fuga *não vem depois*, está sempre desde o início” (DELEUZE; GUATTARI, 2008a, p. 79, grifo dos autores), pois a potencialidade da linha de fuga já se encontra lá, ao nível de virtualidade. São realidades, talvez, não visibilizadas, mas estão lá para serem utilizadas e inventadas a cada situação. Para obter a visibilidade das linhas de fuga parece ser potente se manter à espreita, ao modo animal, com o intuito de avistar e experienciar situações que eram imperceptíveis até então.

É na transversalidade da linha de fuga que encontramos uma nova forma de movimento, em que se tem acesso a múltiplas conexões, rompendo com a hierarquização e a progressão. Quando ligadas transversalmente, as coisas passam a corromper e livrar-se de sua aparência predefinida e esperada, irrompendo com as formas estabelecidas e abrindo inusitadas possibilidades de comunicação.

As linhas de fuga são inventadas quando operadas efetivamente na vida. “Certos grupos, certas pessoas não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam” (DELEUZE; GUATTARI, 2008a, p. 76). A dificuldade, talvez, encontra-se em fazer movimentar as linhas de fuga em nossas vidas, pois ainda temos temor da aventura no imprevisto, no instável e incerto da vida. O receio em intervir em si mesmo e se deixar desconjuntar, fraturar e deformar acaba, por vezes, prevalecendo.

Temos a tendência de evitar as sensações de estranhamento e desamparo, preferimos as linhas molares, pois nos garantem segurança, organização, estabilidade e conforto. “Tememos, o tempo todo, perder. A segurança, a grande organização molar que nos

sustenta, as arborescências onde nos agarramos, as máquinas binárias que nos dão estatuto bem definido” (DELEUZE; GUATTARI, 2008a, p. 109). Desativar em nós esse determinismo, essa estabilidade requer muito esforço, pois a linha molar está em toda parte, já que ocupa e atravessa toda nossa vida, e por vezes parece sempre ter êxito.

Necessitamos de todas as linhas para seguirmos vivos, não há linhas mais importantes que outras, todas nos compõem e passam a nos produzir. Entretanto, o desafio está em fazer com que as linhas de fuga elevem suas valências a cada vez que se conectarem com as outras linhas, ampliando a potência para fazerem escapar e escoar, compondo e criando o novo.

É pertinente ressaltar que a linha de fuga, que é desterritorialização, pode se tornar uma linha de supressão e de exterminação, caso não consiga se reterritorializar. Por isso, é prudente guardar um pouco de órgãos para que seja possível uma reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2008a). Na experiência educativa, não desejamos uma linha de morte, mas aspiramos, sim, a linhas de fuga que reúnam

forças potentes para rupturarem o estabelecido. Que varie pouco ou muito... Não é uma questão de quantidade. É a vida em ato constituindo-se nas relações inventadas, multiplicadas, moduladas. É aí que voltas para extrair novas formas. Repetição produtora da diferença (RODRIGUES, 2006, p. 166).

Atravessamentos que nos impelem a problematizar nossas experiências educativas

“Os questionamentos são muitos, pois o assunto é complexo. Não estamos estudando para sermos profissionais na área da Engenharia, por exemplo, onde os cálculos são exatos, as fórmulas não mudam, existem receitas prontas e fixas. Em nossa futura profissão não existem receitas, não há como ter um padrão fixo a ser seguido, um jeito só de aprender e de ensinar” (Acadêmic@s EAD 05 e 06).

O que procede de um encontro é constantemente particular. Os arranjos que são utilizados em uma experiência educativa não têm como ser reproduzidos ou reprisados em outro momento, pois são proposições singulares. Pensar a potência das composições significa compreender a relação intensiva que os diferentes elementos possuem, são multiplicidades que variam continuamente, e por isso não se assemelham a universalidades, a determinismos e a representações.

Nossos encontros são únicos, intransferíveis e ninguém poderá trilhar ou falar por nós. Mesmo que queiramos que outros se apropriem das ressonâncias produzidas em nossos encontros, eles sofrerão alteração conforme a experiência de cada um.

O encontro com o filme, para cada um, ressoará de forma singular, trazendo diferentes problematizações. Em alguns casos as vibrações causadas pelos questionamentos propostos não são suficientes para causar abalos na estrutura. Em outros, as ressonâncias são mais intensas, requerendo inventar novas perguntas, pois as que se tinha não dão mais conta dos anseios. Ocorre também que, em função das vibrações, rachaduras sutis acontecem, tornando-se visíveis somente mais adiante.

“Nós, como futuros professores, sabemos realmente valorizar as potencialidades dos nossos estudantes, ou visualizamos somente suas limitações? Ou, ainda, será que respeitamos o jeito como os nossos estudantes veem e significam o mundo, ou percebemos tudo conforme a nossa visão de mundo?” (Acadêmic@s EAD 05 e 06).

Ao sermos atravessados pelo filme, é possível também problematizar as nossas próprias experiências educativas. O movimento de se deixar cruzar por experiências alheias oportuniza obter um determinado afastamento do que estamos fazendo, passando a visualizar as situações e a nós mesmos sob outro prisma. Esses encontros podem propiciar o reconhecimento ou a aproximação de um ‘quem’ que talvez ofereça estratégias que alterem toda a situação e indiquem outras maneiras de pensar a própria vida.

Ao nos deslocarmos, somos convidados a compor com outros elementos, a pensar de forma diferente e a agir de outro modo. Muitas vezes, os atravessamentos propiciam que sejamos transferidos “de un lugar en el que no quiere estar por más tiempo (pero quizá nunca se había dado cuenta de esto) a un lugar que quiere probar por un tiempo (incluso sin conocer con seguridad lo que allí hará o encontrará)” (ELLSWORTH, 2005, p. 50).

Este encontro também me fez pensar a minha experiência educativa, reverberando em outras questões: como estou fazendo uso das minhas experiências educativas? Os momentos de inquietude e incerteza que são suscitados são negados ou prevenidos? E quando eles surgem, como lido com essas situações? Estou oferecendo brechas para as interrupções e os escapes? Estou propiciando espaços vazios onde os acadêmicos tenham oportunidade de inventar outras coisas? De que maneira eu procuro afirmar ou negar as possibilidades de vida que atravessam e povoam os encontros?

São questionamentos que faço ao final de cada aula. Infelizmente, nem sempre tenho ficado satisfeita com as respostas que dou a mim mesma. Todavia, é o ressoar delas que me impulsiona a querer reinventar-me diariamente.

É interessante reconhecermos a potência que os questionamentos possuem, pois, na problematização, os problemas têm a faculdade de se fazerem múltiplos, pois possuem a capacidade de ser 'lançados aos quatro ventos', explorando composições. Ao se espalharem no horizonte, misturam-se elementos aos questionamentos, instigando o relançamento de singulares problematizações.

A ampliação e a redução da potência de agir a partir do partilhamento das narrativas

A leitura de algumas obras fez com que eu retornasse à intercessão fílmica da Cena 1, passando a rever aquilo que já havia visto. Singulares nuances e matizes acabaram sendo visualizados, abarcando outras conexões e possíveis problematizações. Ao reler as narrativas elaboradas pelos acadêmicos, passei a selecionar mais alguns fragmentos que me arremessaram a outros desafios.

Nesse sentido, detive-me no partilhamento das narrativas efetuadas no Fórum e no quanto a potência de agir dos envolvidos foi amplificada ou minimizada a partir das colocações produzidas no grupo. Spinoza (2010), no livro *Ética*, explana que, quando somos afetados, nossa potência de agir pode ser expandida ou contida, incitando-nos ou não a pensar, a criar.

Toda a potência é ativa e se encontra em ato, estando intrinsecamente relacionada com o poder de ser afetado pelo outro (pessoas, situações e coisas). Essa capacidade de ser afetado está invariavelmente ocupada por afecções⁴ que o efetuam (SPINOZA, 2010). Portanto, é possível afirmar que a potência é princípio de ação e também de estados de afecção. Ela não tem como ser definida de forma isolada, pois está envolvida no seio da natureza e é alterada por causas exteriores.

A potência de agir, dessa forma, é o que possibilita o poder de ser afetado por uma infinidade de modos circundantes. Pela complexidade de suas afecções, o corpo humano passa a afetar o mundo e, também, a ser afetado por ele. Sua singularidade faz com que cada corpo disponha de uma potência específica, combatendo tudo o que possa minimizar ou extinguir suas forças.

⁴ A título de uma maior compreensão, é oportuno diferenciar afecção de afeto. No livro *'Espinoza: filosofia prática'*, Deleuze oferece de forma clara essa diferença: "afecção (affectio) remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto (affectus) remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes" (2002, p. 56).

O corpo não é, excepcionalmente, fruto inativo da coação de corpos exteriores, ele tende a resistir àquilo que o aniquila. Por isso, passa a ser relevante e vital para o corpo tudo o que venha a manter ou ampliar a potência de existir, pensar e agir.

Quando Spinoza (2010) nos lança a questão: ‘o que pode um corpo?’, ele nos convida a sermos investigadores de nós mesmos e também a percebermos a potência do nosso corpo quando efetivamente em ação. Pois, como indaga Chauí (2005, p. 75): “Que é a filosofia espinosana senão o mais belo convite a perder o medo de viver em ato?”

“Como é bom ler e reler as colocações apresentadas neste Fórum, elas nos afetam de tal forma que nos fazem pensar coisas que não imaginávamos” (Acadêmic@ EAD 12).

“As postagens no Fórum me tocaram em cheio, pois me alertaram sobre fatos interessantes que tinham passado despercebidos por mim. No entanto, tenho que reconhecer... Há questões que me incomodam. Não estou em condições de acolhê-las” (Acadêmic@ EAD 13).

Em função dos acontecimentos disparados na intercessão fílmica, pude constatar o quanto afetamos e somos afetados por outros corpos. As narrativas que foram postadas no ambiente virtual tocaram de forma diferenciada todos os envolvidos. Cada um passou a avaliar e se relacionar com as imagens fílmicas e com as narrativas produzidas de forma singular, conforme seus afetos e a potência de agir de cada um.

No mesmo livro, na Proposição 51 da Terceira Parte, Spinoza (2010, p. 221) argumenta que “homens diferentes podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto”. Essa colocação nos impulsiona a pensar que o afeto não está submetido ao objeto, e sim implicado na atmosfera acontecimental de cada encontro, na capacidade própria que cada indivíduo possui de afetar e ser afetado pelas solicitações do presente.

É nesse sentido que o compartilhamento das narrativas realizadas pelos acadêmicos e também por mim pode ser visto como um espaço disparador do pensar, não com a intenção de incitar um pensamento único e homogeneizador, mas um pensamento que tenha a potência de dispersar-se. Cada um dos envolvidos no encontro fílmico teve sua maneira peculiar de se afetar e de se enredar neste emaranhado de relações.

Penso que mais importante do que se fixar nas diferenças que cada um teve condições de pontuar foi perceber o quanto o tangenciar de narrativas próprias e estrangeiras reverberou, e o que foi possível ser pensado a partir deste compartilhamento, que ressonâncias deste coletivo ecoaram, como afetaram e como tiveram potência de produzir coisas que não imaginávamos.

“Longe de querer causar polêmica, a atividade proposta pela professora, a redação sobre ‘As cores das flores’, pareceu-me uma forma de me dar ‘um pito’ e de me chamar a atenção sobre o como estou desenvolvendo a minha prática no espaço e tempo inclusivos” (Acadêmic@ EAD 14).

Como já comentado anteriormente, durante as postagens no Fórum foi possível observar a resistência inicial a partir das questões que o filme suscitava. Um número significativo de acadêmicos passou a tomar conta das discussões, expressando claramente a aversão a qualquer ponto de vista contrário, demonstrando, em alguns casos, certo sentimento de indignação. Esta atitude provocou que as visões diferenciadas e favoráveis à postura da professora silenciassem, como se por um determinado espaço de tempo os acadêmicos se sentissem tolhidos ou inibidos de se manifestarem e de contestarem o que estava posto, reduzindo as suas potências de agir.

Isso me fez pensar o quanto, na experiência educativa, nossa potência de agir é subtraída com encontros em que prevalecem vínculos de oposição que têm a potência de entorpecer e paralisar o outro. As relações intimidadoras e destrutivas que experienciamos passam a nos desgastar e a nos consumir, a ponto de chegarmos, em alguns casos, à exaustão, ao retraimento e ao bloqueio.

Como chegamos a esse ponto? Por que nos deixamos envolver por esse efeito danoso? O que nos faz ter receio do confronto? Por que nos sentimos intimidados em expor questões que não se assemelham ao que o outro defende? Até que ponto não somos nós os responsáveis por exaurir e bloquear as nossas forças e também as dos outros? Não tenho respostas para esses questionamentos, mas, no mínimo, eles me incitam a pensar sobre o assunto.

Constatee, passados alguns dias do princípio das postagens, que a inibição e a imobilização demonstradas inicialmente foram, aos poucos, sendo substituídas por uma potente problematização em que era possível perceber a presença da conjunção ‘e’, em vez da arbitrariedade do verbo ‘ser’. Dois acadêmicos começaram timidamente a postar outras possibilidades e perspectivas, distanciando-se das visões que preponderavam no princípio do Fórum de Discussões. Isto encorajou outros colegas a também se manifestarem e se posicionarem. Cada colocação passou a não ser vista como uma oposição, mas como uma possibilidade a mais de se pensar e de se relacionar com aquilo que estava sendo colocado. As conexões realizadas passaram a ter sua potência de agir aumentadas, ocorrendo a mistura e a composição dos corpos.

A intenção não foi de consenso, mas de aproveitar o debate para possíveis desdobramentos. O estiramento de outras possibilidades inaugurou o atravessamento de insólitos elementos e alianças, colocando em funcionamento campos que se encontravam

estanques, firmados e definitivos.

Estar à espreita de encontros que tenham a capacidade de aumentar a nossa potência de agir instiga-nos a permanecer atentos às nossas experiências, observando quais encontros têm a capacidade de nos revigorar e quais têm a potência de nos cercear e debilitar. O desafio talvez esteja em saber tirar o melhor proveito dos afetos implicados neste campo de confluências, detendo-nos no quanto eles podem nos propelir à ampliação do leque de possibilidades do pensar, para, quem sabe, aumentar nossa potência de vida.

Privamo-nos de experienciar e pensar outras coisas quando estamos imunes a um cenário não costumeiro. O contexto conhecido passa a ser o nosso único campo de atuação, e por isso passamos, às vezes, a não perceber o que nos rodeia. Por não estarmos familiarizados com alguns signos, por não nos permitirmos uma experiência com eles, ou melhor, por não explorarmos o que o encontro com esses signos pode inaugurar, passamos a não experienciá-los.

No filme, o menino Diego precisou vivenciar a cor de outra maneira, em função de não ter o recurso da visão. Como lidamos com os desafios que aparentemente não estão ao nosso alcance? Como nos deixar tocar por aquilo que no primeiro momento não faz sentido para nós? Como se deixar afetar por aquilo a que não estamos habituados?

O corriqueiro passa a ser um empecilho, pois os encontros que estão naturalizados passam a não ser mais percebidos em todo seu horizonte de possibilidades. Como se deixar afetar por encontros que já estão naturalizados em nós? Às vezes, mesmo tendo o recurso da visão, ficamos cegos diante do que naturalizamos. Como permitir ao que naturalizamos, outras experiências que o modifiquem?

“Como são múltiplos os olhares, e é isso que faz com que crescamos em aprendizagens, pois são várias visões, novas perspectivas” (Acadêmic@ EAD 12).

“Ao ler as participações feitas pelos colegas no Fórum refletimos sobre o posicionamento de cada um, abrindo um leque de novas possibilidades” (Acadêmic@ EAD 15).

“Não me reconheço mais, não sou mais a mesma depois da participação neste Fórum” (Acadêmic@ EAD 16).

“Esse curta mexeu muito comigo. Quando assisti pela primeira vez estabeleci certas relações, mas depois de ler as colocações no Fórum, esta semana, resolvi ver novamente e passei a pensar outras coisas” (Acadêmic@ EAD 17).

Spinoza complementa dizendo que “um só e mesmo homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto” (2010, p. 221). Os afetos que estão envolvidos em cada situação se alteram e se modificam, pois novas conexões são produzidas a todo instante.

Ao nos aproximarmos do mesmo objeto ou signos, não somos mais os mesmos que antes, pois, no ‘entre’ de um encontro, liames entraram em cena nesse emaranhado, outros afetos aconteceram e outras tessituras foram produzidas. Não acumulamos experiências, mas vamos produzindo-nos a cada experiência. Por mais que venhamos a convocar o encontro vivenciado, temos que levar em consideração que ele estará sendo atualizado pelos afetos do presente.



Frequentemente recorro aos meus diários para reler o que escrevi, e aquilo que me afetou em determinado momento da minha vida já não me afeta mais, a ponto de ficar me perguntando como pude pensar daquela maneira. Em contrapartida, existem fragmentos que ainda ressoam e têm potência de me impelir a pensar outras coisas. A provisoriedade faz parte da docência: pensamos hoje de uma forma, amanhã podemos pensar de modo diferente. Somos mutantes e efêmeros, pois estamos em constante movimento e variação.

Entretanto, esta transitoriedade em alguns momentos abala as nossas estruturas, pois quando nos deparamos com estudantes que nos desafiam e que escapam daquilo que previamente esperávamos, algumas vezes não sabemos como agir e o que fazer. O mundo estável, fixo e permanente que acreditávamos existir foi fraturado e se encontra em ruínas, exigindo formas diferenciadas de se mover neste novo panorama. Movimentar-se em um cenário fugaz e volátil é o maior desafio dos nossos tempos.

Hernández coloca que não vê a “provisoriedade como uma carência, mas como uma constatação e uma possibilidade” (2011, p. 31). Possibilidade de vivenciar outros encontros, de se movimentar em meio a outros afetos e de se reinventar a cada experiência. A provisoriedade pode ser o combustível dos nossos encontros, pois ela nos movimenta e nos faz cromatizar, impulsionando a produção e a extensão das nossas potências de agir.

Dessa forma, não se trata de experienciar encontros prontos e demarcados, mas encontros singulares e transitórios, sempre em vias de serem produzidos. Não se trata de ir à busca do nosso reconhecimento, da nossa essência, da nossa expressão identitária, mas de compreendermos que estamos em processo, em oscilação, em alteração, em variabilidade. Essa produção passageira, ziguezagueante e contínua, é o que nos faz abandonar as certezas que engessam e imobilizam, é o que nos mantém vivos e ativos, em processo contínuo de devir.

Ressonâncias da intercessão fílmica...
Cena 2



Ressonâncias da intercessão fílmica...

Cena 2

Pensando nas imagens fílmicas como intercessores que nos constroem e violentam a pensar, utilizo nesta Cena 2 um encontro que experienciei no final do segundo semestre de 2012, como disparador de forças para problematizar a docência, pois as ressonâncias emitidas nesse encontro continuam a me incitar, provocando-me a inventar outras.

O encontro ocorreu quando comparti experiências educativas com vinte acadêmicos⁵ (do Curso de Licenciatura em Artes Visuais) e duas supervisoras (professoras de escolas públicas estaduais) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) das Artes Visuais, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a atuação na educação básica é uma iniciativa do PIBID. O programa oferece bolsas aos acadêmicos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, passando a desenvolver suas atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola*.

É nesta conjuntura que os acadêmicos, a partir do 2º semestre do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, fazem parte do grupo do PIBID. Todos eles passaram por uma seleção, com avaliação escrita e entrevista individual. Cada um dos acadêmicos tinha a responsabilidade de se comprometer em participar dos eventos produzidos, atuar semanalmente nas escolas públicas estaduais selecionadas e frequentar as reuniões semanais com toda a equipe do PIBID (composta por coordenadora, supervisoras e colaboradoras na orientação de projetos de ensino e pesquisa dos acadêmicos). Nas reuniões eram relatadas as pesquisas e as experiências que estavam sendo desenvolvidas na escola, estudos de textos e a visualização de imagens e filmes, tudo com o intuito de forçar a pensar a experiência docente.

Desde 2009, a coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais, professora Marilda Oliveira de Oliveira, tem inserido no planejamento das reuniões semestrais do grupo, e também nas disciplinas da graduação e da pós-graduação, algumas imagens fílmicas. Dentre elas,

⁵Naquela ocasião, atuava como colaboradora na orientação de projetos dos acadêmicos do PIBID das Artes Visuais da UFSM, subprojeto coordenado pela professora Marilda Oliveira de Oliveira.

*Texto pesquisado no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

destacam-se: 'As invasões bárbaras', 'Mary and Max', 'A pele que habito', 'Árvore da vida', 'Eu não quero voltar sozinho', 'Tão forte e tão perto', 'A vila' e '11'9"01 September 11'. Os filmes trabalhados não têm uma relação direta com a experiência docente, mas trazem outros elementos e composições para pensá-la. Devido à duração prolongada, sempre foi solicitado que os acadêmicos assistissem aos filmes antes das aulas ou das reuniões de estudo, com o intento de deixar mais tempo para as colocações e as possíveis problematizações.

Pude observar, nestes semestres em que estive atuando como colaboradora no PIBID, a qualidade das discussões que o grupo demonstrou ao fazer diálogos entre os filmes e a docência. Isso foi algo que me surpreendeu, pois as minhas relações sempre foram breves e mais próximas ao senso comum, enquanto as dos acadêmicos, apresentavam movimentos por linhas ainda não trilhadas, com inúmeras possibilidades e relações inventivas.

Aprendi muito com o grupo, pois os participantes me mostraram uma energia mobilizadora em pensar o impensável, fazendo-me deter naquilo que é possível inventar em um encontro, e não somente com a intenção de interpretar e explicar o que está sendo visualizado. Penso que isso se deve ao trabalho que tem sido realizado no PIBID, à aposta e ao investimento no estudo e na pesquisa, na participação em cursos, na orientação e acompanhamento dos acadêmicos.

É neste cenário que foi proposto aos acadêmicos que assistissem ao filme 'A Invenção de Hugo Cabret'⁶ (2011) e fizessem relações com a docência. A intenção era que o encontro fosse pensado como impulsionador de conexões e inquietações. Por isso foi sugerido que eles elaborassem questões que dialogassem com o filme e a experiência docente. E que, a partir disso, fosse possível instigar o relançamento de outras problematizações.

Alguns questionamentos foram decisivos na escolha do filme: como impedir a cilada do comodismo e da obviedade, em que se elegem filmes que ilustram ou representam o que se deseja discutir? Por que existe dificuldade em optar por imagens cinematográficas que desafiam a problematizar outros temas? Como problematizar uma imagem fílmica sem recair em questionamentos corriqueiros, absolutizantes e previsíveis?

Nesse sentido, buscou-se mais uma vez escolher um filme que fugia dos parâmetros da experiência escolar e que apresentava outros signos para fazer relações com a educação, possibilitando um campo amplo de possíveis e evitando relações conhecidas e simplistas.

Na experiência educativa, em virtude da ansiedade de impedir o confronto do heterogêneo e de facilitar o ajuste entre o que está sendo endereçado e o que está sendo compreendido pelo estudante, por vezes prefere-se oferecer tudo pronto, simplificando o que é complexo

⁶ Disponível em <http://www.saudadeeadeus.com.br/filme415.htm>

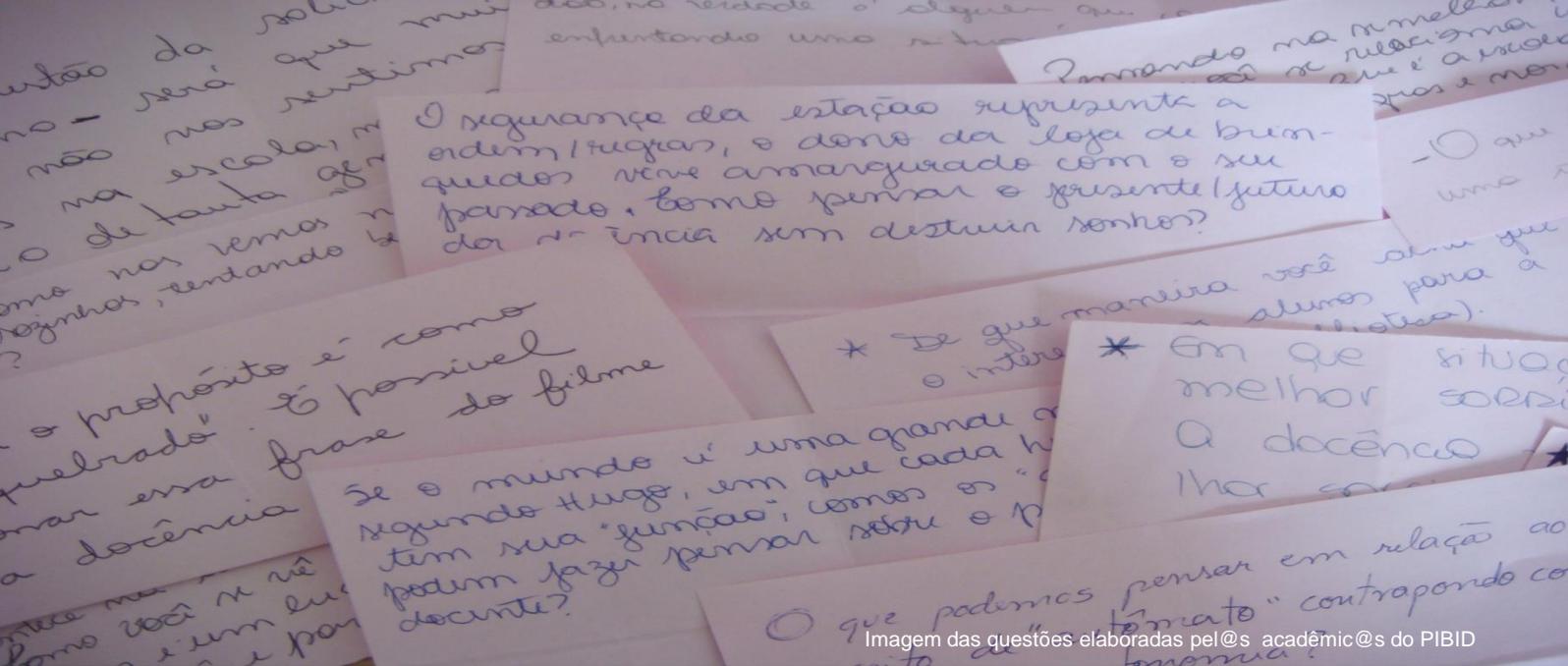


Imagem das questões elaboradas pelo@s acadêmic@s do PIBID

(ELLSWORTH, 2005). Essa facilitação minimizadora não propicia que o estudante tenha a possibilidade de trilhar espaços desconhecidos e incertos, de pensar diferente, de fazer conexões com outros pontos, de ir além.

No momento em que o professor faculta antecipadamente o sentido essencial de um filme, conduzindo os estudantes a pontuarem aspectos que ele mesmo outorgou, “está também cancelando, de uma forma autoritária e dogmática, a possibilidade de escuta” (LARROSA, 2007, p. 146). Acreditar no estudante, sem subordiná-lo e/ou subestimá-lo, requer oferecer momentos em que a problematização, a negociação, as escolhas e as invenções estejam presentes. Kastrup reforça essa questão comentando que “não há possibilidade de extrair a invenção, a criação cognitiva, de uma cognição que opera com base num programa fechado, no interior de limites invariantes e intransponíveis” (2007, p. 168).

Levando em consideração todas essas questões, foi proposto que o grupo assistisse ao filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’, com duração de duas horas e seis minutos, baseado no livro homônimo de Brian Selznick. Com a direção de Martin Scorsese, o filme se passa em Paris, nos anos 30. Hugo Cabret é um menino de doze anos de idade, educado pelo pai, funcionário de um museu, que o levava sempre ao cinema. O pai de Hugo acaba morrendo em um incêndio, deixando para o menino uma espécie de robô que não funcionava, chamado de ‘Autômato’. Após a morte de seu pai, Hugo é levado por um tio que o ensina a manter os relógios da estação de trem em funcionamento. Seu tio desaparece e Hugo fica vivendo nas dependências da estação, mantendo diariamente a rotina com os relógios. O garoto continua tentando consertar o robô, até que um dia conhece uma menina, Isabelle, que acaba se tornando sua grande amiga. Quando Hugo consegue terminar o robô, percebe que falta uma parte, uma chave em forma de coração. Ele leva Isabelle para conhecer o robô e descobre que ela possui a chave no seu colar, que se encaixa perfeitamente na fechadura existente no robô. Assim, Hugo, Isabelle e ‘Autômato’ se unem para solucionar o mistério.

Quando solicitei que eles elaborassem questões que dialogassem com o filme e a experiência educativa, não demorou muito para que os acadêmicos e as supervisoras do PIBID começassem a tecer alguns comentários: *“esta atividade não está sendo fácil! É mais cômodo responder às questões solicitadas do que elaborar questionamentos! Já é difícil fazer relações com esse filme e a educação, e ainda mais essa! Que desafio!”*.

Apesar da resistência inicial, potentes questões foram elaboradas pelos componentes do PIBID, mas neste texto acabei lançando focos de luz para determinadas questões, com o intuito de suscitar diálogos com alguns conceitos que são de meu interesse.

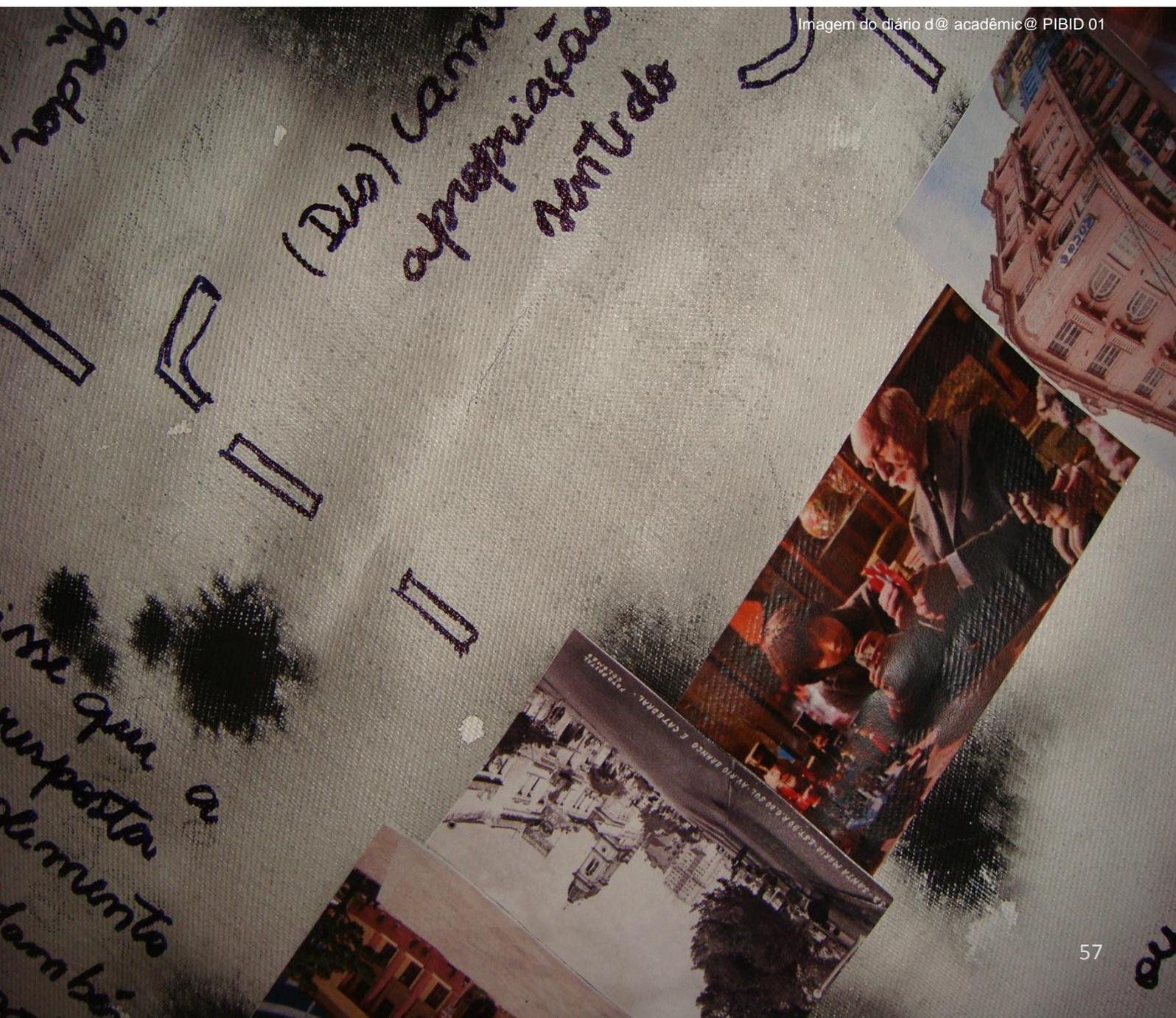


Imagem do diário d@ acadêmic@ PIBID 01

A potência da problematização a partir da atmosfera acontecimental da intercessão fílmica

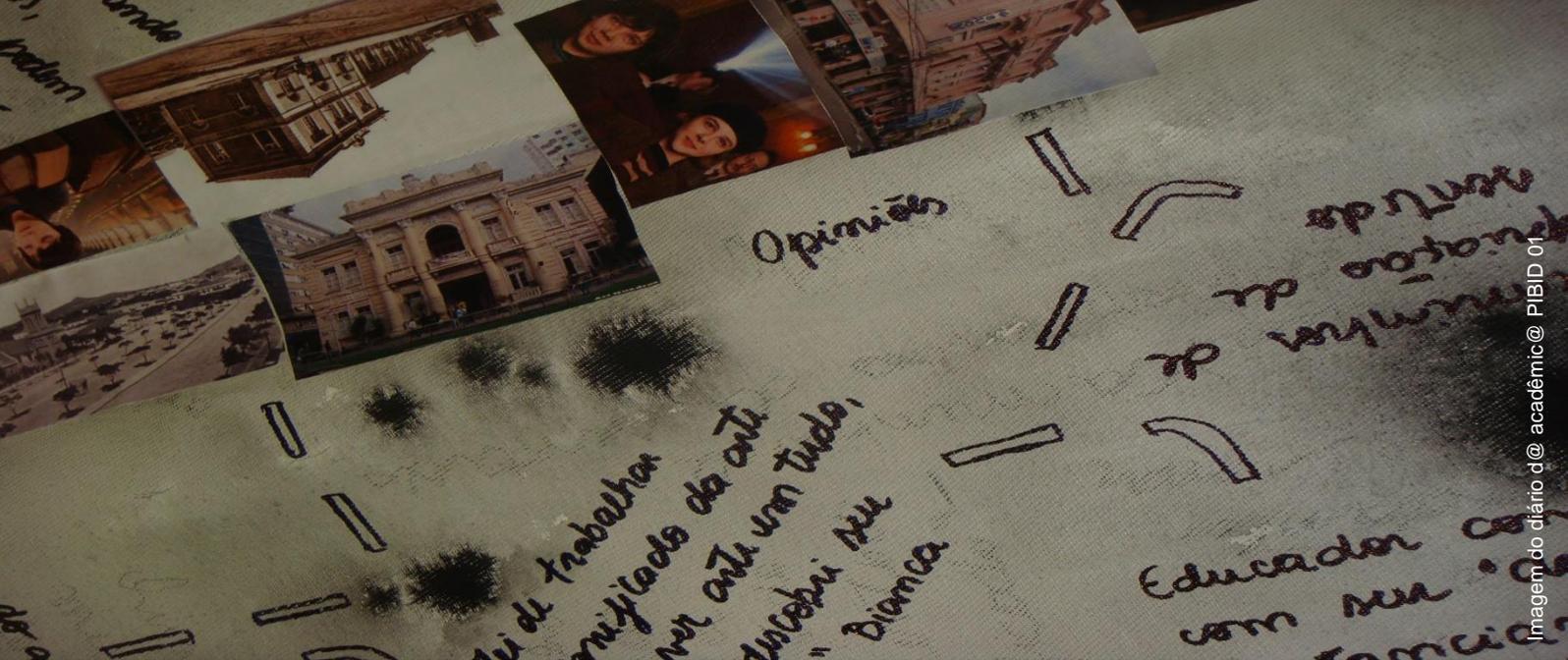
Foucault (1984, p. 3) coloca que a problematização necessita ser compreendida “não como uma adaptação das representações, mas como trabalho do pensamento”. Ao problematizar, estamos movimentando e provocando o pensamento, desafiando-o a questionar as significações hegemônicas e as certezas que nos acompanham. Para Foucault (2004, p. 242), a problematização

não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.).

A verdade está imbricada em jogos de poder e interesse, é uma verdade do tempo e é “a força pura do tempo que põe a verdade em crise” (DELEUZE, 1990, p. 159). Produzimos e somos produzidos por essas ‘verdades do tempo’, nas quais cremos e que assumimos como modelo. Todavia, isso também nos leva a pensar que verdades únicas e eternas não existem, pois elas podem ser rompidas, revistas e atualizadas. Na problematização, o desprendimento do que se acredita como verdade e o distanciamento crítico do problema, podem possibilitar a abertura de diferentes perspectivas e sentidos.

A problematização não acontece quando as discussões se restringem a colocações de valor (‘gosto’ ou ‘não gosto’) ou de afirmação e de negação (‘sim’ ou ‘não’), mas quando elas incitam a pensar outras coisas, ampliando o leque de alternativas. A potência da problematização está na sua capacidade de expandir o espectro do que pode ser interrogado e problematizado, e está, também, na ampliação do número de possibilidades que podem ser invencionadas a partir de um problema ou de um conjunto de problemas. Ao vislumbrar outras facetas àquilo que, perpetuamente, foi apresentado sempre da mesma maneira, passa-se a desenhar outras paisagens de vida e a conceber o mundo como um processo de criação do novo.

Foucault salienta que a problematização também não deve ser confundida com a polêmica, pois a polêmica é vista como uma “figura parasitária da discussão”, em que “os interlocutores não são incitados a avançar” (1984, p. 2) e, sim, estão acostumados a concordar e a silenciar, reconhecendo sempre o mesmo. Foucault continua expondo que na polêmica ocorrem “efeitos de esterilização: por acaso já se viu que, de alguma polêmica, tenha nascido uma ideia nova? (...). Há um aspecto mais grave: nesta comédia, cultiva-se a guerra, a batalha, os aniquilamentos e os rendimentos sem condições” (1984, p. 2).



Isso me instiga a pensar o quanto, na experiência educativa, a polêmica prevalece sobre a problematização. Ainda nos deparamos com situações esterilizantes, em que professores e acadêmicos, por acreditarem em verdades exclusivas e permanentes, não possibilitam pôr em discussão determinados assuntos, conceitos e teorias; e, quando isso vem a acontecer, passam a não 'ver com bons olhos' aqueles que discordam dessa verdade, ou pior, passam a considerá-los como adversários. Essa prática não propicia que a invenção de outras possibilidades possa ser trazida para o cenário e outras cenas venham a ser mostradas. No momento que nos deixarmos afetar por outros fluxos de forças, produções de sentido poderão ser inventadas.

Por isso, em uma problematização, o desafio está em fazer com que os questionamentos suscitados no diálogo entre a intercessão fílmica e a docência não se restrinjam a uma única visão. Ao contrário, eles necessitam se ampliar, incitando que as questões passem a ser disparadoras de outras questões. Dessa forma, o questionamento ressoará, suscitando conexões inimagináveis e produzindo opiniões "muitas vezes multiforme, às vezes até contraditória nos seus diferentes aspectos" (FOUCAULT, 1984, p. 3), passando a vislumbrar outras relações e possibilidades.

À vista disso, ao nos deixarmos atravessar pelo filme 'A Invenção de Hugo Cabret', foi possível exercitar o pensamento e fazer relações com a educação, problematizando questões a partir das ressonâncias propagadas. Diferentes significações talvez tenham sido realizadas em virtude do ingresso de um filme com inusitadas sensações e forças em cena. Ao fugir da recorrência dos mesmos sentidos, recusou-se a lógica da representação, da objetividade e da causalidade, estimulando o aparecimento de outras intensidades de viver e desnaturalizando leis de normalidade.

A seguir, relato algumas questões criadas pelo grupo que me parecem fomentar diálogos com determinados conceitos:

Quando as imagens renitentes ressoam

“Pensando na semelhança com o filme, como você se relaciona com esse lugar com regras e normas que é a escola?”

“O segurança da estação representa a ordem/regras e o dono da loja de brinquedos vive amargurado com o seu passado. Como pensar o presente/futuro da docência sem destruir sonhos?”

A intercessão fílmica na experiência educativa nos desafia a fazer um movimento em busca de imagens renitentes que acabam se propagando como ressonâncias. As problematizações passam a ser acionadas a partir desses sentimentos que insistem em se fazer presentes, como os termos *“ordem, regras e normas”*, que aparecem nas questões acima. Estes conceitos estão presentes nas experiências docentes e discentes dos acadêmicos e supervisoras do PIBID, pois o autoritarismo, a liberdade, a disciplina, a desobediência, a boa conduta e a submissão são situações conflitantes que eles vivenciam a todo o momento.

Estas imagens estavam em estado latente, predispostas a se atualizarem, necessitando apenas de alguma coisa que as impulsionasse e as impelisse a vir à tona para produzir outras combinações e sentidos. As imagens fílmicas, juntamente com as contingências do momento, propiciaram as condições necessárias para que os elementos remanescentes e recalcitrantes passassem a ter potência, avivando e possibilitando outros horizontes de sentido. Nesse viés, Deleuze (2011, p. 57) esclarece que *“o acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições”*.

Para além do tempo-espaço

“O filme em alguns momentos trata do enfrentamento. Qual relação se pode fazer com o dia a dia em sala de aula?”

“Hugo era perseguido e maltratado por causa de suas vestes e atitudes. Como saber se aquele estudante mais bagunceiro, respondão, na verdade é alguém que, com muita coragem, está enfrentando uma situação que não foi de sua escolha?”

“A questão da solidão do menino no filme: será que muitas vezes não nos sentimos sozinhos na escola, mesmo no meio de tanta gente?”

“Assim como Hugo Cabret, como nos vemos nos momentos em que estamos sozinhos, tentando buscar a solução de um problema?”

A experiência com a imagem fílmica, vista como acontecimento, possibilita a imersão de sentidos a partir da submissão de diferentes relações e composições, propelindo para além do tempo-espaço em que foi produzida. Neste campo de confluências, problematizações puderam ser acionadas, ativando o pensamento para além do esperado, pois desafiou-os a pensar alguns desdobramentos, incitando-os a realizar conexões que não supunham existir.

O ‘enfrentamento’ e a ‘solidão’ foram temas renitentes levantados e problematizados nas questões pelos acadêmicos e supervisoras. Nunes (2010) expõe que as narrativas fílmicas se entrecruzam, liquefazem-se e por vezes se confundem com as histórias pessoais, ocasionando o vazamento, o transbordamento e a expansão de sentidos na forma como vamos produzindo-nos docentes.

Durante a discussão posterior à elaboração das questões, muitos fizeram relatos sobre suas experiências em sala de aula quando crianças e adultos. Também narraram os enfrentamentos que têm vivenciado na escola onde atuam como professores em formação inicial e o quanto se sentem sozinhos em alguns momentos na graduação.

As supervisoras descreveram os desafios enfrentados nas escolas da rede pública estadual e as opções encontradas para superar o trabalho solitário do professor. Conforme Deleuze (1999, p. 45), “o passado e o presente não designam dois momentos sucessivos, mas dois elementos que coexistem: um, que é presente e que não para de passar; o outro, que é o passado e que não para de ser, mas pelo qual todos os presentes passam”.

Por isso, segundo Deleuze e Guattari (2005), o acontecimento é um entre-tempo: não é tempo, é devir. Ele é um tempo morto, que existe de maneira simultânea com o momento ou o tempo do acidente. Os tempos decorrem e prosseguem, diferenciando-se dos entre-tempos, que se justapõem. Poderíamos pensar que são passados que coexistem no presente, pois as sensações são retomadas, renovadas e reinventadas a todo instante. Atravessam-se fluxos de forças que propiciam a produção de conexões e possibilidades de existir.

O acontecimento nos desafia a desvaler de visões de sequencialidade contínua de fatos que apresentam certa unidade e a abdicar de ideias evolutivas, de melhoramento ou de progresso. O tempo no acontecimento não é cronologicamente linear, pois perpassa o sujeito; e acaba se dispersando ao utilizar os encontros para extrair os fluxos de se relacionar, refazer e produzir. Dessa maneira, “o tempo deixa de ser uma linha e passa a ser um fluxo. Um fluxo da memória, com múltiplas coexistências virtuais” (VASCONCELLOS, 2006, p. 23).

“O filme acontece na estação, um lugar de passagem. Como você se vê dentro da escola, que também é um lugar temporário para você e para o estudante?”

“Em que situações escolhemos nosso melhor sorriso, como o inspetor? A docência mereceria hoje nosso melhor sorriso?”

“Falar ou não falar, atrever-se ou omitir-se, fazer ou esperar! O inspetor, Hugo e Georges Milles passaram por momentos de desacomodação ou inquietação. Qual é o seu momento? Com o quê?”

O atravessamento de fluxos de forças que as imagens fílmicas suscitaram contribuiu para que os acadêmicos e supervisoras passassem a pensar questões sobre a docência que talvez não fizessem em outro momento. Ao serem convidados a compor com diferentes signos, passaram a fazer alianças com elementos não usuais, experimentando lugares e posicionamentos a partir do encontro fílmico e do diálogo com suas vivências.

A imagem já é por si mesma fluxo intenso, pois os elementos envolvidos passam a agir e transbordar uns sobre os outros. Estão sempre abertos a fazer conexões, propagando-se e se alastrando a todo instante. Isso acontece através de intensidades que variam conforme a dinâmica e a energia das composições realizadas entre os elementos das multiplicidades envolvidas.

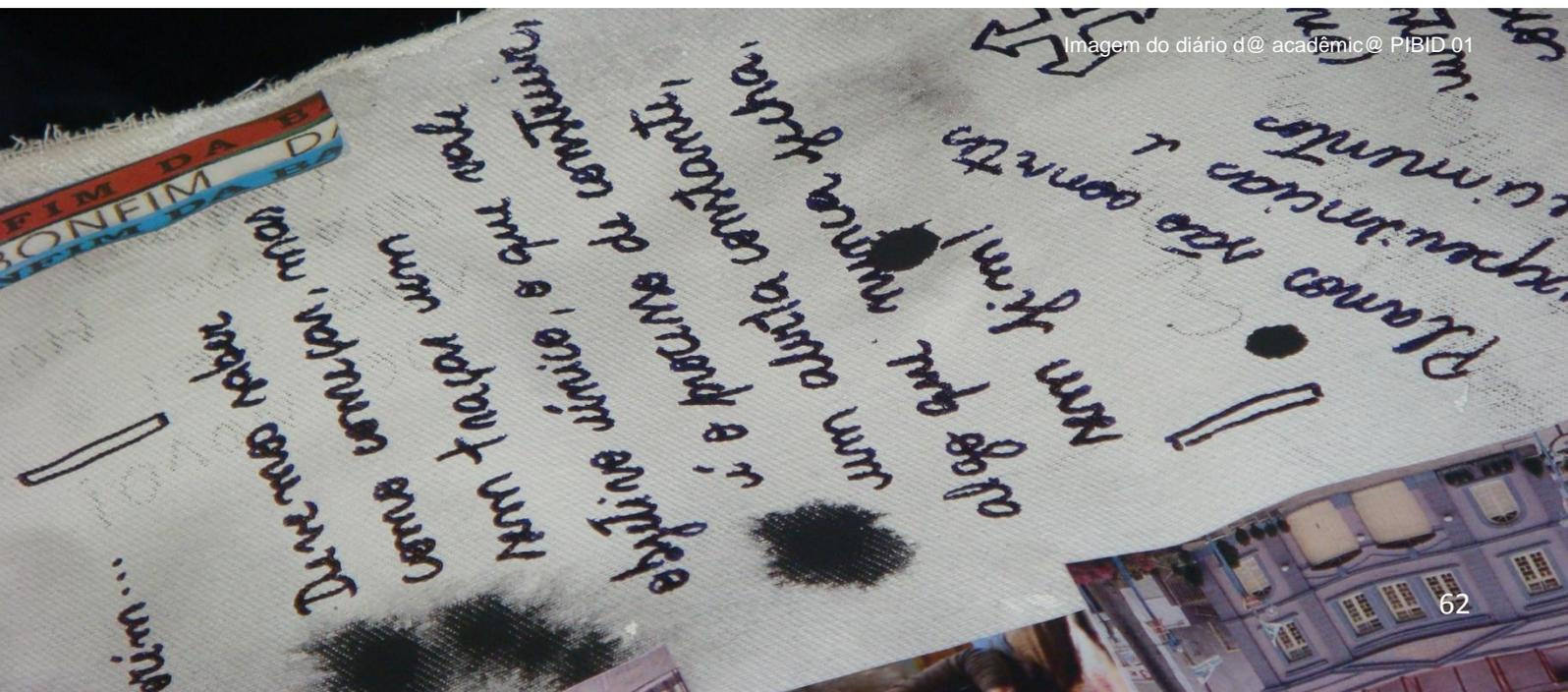


Imagem do diário d@ acadêmic@ PIBID 01

Quando nos deixamos afetar pelo que acontece no ‘entre’ dos encontros

“O que é convidar a turma para uma aventura?”

“Pensando na cena das crianças na biblioteca, de que maneira você acha que podemos despertar o interesse dos estudantes para a pesquisa?”

Apesar da cena das crianças na biblioteca ter aparecido de relance no filme, ela se tornou potente para pensar e problematizar a atuação dos professores na experiência educativa. Essas questões me fizeram pensar que as coisas podem extravasar e romper, pois as multiplicidades não são dirigidas e conformadas por uma estrutura. Por isso é que se abre a possibilidade de se iniciar ‘entre’ as coisas, no meio, em deslocamento.

Pensar a experiência educativa ‘entre’ significa não demarcar um ponto de partida e outro de chegada, mas é dar atenção ao que acontece no meio, onde se cruzam e se desdobram inusitados encontros com diferentes imagens. “O que conta é, (...), o *interstício* entre imagens, entre duas imagens: um espaçamento que faz com que cada imagem se arranque ao vazio e nele recaia” (DELEUZE, 1990, p. 216, grifo do autor). Deixar-se atravessar por diferentes fluxos de forças, deslocando-se e se deixando afetar pelo que acontece no ‘entre’ dos encontros, não nos assegura conforto e estabilidade, oferece-nos, sim, outros arranjos de composição com proposições provocativas, desafiadoras e imprevisíveis.

As situações inesperadas que acabam ressoando das intercessões realizadas entre imagens fílmicas e a experiência educativa pode ser frutífera. Através da imprevisibilidade podemos ter encontros que na ordem do previsível talvez não se realizassem. No mesmo viés, Marcello (2008b, p. 350) questiona: “com que nos defrontamos nesse universo do encontro que, aos olhos de um universo das coisas prontas, das formas previsíveis e independentes, nos seriam invisíveis?”

O encontro com diferentes intercessores, em especial com as imagens fílmicas, pode se movimentar nas lacunas, vazios e discontinuidades. E é aí que habita a potência do acontecimento, pois não existem roteiros e relações causais. Dessa forma, passa-se a viver na ordem da imprevisibilidade, onde os pontos de entrada de variáveis e bloqueios contribuem para a visualização de insólitos encontros.

O acontecimento é sempre um encontro intenso, violento, arrebatador, impetuoso, surpreendente e imprevisível. Tem a potência de irromper, de brotar, de desarmar, por isso não há qualquer combinação prévia. É nesse sentido que é possível pontuar que nem todo encontro remete a um acontecimento, pois, como Daniel Lins (2009, p. 11) assevera, “o que marca o encontro como acontecimento não é encontrar de novo, mas encontrar em

novos encontros novas geografias, novas pontes ou passagens, rios ou cachoeiras tantas vezes atravessados, entretanto, sempre sob o signo do devir, e não do mesmíssimo”. É na libertação daquilo que estava encarcerado, no vazamento e na criação das linhas de fuga que o acontecimento habita e que se tem a possibilidade de visualizar uma outra coisa, além daquilo que já se apresentava.

Quando o inesperado provoca diferentes intensidades

“Perder o propósito é como estar ‘quebrado’. É possível relacionar essa frase do filme com a docência?”

“Se o mundo é uma grande máquina, segundo Hugo, em que cada humano tem sua ‘função’, como os ‘quebrados’ podem fazer pensar sobre o processo docente?”

Durante a discussão das questões elaboradas pelo grupo do PIBID, estes dois questionamentos foram os mais discutidos, na reunião semanal de estudos, pelos acadêmicos e supervisoras. Talvez porque os questionamentos causassem certo estranhamento, fazendo pensar em questões que não se deseja problematizar. Talvez porque fugiam do senso comum e incitavam a movimentar o pensamento, retirando-o de sua passividade costumeira. Sua potência possibilitou uma impetuosa onda de forças que coagiu os componentes do grupo a pensar em inúmeras problematizações em relação à experiência educativa. A desmotivação, a inclusão e a exclusão foram temas levantados e problematizados na reunião.

A problematização não tem a intenção de paralisar, e sim acionar a construção de um objeto de pensamento livre. Como alega e esclarece Foucault (1984, p. 2), o pensamento “não é o que habita uma conduta e lhe dá sentido; é antes o que permite tomar distância com relação a este modo de agir ou de reagir, de assumir como objeto de pensamento ou de questionar seu sentido, as suas condições”. O exercício do distanciamento consiste em ter liberdade e coragem de se separar do que se faz, do que se acredita, do que se tem como verdade, e se abrir a outras possibilidades.

O acontecimento leva em consideração os intervalos, as rupturas, os desvios, os riscos. Por isso, o acontecimento pode produzir a desacomodação do próprio pensamento, pois lida com o atravessamento de fluxos de forças que obedecem ao inesperado, inquirindo outros arranjos e provocando diferentes intensidades. O pensamento, nesse sentido, não está antecipadamente demarcado em esquemas preestabelecidos, fixos e rígidos: ele se encontra em atitude de abertura constante. Quando, na experiência educativa, não temos um roteiro que nos direciona e nos engessa, contemplamos a possibilidade de reinventá-la todos os dias.

“Caso você viesse a assistir ao filme pela segunda vez, seus questionamentos seriam os mesmos em relação à docência?”

Sempre que retornarmos ao filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’, diferentes sentidos e problematizações poderão acontecer, pois é fluxo intenso. Deleuze e Guattari (2005, p. 202) evidenciam que o “acontecimento não é de maneira nenhuma o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido”. Neste movimento, adquirem-se, perdem-se e se deslocam coisas, vai se constituindo um campo de incidências que abriga particularidades. No acontecimento, o instante se atualiza e acaba produzindo outro momento, pois diferentes tessituras passam a estar imbricadas e relações são realizadas.

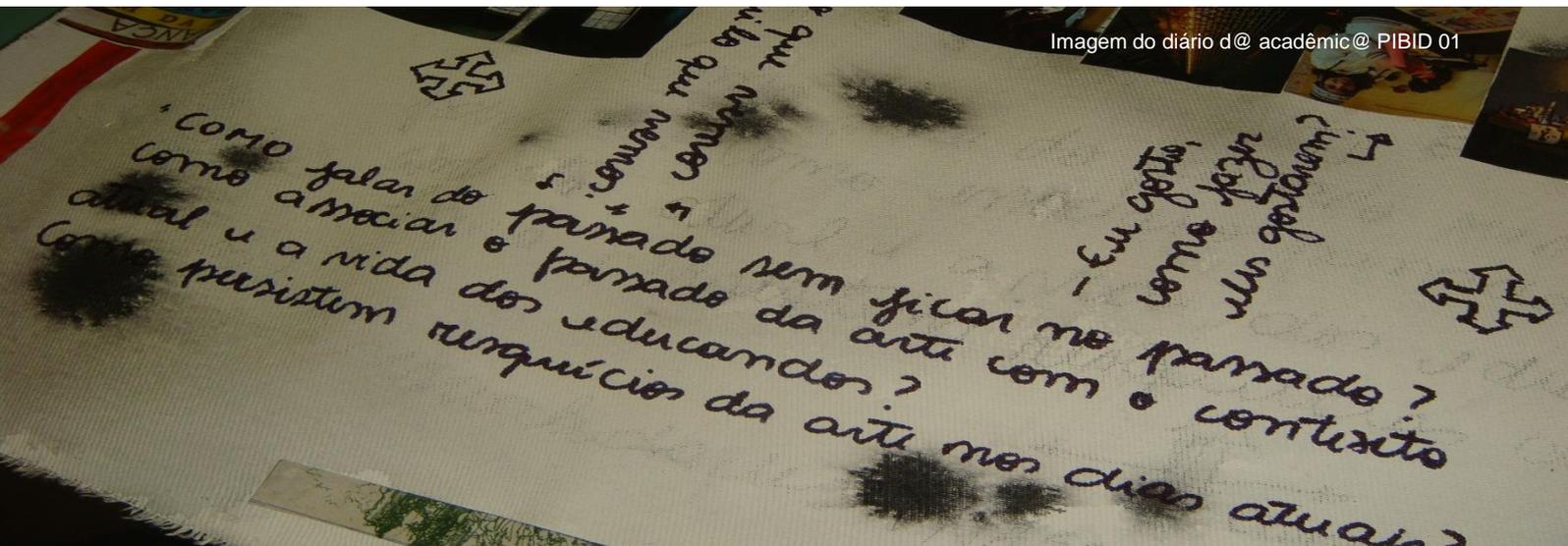


Imagem do diário d@ acadêmico@ PIBID 01

Mesmo que um encontro fílmico venha causar o descontentamento e o desapontamento, Deleuze destaca que “a decepção é um momento fundamental da busca do aprendizado” (2006a, p. 32). Podemos também tirar proveito da insatisfação em alguns encontros, pois essas ressonâncias podem ter muito a nos dizer.

Aprendemos com as decepções, pois nos fazem reafirmar o que não queremos, o que não desejamos. E, também, fazem-nos buscar outras referências que atendam aos nossos anseios. O “descontentamento não pode constituir, ele próprio, outra flecha que a/o descontente lança, agora em outra direção?” (CORAZZA, 2007, p. 126). Potências desconhecidas são afloradas quando nos permitimos transitar em posições de descontentamento, buscando o enfrentamento com nós mesmos e promovendo inusitadas fulgurações.

A problematização com a intercessão fílmica pôde ser vivida como um campo amplo que acolhe todas as possibilidades que o pensamento é capaz de inventar, pois se deixou atravessar por diferentes composições, algumas inusitadas, paradoxais, realistas e ficcionais. Por se utilizarem dessas particularidades para movimentar fluxos de pensamento e ultrapassar limites, as experiências com imagens fílmicas passaram a ser um território propício para o diálogo com a educação e a problematização da própria experiência educativa.

Ao final do encontro do PIBID, uma questão foi lançada por um componente do grupo: *“onde foi parar o caderno de Hugo Cabret?”* Um silêncio pairou no ar por alguns instantes. Mais uma vez, aquele questionamento nos impulsionava a pensar....

No filme, Hugo Cabret tem um pequeno caderno, lembrança que o menino herdou de seu pai, e que estava sempre com ele, pois continha desenhos e escritos sobre o ‘Autômato’, robô que desejava consertar. Em determinado instante a caderneta é subtraída pelo pai de sua melhor amiga, Isabelle. Em nenhum momento, durante o desenrolar do filme, tocou-se mais no assunto. Mesmo ao final, o desaparecimento do pequeno caderno não é desvendado.

A não solução desta ‘trama’ potencializou a problematização no grupo do PIBID, pois os participantes passaram a fazer conjecturas e especulações a respeito do paradeiro do objeto. A incerteza permitiu a movimentação de inúmeras possibilidades, pois diferentes cenas finais passaram a ser inventadas. Mais importante que encontrar os indícios que talvez tivessem escapado ao grupo e que os levariam a pensar em um desfecho a contento de todos, foi constatar a fecundidade e a intensidade do espaço vazio que tinha se criado naquele momento, impulsionando o pensar.

“Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, (...), guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 215). Como na tela, as intercessões fílmicas na experiência educativa, quando totalmente preenchidas, não permitem intervenções, não convidam a interagir e não possibilitam o diálogo e a partilha entre os envolvidos. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta pode vedar as possibilidades de invenção, pois não oportuniza espaço para escutar outras opiniões, experienciar outras coisas e pensar de outra maneira.

As lacunas e os vazios podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa fazer-se presente, permitindo espaço para a interferência. Os encontros, quando permeados de espaços abertos, podem ser experienciados de uma forma renovada, pois nos convidam a contribuir e a fazer parte de algo. Este compartilhamento pode possibilitar o comprometimento dos envolvidos, pois nos sentimos convidados a partícipes do que estamos vivendo e produzindo.

Quantas vezes, diante de experiências educativas, temos vontade de intervir em seus esquemas convencionalmente prescritos e em suas rotinas previamente planejadas? Sentimo-nos contrariados quando nada temos a fazer, quando tudo está preenchido, determinado, quando nos sentimos à parte desses encontros.

Existem “tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (LARROSA, 2010, p. 49). As brechas, lacunas e vazios ressoam, eles emanam vibrações que nos desafiam à invenção, e não à reprodução. Esses espaços podem desempenhar um papel de tensor, pois possibilitam que outros intercessores passem a intervir, produzindo outras coisas.

Depois de um tempo de discussão, a mesma acadêmica que questionou “*onde foi parar o caderno de Hugo Cabret?*” complementa o seu questionamento anterior: “*existem perguntas que não têm resposta?*” Penso que mais importante que a resposta é a potência da questão, é o que ela nos faz pensar, “porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade” (LARROSA, 2010, p. 41).

Dessa forma, para experienciarmos essa intensidade que as questões e as problematizações nos oferecem, necessitamos nos entregar às ocorrências do encontro, expondo-nos à sua violência. No entanto, estamos predispostos a isso? Estamos dispostos a operar em situações de desencaixe, com riscos e fracassos, resistindo à tentação de nos acomodarmos em padrões preestabelecidos?

A problematização das imagens fílmicas pode ser um vetor de ressonâncias que impulsiona o questionamento do inquestionável, o deslocamento, a ocupação de outros lugares e a invenção de outras tessituras. Pôr em movimento uma multiplicidade de composições, algumas paradoxais, leva-nos a pensar que o mundo é permeado de capturas e que a diferença talvez se encontre em estar aberto às dissonâncias.



Assim sendo, acredito ser oportuno apresentar as questões que estão enredadas na produção dos diários, para então tecer algumas discussões em relação ao ressoar da intercessão fílmica nos mesmos.

Aspectos levados em consideração ao produzir os diários

A partir de um acordo entre os envolvidos, ficou combinado que o diário seria produzido individualmente por todos os acadêmicos⁷ e também por mim, e que no mínimo seis itens deveriam ser contemplados. Partindo de estudos de OLIVEIRA (2009; 2011; 2013) e ZABALZA (2004), o diário comportaria pensar:

- 1) os 'dilemas' das aulas como reflexão do processo. Entendendo dilema como "todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão" (ZABALZA, 2004, p. 59);
- 2) as reflexões do 'eu docente' em formação e as construções de sentido elaboradas a partir dos estudos e das experiências educativas no estágio;
- 3) os colaboradores do processo. As falas e/ou imagens dos estudantes da escola e as ressonâncias propagadas a partir delas;
- 4) os conceitos-chave dos projetos de ensino e pesquisa (elaborados pelos acadêmicos em disciplinas anteriores) e os autores que contribuem para pensá-los;
- 5) o tensionamento e diálogo entre o texto e a imagem, observando que um não se sobreponha a outro, tampouco tenha o objetivo de ilustrar ou representar o que foi escrito ou mostrado;
- 6) os encontros de estudos nas aulas semanais. Relações que foram possíveis de serem produzidas e problematizadas com os textos discutidos, com as visualidades mostradas, com os filmes assistidos e com o compartilhamento de experiências entre os colegas da disciplina.

Todos estes aspectos foram levados em consideração na hora de elaborar e apresentar os diários, facultando uma visão estendida do que estávamos fazendo. O diário oferece essa visão de fora, como se pudéssemos nos ver de forma ampliada. Van Manen coloca que a

⁷ Os acadêmicos a que me refiro são todos os envolvidos no PIBID Artes Visuais (na Cena 2) e também os participantes das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV (na Cena 3). Estes dois grupos produziram seus diários concomitantes às intercessões fílmicas, pois a produção de diários já era uma prática em ambos os segmentos.

prática da escrita nos diários pode “contribuir al proceso de aprendizaje en la medida en que los estudiantes son alentados a continuar reflexionando sobre sus experiencias de aprendizaje y a intentar descubrir relaciones que de otro modo podrían no ver” (2003, p. 91).

Penso que o diário tem aproximações com a fotografia. Podemos escolher o melhor ângulo e visualizar o que a máquina fotográfica irá captar. Entretanto, quando vamos rever as fotos que tiramos, imagens inesperadas surgem no visor, pois elementos ou pessoas passam a ser contemplados sem que tivéssemos inicialmente a intenção de capturá-los. É um novo olhar para o que já havíamos visto. Poderíamos dizer que o diário oportuniza uma renovada experiência do que já havíamos vivenciado.

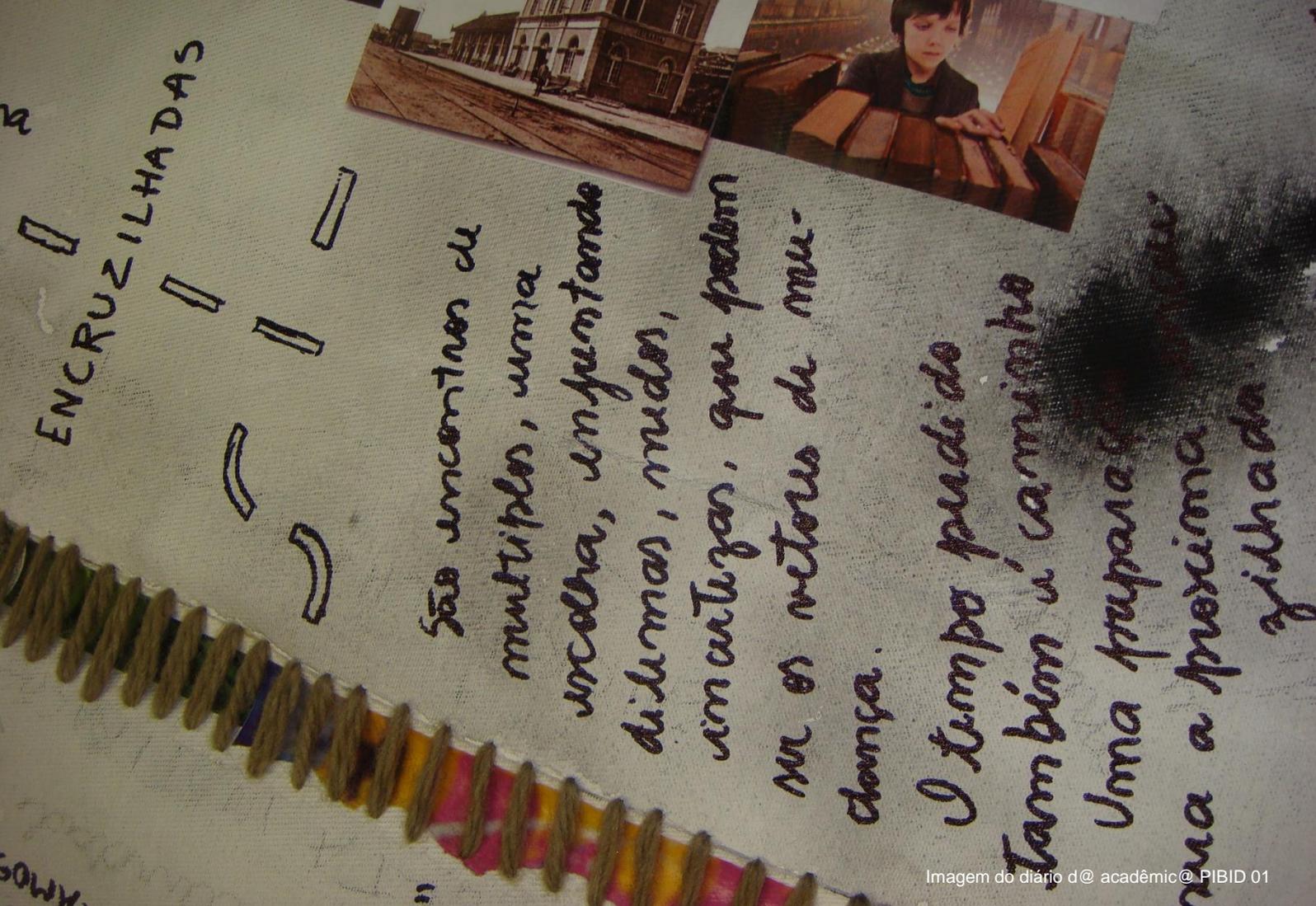
Ao elaborar o diário, não somos mais os mesmos que antes, elementos entraram em cena e intercessores nos violentaram a pensar outras coisas neste percurso. Somos atravessados e afetados a todo momento, pois vamos nos produzindo neste caminhar, fazendo com que singulares relações passem a ser imbricadas e problematizadas.

Surpresas acontecem no momento em que passamos a rever o que experienciamos, algumas agradáveis, outras nem tanto. Por vezes, deparamo-nos com nossas fragilidades e com aquilo que, com muito esforço, insistimos em esconder. Entrar em contato com coisas que nos causam desconforto e estranhamento faz parte do processo de elaboração do diário, pois ele é também um espaço de encontro com nós mesmos. É uma oportunidade que temos de nos ouvir, de visualizar aquilo que trancamos a sete chaves e de entrar em contato com os dilemas que nós mesmos construímos.

A presença dos dilemas nos diários toma outras proporções quando são expressos em palavras ou imagens, pois, de monstros grandiosos e imaginários, eles adotam outras formas e se apequenam. Os dilemas podem ser encarados não como adversários, mas como aliados, quando nos colocamos em situação de vê-los como impulsionadores do pensar, quando empregamos energias na busca de outras produções de sentido, potencializando o que parecia impossível.

Os ecos repercutidos a partir da intercessão fílmica

Nos diários, os ecos da intercessão fílmica aparecem implicados de diferentes formas, pois passaram a dialogar com os projetos e as pesquisas que os acadêmicos do PIBID estão desenvolvendo. As problematizações se mostraram entrelaçadas através das reflexões sobre suas próprias intervenções como docentes e também ao vislumbrar múltiplas possibilidades de pensar a experiência educativa.



O diário possibilitou um espaço narrativo dos pensamentos dos indivíduos implicados no PIBID, contribuindo na problematização de sentidos que estavam naturalizados em suas experiências educativas. Nesse sentido, o ato de narrar não se limita a descrever fatos, situações ou relações. No acontecimento a narrativa passa a tecer significados, construindo verdades a partir dos fluxos de forças que estão imbricados. Blanchot (2005, p. 8) chama-nos a atenção, colocando que a

narrativa não é o relato do acontecimento, mas o próprio acontecimento, o acesso a esse acontecimento, o lugar aonde ele é chamado para acontecer, acontecimento ainda porvir e cujo poder de atração permite que a narrativa possa esperar, também ela, realizar-se.

A narrativa não tem a pretensão de reconstruir o que já aconteceu, mas sim ativar o que está vivo e renitente. O presente aproveita e atualiza essas potencialidades do passado, intensificando-as e inventando maneiras que admitam a ativação dos devires.

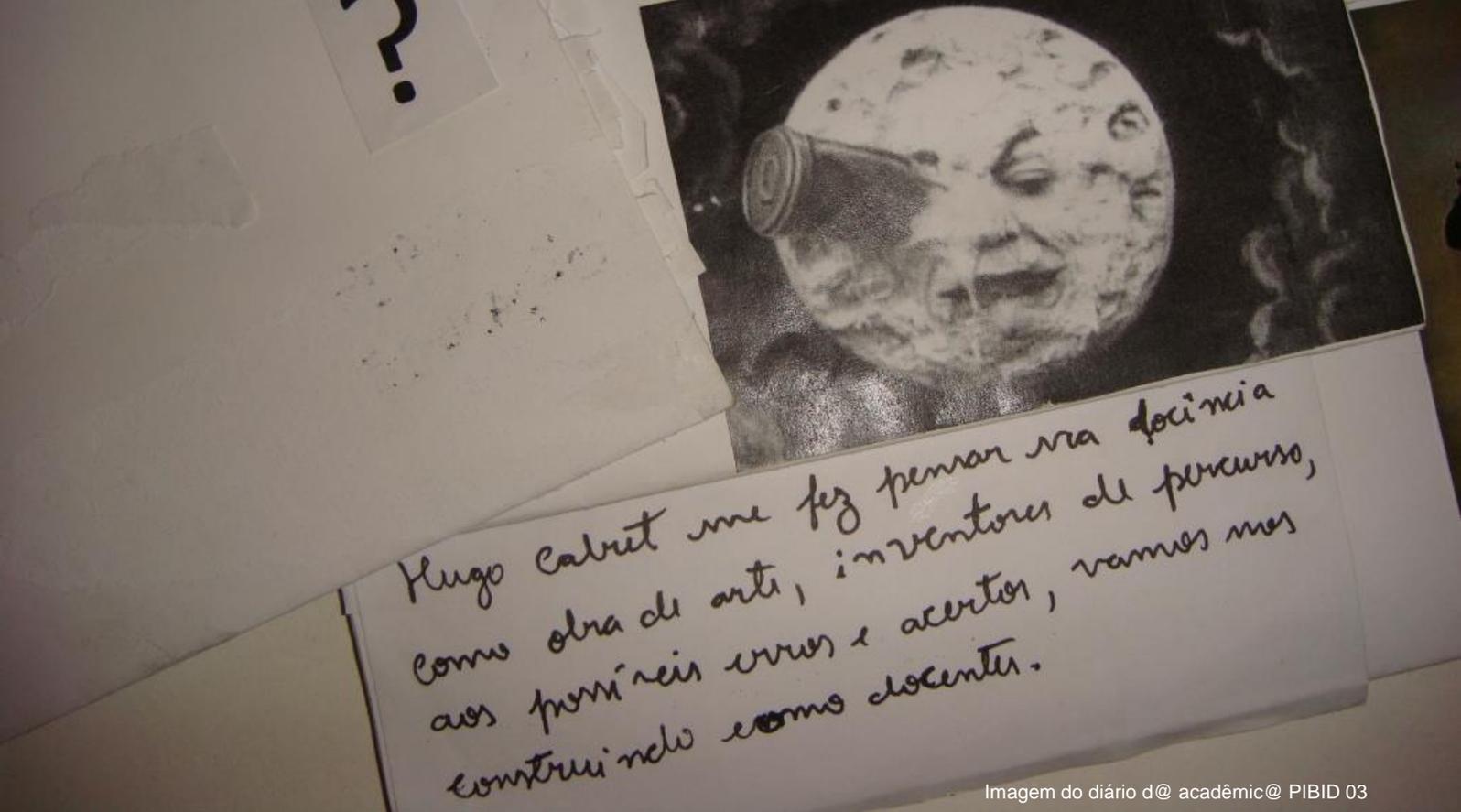


Imagem do diário d@ acadêmic@ PIBID 03

No acontecimento, os estados de disputas estão em jogo e as forças passam a obter potência quando, em um dilatado confronto de circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, são atravessadas e afetadas por novas combinações de forças. Algumas vezes, as ressonâncias de um encontro são observadas bem mais adiante, como foi o caso das imagens dos diários d@s acadêmic@s 01, 02 e 03. Após meses da intercessão fílmica no PIBID, as colocações no diário acabam vindo à tona, passando a se atualizar junto ao vivido pelas formas de disposição, recombinação dos elementos e forças em cena.

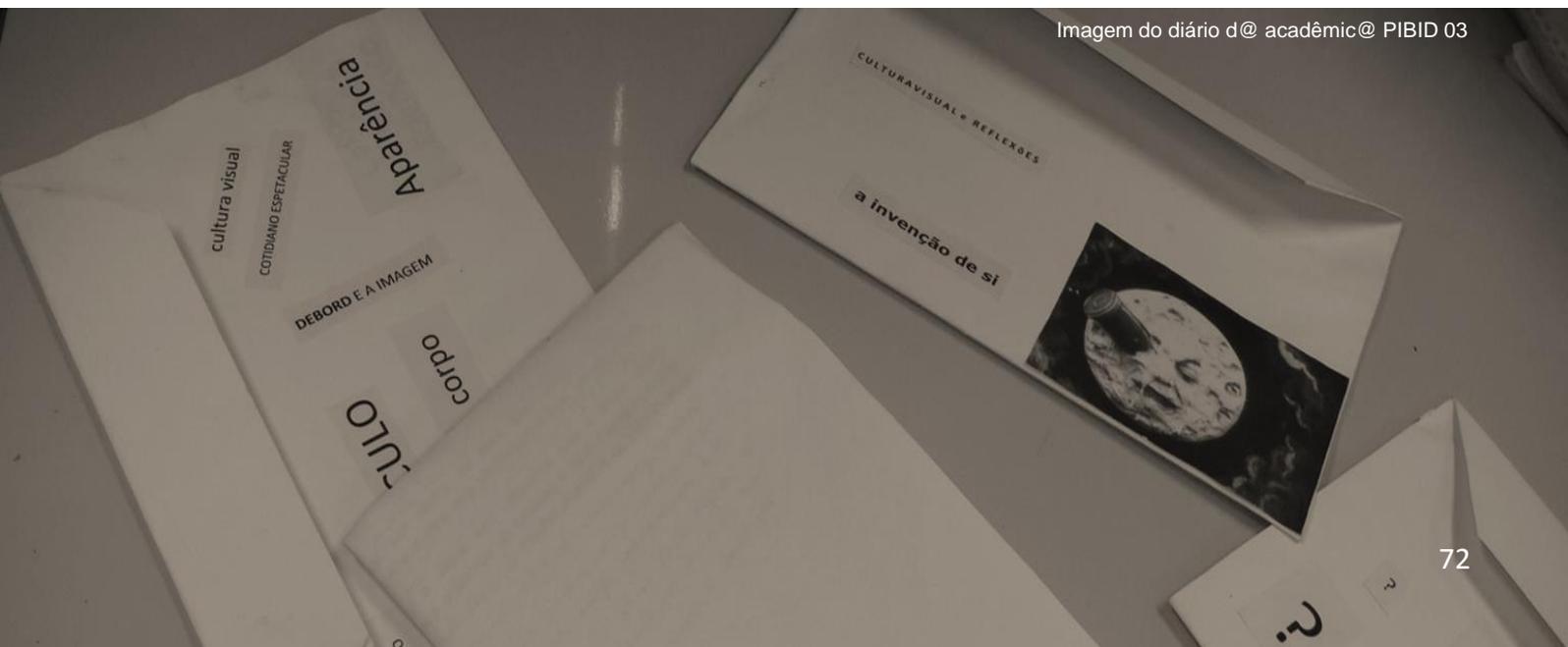


Imagem do diário d@ acadêmic@ PIBID 03

"Eminar é brincar seriamente no sentido."
(Silvio Gallo)

★ Pensar a diferença como possibilidade.

FILOSOFIA DA DIFERENÇA

PROBLEMATIZAR

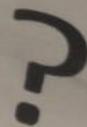
Aristotélica
↓
Olhar diferente

Uma educação aberta ao acontecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula (...)
Uma educação que nos permita ouvir as crianças e se colocar em diálogo, mesmo se isso não pode ser repetido.
diferença
(Silvio Gallo)

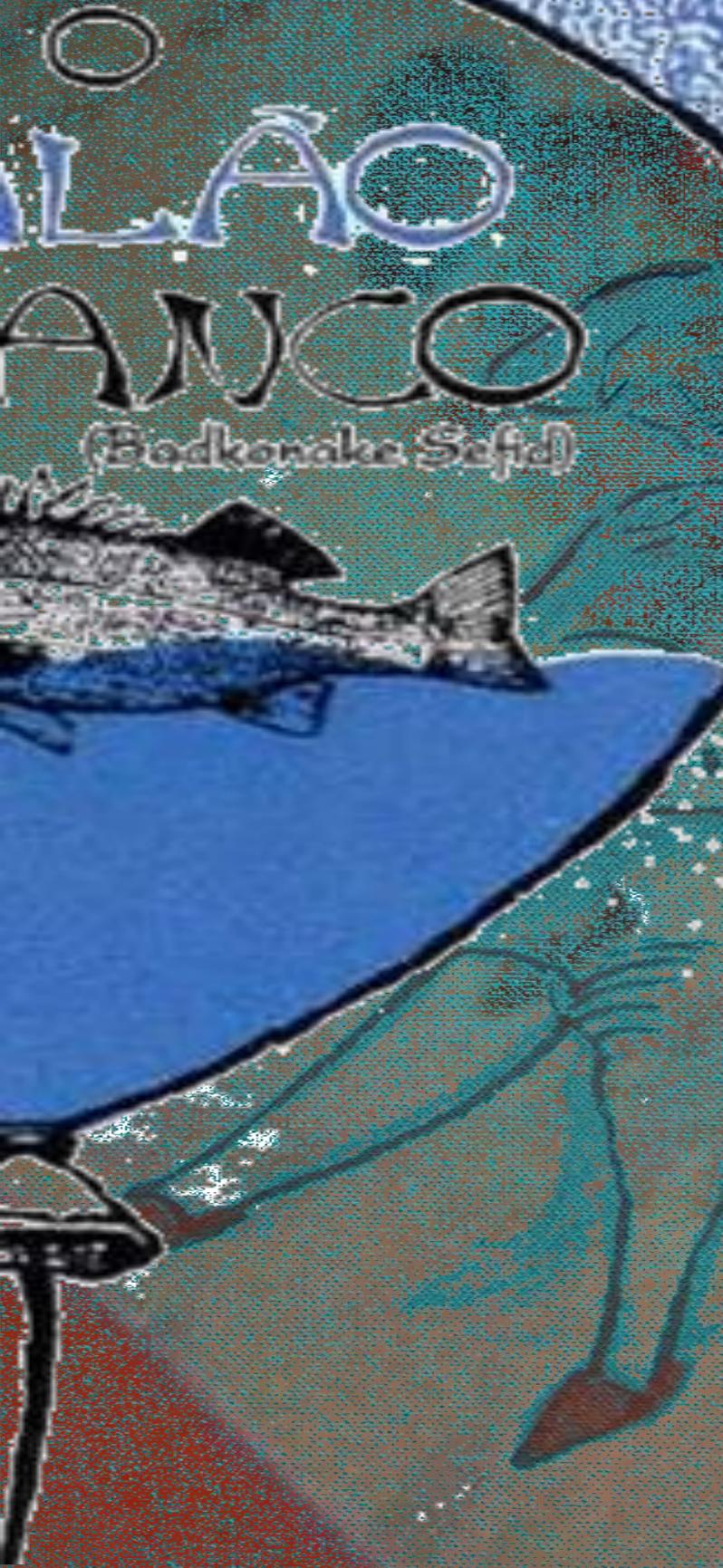
- Como trabalhar com o grande grupo?
 - Como me organizar no tempo?
- A experiência da Escuta
(George Savreia)

PROBLEMATIZAÇÃO ?

É problematizar o processo interpretativo desencadeado pelas perguntas, imagens, perguntas, verdades e discursos matizados ao longo do tempo. (...)
(Erimaldo Alves, 2011)



Ressonâncias da intercessão fílmica...
Cena 3



Ressonâncias da intercessão fílmica...

Cena 3

No primeiro semestre de 2013, durante a docência orientada, partilhei experiências com sete acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de 'Estágio Supervisionado III e IV'. O estágio é mais que uma disciplina, é também um momento importante da formação, pois propicia aos acadêmicos da licenciatura o contato com instrumentos teórico-metodológicos para atuarem no ambiente escolar. O estágio é o tempo de aprendizagem em que, durante certo período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para experimentar a profissão. No caso da profissão docente, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém mais experiente (professor da escola) e alguém que está iniciando no ofício de ensinar e aprender.

Três acadêmicos, a partir do 7º semestre, fizeram parte do grupo do Estágio Supervisionado III e quatro acadêmicos a partir do 8º semestre no Estágio Supervisionado IV. Devido ao número reduzido, minha orientadora e eu resolvemos trabalhar com as duas turmas no mesmo horário, todas as terças-feiras pela manhã.

Além das aulas de estudo, na UFSM, também se oferecia aos estagiários orientação para elaboração do Projeto de Ensino e Pesquisa com seus respectivos planos de aula, acompanhamento e visitas à instituição escolar com o intuito de observar suas atuações em sala de aula e reuniões individuais, quando necessário.

A maioria dos estagiários também participava do PIBID Artes Visuais (UFSM) e por isso já tinha algumas vivências em escolas. Esta particularidade contribuiu na potência das problematizações no grupo e, também, no compartilhamento de experiências e situações desafiadoras que os pibidianos haviam enfrentado. No semestre seguinte, os acadêmicos que ainda não participavam do PIBID resolveram ingressar. Penso que o encontro nesta disciplina tenha ressoado...

Os estudos realizados na disciplina de Estágio se aproximam muito dos que são propostos nas reuniões do PIBID, já referidos anteriormente. O uso de textos, poesias, imagens e filmes também fez parte do planejamento do semestre. Dentre as vivências que tivemos, selecionei um encontro fílmico que me afetou e que tem me movimentado a pensar.

Ao reconhecer as intercessões fílmicas como impulsionadoras para nos fazer pensar a docência, ou, quem sabe, o impensável da docência, relato nesta Cena 3 um encontro que me desafiou a ir em busca de alguns conceitos para dar conta das exigências que o filme e

as narrativas dos acadêmicos suscitavam. Esta intercessão impulsionou a debruçar-me mais demoradamente nos estudos sobre o cinema, especialmente as obras Imagem-movimento e Imagem-tempo, de Gilles Deleuze.

Esta colocação reafirma a implicação da teoria e da prática, pois, devido à premência do momento, sente-se ora a necessidade de buscar conceitos para compreender o que está acontecendo na investigação, ora a teoria estudada faz com que o nosso olhar fique mais atento e se direcione para determinadas coisas que, talvez, ficariam imperceptíveis se não houvesse o chamamento da teoria. Teoria e prática vão se atualizando intensamente no decorrer da pesquisa.

Como aconteceu na intercessão Cena 2, optei por explorar um filme que se distanciasse das experiências escolares, pois acredito que dessa forma outros signos poderão estar imbricados, acionando o pensamento a fazer outras relações com a docência. A escolha do filme 'O Balão Branco'⁸ (1995), produzido no Irã com direção de Jafar Panahi e roteiro de Abbas Kiarostami, partiu da intenção de explorar imagens fílmicas que produzissem diferenças e não similaridades, abrindo mão das relações de reconhecimento e de associação.

As imagens fílmicas que nos incitam a sair da posição cômoda de reconhecimento em que muitas vezes nos encontramos, que nos incomodam pelas lacunas e vazios produzidos em cena, que nos tocam a ponto de acionarmos 'lençóis de passado' (DELEUZE, 1990), são as que mais nos afetam e nos levam a ter sensações e experiências estrangeiras e insólitas.

O filme 'O Balão Branco', um longa-metragem com duração de 85 minutos, conta a história de uma menina chamada Razieh, que no decorrer das festividades do ano novo na Pérsia insiste para sua mãe lhe dar um lindo peixinho dourado e gordo. Como a família estava passando por dificuldades financeiras, a mãe da garotinha nega seu pedido. O irmão, vendo a tristeza da irmã, resolve interceder junto a sua mãe, convencendo-a a dar o dinheiro para que ela pudesse comprar o tão desejado peixe. Razieh sai de casa com o dinheiro na mão em busca do seu peixe dourado e a partir desse momento passa a viver uma grande aventura durante o seu caminho até a loja. O que poderia ser um trajeto simples passa a ser um percurso repleto de paradas, obstáculos, frustrações, desafios e superações.

Além do filme, procurei facultar mais um elemento neste encontro, explorando o cruzamento de um novo intercessor, o livro Pedagogia Profana, de Jorge Larrosa. Busquei, com isso, dialogar com diferentes signos e produzir singulares desdobramentos, visando à composição de inusitados arranjos. O propósito era que os conceitos e signos implicados no livro tivessem o papel de tensores, incitando a pensar a docência através de uma maior gama de perspectivas.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3k7sKDZTtk>

Isso foi possível porque, durante o semestre, o grupo se propôs a estudar semanalmente cada capítulo da obra 'Pedagogia Profana'. Quando solicitei que assistíssemos ao filme 'O Balão Branco' já havíamos trabalhado com todo o livro, o que contribui sensivelmente no diálogo entre filme, livro e docência.

À vista disso, lancei o seguinte questionamento: que ressonâncias são possíveis de serem cruzadas e inventadas, a partir do encontro com o filme 'O Balão Branco', com os conceitos trabalhados no livro 'Pedagogia Profana' e com a docência?

O atravessamento desses três elementos foi intenso, reverberando potentes problematizações, como será possível constatar mais adiante. No entanto, pude também detectar o quanto ainda temos dificuldade em fazer movimentar os diferentes elementos envolvidos em uma multiplicidade. Ainda é um desafio pensar rizomaticamente, pois ainda temos introjetada uma visão estruturada e arbórea, 'primeiro isso', 'depois aquilo'. O desafio está em se deixar surpreender pelas alianças e composições que os possíveis elementos implicados sugerem e tensionam, permitindo-se evadir, extravasar e romper nestas conexões.

A seguir, relato as narrativas de alguns acadêmicos a partir do encontro com o filme 'O Balão Branco', o livro 'Pedagogia Profana' e a docência, que me parecem repercutir ecos, incitando-me a pensar e produzir diálogos com determinados conceitos.

Quando os lençóis de passado são evocados

“Ao ver balão branco sou jogado por mil pensamentos. Fecho os olhos e ainda posso sentir forte os cinco reais cerrados na minha mão. Uma tarefa tão simples, que era comprar pão no supermercado da outra quadra, podia ser uma aventura gigantesca quando se tinha 6 anos e vizinhos que te abordavam no meio do caminho para te agredir. Às vezes voltava para casa sem pão nem dinheiro, mas com um silêncio.

Sou jogado também para o Marrocos, ano de 2011, momento em que estava numa terra sem leis, entre serpentes, ilusionistas e um povo sofrido, que tinha nos turistas a sua fonte de renda. Só naquele país tive o tal choque cultural, foi quando as minhas percepções viraram de ponta cabeça, o mesmo olhar assustado de turista era o da criança perdida com seu aquário, entre muçulmanos, Islã, África e deserto” (Acadêmic@ 01 Estágio Supervisionados IV).

O pensar não é uma faculdade natural, pois resulta de forças que invadem e ocupam o pensamento, apoderando-se dele. Essas forças fazem o pensamento sair de seu natural estupor, forçando-o a se desprender de sua letargia costumeira. O filme 'O Balão Branco' possibilitou isso, pois impulsionou os acadêmicos a pensar sobre a própria vida.

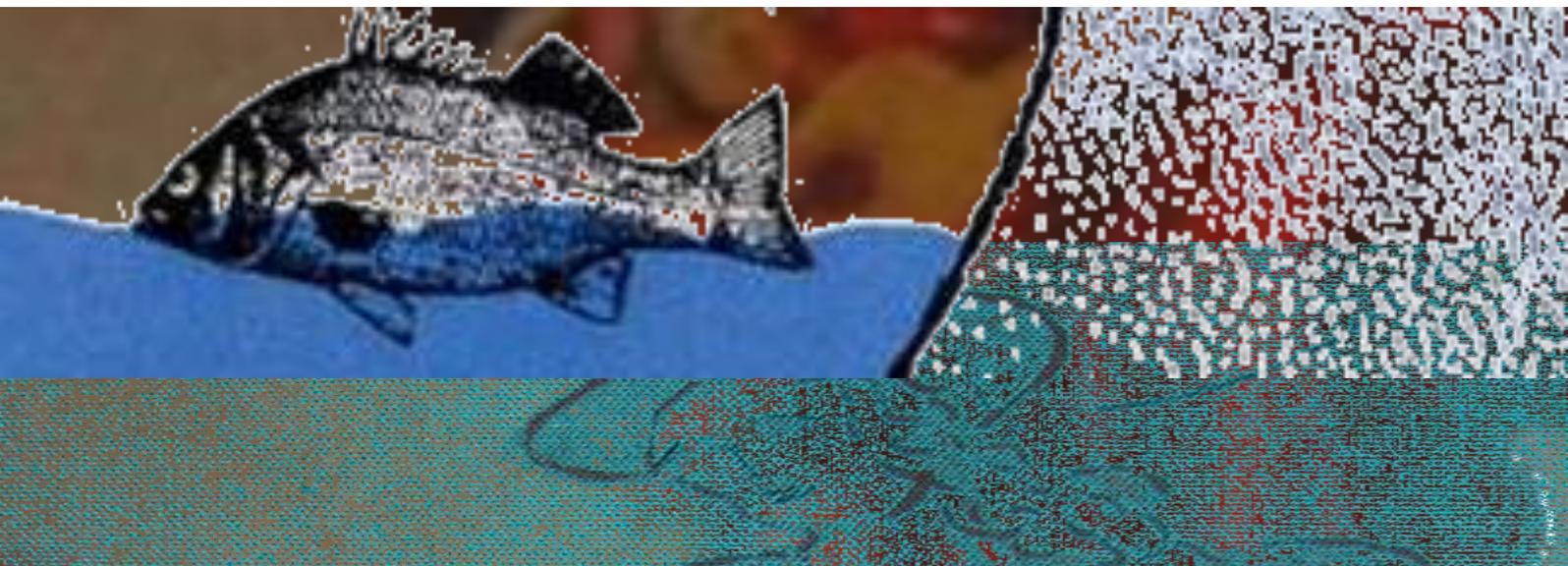
A partir da narrativa do acadêmico 01 do Estágio Supervisionado IV, observam-se as inúmeras relações que podem ser suscitadas em uma intercessão fílmica. "Um acontecimento, mesmo breve, mesmo instantâneo, se prolonga" (DELEUZE, 2010, p. 203). O encontro com o filme 'O Balão Branco' possibilitou esse prolongamento, pois seus signos fílmicos produziram ecos e se propagaram, a ponto dos lençóis de passado serem evocados.

Inventou-se um fio condutor que passou a tecer diferentes relações, comunicando-se transversalmente entre as diversas camadas de passado. Segundo Deleuze, os acontecimentos "não param de ser remanejados conforme pertencem a este ou àquele lençol de passado, a este ou àquele contínuo de idade, todos coexistentes" (DELEUZE, 1990, p. 146).

O tempo significa a coexistência de todos os lençóis ou camadas de passado. Os lençóis de passado são lembranças puras e não podem ser confundidos com as imagens-lembrança. No entanto, é "a partir dos lençóis de passado que as imagens-lembrança nascem" (MACHADO, 2010, p. 278) e se tornam possíveis.

Pelbart expõe que Deleuze vê o tempo como uma multiplicidade, um gigantesco folheado ontológico, um plano das coexistências virtuais. Neste plano, "o tempo não 'passa', mas conserva-se como virtualidade disponível em todos os seus pontos para atualizações diversas e segundo as mais insólitas conexões" (PELBART, 2010, p.186, grifo do autor).

Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, setembro de 2013



Neste folheado ontológico, “cada lençol de passado tem sua distribuição, sua fragmentação, seus pontos brilhantes, suas nebulosas, em suma, uma idade” (DELEUZE, 1990. p. 150). É por isso que uma imagem do presente pode fazer acionar os pontos brilhantes de uma camada de passado em fração de segundos, pois elas coexistem, tornando possíveis as imagens-lembrança. Na colocação “*ainda posso sentir forte os cinco reais cerrados na minha mão*” é possível observar o lençol que se conservou no tempo e que necessitava apenas ser impulsionado a vir à tona, pois “não é mais o futuro e o passado que subvertem o presente existente, é o instante que perverte o presente em futuro e passado insistentes” (DELEUZE, 2011, p. 170).

Demonstra-se nesta passagem a intensidade do tempo, pois se passa a deslindar um tempo não linear, não cronológico, pois as regiões virtuais do passado podem ser evocadas de acordo com as circunstâncias do momento. Nesse sentido, Deleuze (1990. p. 150) relata que a instalação em um lençol de passado pode acarretar duas situações: “ou descubro ali o ponto que procurava, que vai portanto se atualizar numa imagem-lembrança (...). Ou não descubro o ponto, porque ele está em outro lençol que me é inacessível, pertence a outra idade”. A citação de Deleuze faz pensar que nem sempre os lençóis de passado serão acionados, pois isto depende da interferência de determinados fatores: acessibilidade ou nebulosidade de cada camada.

Nesse sentido, ao encontrar o que se deseja, o afeto e a relação com essa camada de passado se renovam, prolongando-se para o presente sensações atualizadas. Esse estiramento para o presente permite a mistura de outros elementos, a variação e a invenção de outros modos de viver. Pelbart destaca que

não se trata de um passado *a descobrir*, mas *a inventar* segundo o dobramento a que estará submetido e que o irá situar num feixe de relações insuspeitado. Diríamos que o tempo, como matéria-prima aberta, é como uma massa a ser incessantemente moldada, ou modulada, estirada, amassada, comprimida, fluidificada, densificada, sobreposta, dividida, distendida etc. O tempo liberado do presente, do presente atualizado, do movimento, da sucessão, significa que essa massa torna-se disponível a uma pluralidade processual que não cessa de fazê-la variar (2010, p. 19-20, grifo do autor).

A fluidez e a flexibilidade do tempo permitem um fluxo de forças vacilante, movediço e distendido, e é nessa agitação e coexistência dos tempos que temos a possibilidade de produzir e de produzir-nos, de variar, de inventar outros de nós mesmos. A comunicação transversal com os lençóis de passado não tem a intenção de buscar nessas camadas a essência do que somos hoje, e sim o que é possível invencionar com esses lençóis a partir do presente. Não se trata de ser um menino aos 6 anos, um turista em 2011, uma criança com um aquário ou um acadêmico do Estágio Supervisionado. Somos uma multiplicidade, um folheado, por isso podemos ser o acadêmico que é criança, é turista, é menino, é ilusionista, é serpente, é deserto, é balão branco.

A problematização das verdades

“A experiência pela qual passamos de uma leitura em comum aconteceu como Larrosa descreve: ‘(...) como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender’ (2010, p.139). Nossa leitura foi a mesma, mas as interpretações de cada um foram múltiplas, os conceitos e as verdades foram questionadas” (Acadêmic@ 01 Estágio Supervisionado III).

Deleuze (2010, p. 149) comenta que “temos sempre as verdades que merecemos, em função dos procedimentos de saber (...), dos mecanismos de poder, dos processos de subjetivação ou de individuação de que dispomos”. Nesse sentido, ao reconhecer que a verdade está imbricada em jogos de poder e de interesse, discursos verdadeiros e não verdadeiros podem ter sido produzidos em uma época.

Gilles Deleuze acentua que o “tempo sempre põe em crise a noção de verdade. Não que a verdade varie conforme as épocas. Não é o mero conteúdo empírico, é a forma, ou melhor, a força pura do tempo que põe a verdade em crise” (1990, p. 159). Dessa forma, a noção de verdade fica estremecida com um pensamento do tempo não linear, não evolutivo e não totalizante, pois, se determinados acontecimentos não tiveram seu lugar no tempo, porque chegaram com atraso ou foram desprezados, negados e descartados, é possível questionar se no presente coexistem passados obrigatoriamente verdadeiros. Isso nos leva a reconhecer que a história poderia ter sido escrita de forma totalmente diferente.

Para que possamos pensar sobre isso, talvez a ‘falsificação’ seja uma questão a ser explorada na experiência educativa. A ‘potência do falso’ avilta a verdade, pois salienta e faz pensar a coexistência de passados não obrigatoriamente verdadeiros, pois permite a presença de diferentes alternativas, de outras possibilidades. “A potência do falso é o tempo em pessoa, não porque os conteúdos do tempo sejam variáveis, mas porque a forma do tempo como devir põe em questão todo modelo formal de verdade” (DELEUZE, 2010, p. 89).

A literatura e também o cinema se utilizam, a todo instante, da potência do falso, em que verdades permanentes são questionadas, possibilitando a problematização da verdade como ‘modelo’. E nesta trama “o falsário não pode ser reduzido a um mero copiador, nem a um mentiroso, pois o que é falso não é apenas a cópia, mas já o modelo” (DELEUZE, 1990, p. 178).

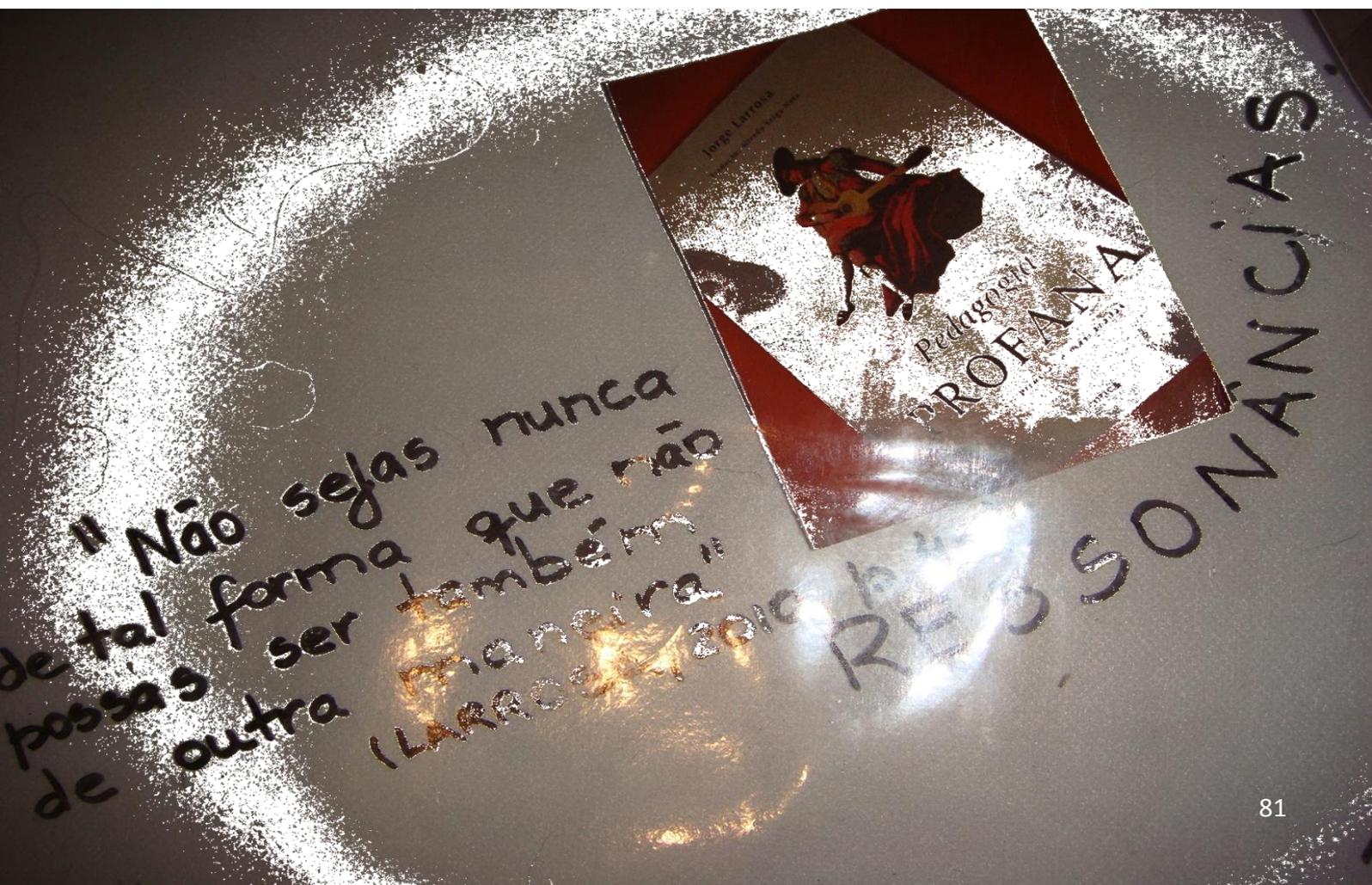
Na experiência educativa, o diálogo com a potência do falso nas intercessões fílmicas, possibilita o questionamento do que é dado como verdade. Devido às narrações

falsificadoras fugirem do sistema do juízo e do arbitramento, os envolvidos se sentem mais à vontade para pensar em outras alternativas, em outras possibilidades, em outras maneiras de viver. A verdade não necessita ser conhecida ou reconhecida, nem mesmo reprisada, precisa sim ser provocada e produzida, lembrando a todo momento que ela é e será sempre provisória.

Nietzsche diferencia a vontade de verdade e a vontade de potência. A vontade de verdade se baseia na convicção de uma verdade preexistente, enquanto a vontade de potência se apoia na ausência desse mundo: portando, cabe inventá-lo. Na vontade de potência, a potência “é o poder de afetar e de ser afetado, a relação de uma força com outras” (DELEUZE, 1990, p. 170).

Além de afetar e ser afetado, a vontade de potência consiste também em engendrar fabulações e inventar mundos onde qualquer possibilidade de julgamento é anulada. Estabelecer relações entre a vontade de potência e as potências do falso, na experiência educativa, possibilita pensar outros caminhos talvez ainda não trilhados, com a intenção de potencializar outras construções de sentido para a educação, para a docência.

Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, junho de 2013



'Entre casa e peixinho existe o mundo'

“Poderia muito bem se contentar com peixes dourados magrelos, mas não, era preciso sair do conforto de casa para ir buscar aquele peixe, gordinho e dourado como um troféu, mas entre casa e peixinho existe o mundo, e o mundo também é lição de casa, daquelas que a gente aprende e não esquece, mesmo que tenha sofrido para terminar” (Acadêmic@ 01 Estágio Supervisionado IV).

“Estranho como o peixinho nos parece maior, mais gordinho, dependendo apenas do ângulo que observamos. Ou o que tanto queríamos se torna quase nada devido a tudo que vivemos ao longo do processo, e aquela conquista é frustrada devido às enormes expectativas que depositamos no porvir. Como Larrosa coloca, o processo de formação é uma viagem em que pode acontecer qualquer coisa, e ‘na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar’” (Acadêmic@ 02 Estágio Supervisionado IV).

Deleuze (2010, p. 205) aponta que “não são os começos nem os fins que contam, mas o meio”, pois é no ‘entre’ que as coisas acontecem e que os pensamentos se avolumam e ganham velocidade. É preciso levar em consideração que *“entre casa e peixinho existe o mundo, e o mundo também é lição de casa”*. As aprendizagens acontecem não na origem do mundo, nem no término do mundo, mas nos mundos. É no ‘entre’ que os cruzamentos e conexões passam a acontecer, que o indiscernível passa a ser visto e o impensável passa a ser pensado.

O ‘entre’ pode surgir em qualquer ponto, pois tem uma natureza descentrada. Não deriva de uma unidade e tampouco é direcionado a uma, ele transborda, por isso pode se conectar com qualquer outro ponto. “É como os desvios de um movimento que ocupa o espaço à maneira de um turbilhão, com a possibilidade de surgir num ponto qualquer” (DELEUZE, 2010, p. 205).

Na experiência educativa desperdiçamos energia ao nos preocuparmos com o ponto de chegada, ao qual todos os estudantes, depois de um percurso, devem chegar. Tudo que vivenciamos no decorrer do trajeto, por vezes, é desconsiderado, sufocado ou negado. A menina do filme tinha um objetivo, comprar o peixinho dourado. Entretanto, mais importante que isso foram as experiências que ela obteve durante o processo: *“entre a casa e o peixinho”* muitos encontros aconteceram, com proposições tentadoras, desafiadoras e inusitadas. E foi justamente esse *“mundo”* que mais reverberou aprendizagens.

Ao assistir ao filme, uma angústia foi tomando conta de mim, perguntei-me várias vezes: por que ela não vai direto comprar o peixinho dourado? Por que tantas paradas? Por que ela se dispersa tanto? Ao entrar em contato com esses sentimentos, percebo o quanto a chegada ao ponto de destino e o cumprimento das metas ainda preponderam em minha vida, passando a ter mais importância que o processo. Essa colocação não significa que tenhamos que desconsiderar os nossos objetivos e planos, mas junto deles podemos também estar à espreita do que nos acontece no meio do percurso, vivendo intensamente o que os encontros com pessoas, situações e coisas podem propiciar.

Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, setembro de 2013



“O processo de formação é uma viagem, em que pode acontecer qualquer coisa”, pois se lida com o incontrolável, com o imprevisível. Quando propus que os acadêmicos das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV assistissem ao filme ‘O Balão Branco’ e fizessem relações com as questões trabalhadas no livro Pedagogia Profana e a experiência educativa, minha intenção era que esses signos os impulsionassem a pensar sobre a docência.

Entretanto, eu estava apenas lançando convites, possibilidades de encontros, aproximações com signos, pois não tinha certeza de que esse endereçamento chegaria ao seu destinatário, que o convite seria aceito e que os encontros e as relações viriam a acontecer. O pensar pode ou não acontecer, visto que depende das contingências de um encontro, das forças implicadas, do quanto nos deixamos violentar pelo impensado do pensamento.

É essa incerteza que nos impulsiona a seguir adiante na docência, é esse espaço desconhecido e desafiador que nos incita a apostar na educação. Gallo (2003, p. 103) sugere que é justamente aí que se reconhece “a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações”. É quando percorremos um espaço não familiar que nos sentimos vivos, atuantes, pois não estamos apenas representando as cenas que ensaiamos e reproduzindo as falas que decoramos, mas estamos vivendo intensamente cada encontro.

Deixar-se contaminar pelas surpresas do percurso, pelas sensações que nos são oferecidas, pelo que acontece no ‘entre’ do mundo, possibilita viver a cada dia de maneira renovada. E talvez, nesta travessia, venhamos a encontrar outros peixinhos mais gordinhos, coloridos e interessantes.



‘Viajar por entre capítulos e páginas’

*“Esse semestre sem dúvida foi atípico. Inicialmente seria o mais simples, não teria muito o que questionar, pois encontrava-me em fase de conclusão, mas não foi assim. Com a proposta do livro *Pedagogia Profana*, do Larrosa, pudemos diversas vezes viajar por entre os capítulos e páginas da nossa própria história, fazendo com que aquilo que já estava posto como decidido tomasse novos rumos.” (Acadêmic@ 02 Estágio Supervisionado IV).*

Pelbart (2010, p. 113) explicita que “sempre se busca a origem ou o desfecho de uma vida, num vício cartográfico, mas desdenha-se o meio, que é onde se atinge a maior velocidade. Esse meio é justamente onde os mais diferentes tempos se comunicam e se cruzam”. As velocidades não vão de um passado a um futuro, elas estão sempre no meio, no ‘entre’.

A leitura e estudo do livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa, nas disciplinas do Estágio Supervisionado III e IV, propiciou “*viajar por entre os capítulos e páginas da nossa própria história*”, pois, ao nos deixarmos atravessar por inesperados fluxos de forças, diferentes inflexões e cruzamentos puderam ser propostos. Ao nos permitirmos afetar pelo que acontece no ‘entre’, diferentes possibilidades se abriram, incitando-nos a experimentar inimagináveis rotas.

Este percurso, por vezes, torna-se doloroso, pois as certezas passam a ruir e a insegurança se faz presente. Deixar-se afetar pelas tempestades do trajeto significa tirar o que tem de melhor deste acontecimento. Não consiste entrar em confronto direto, pois isso poderia causar a destruição, mas aproveitar a força e a intensidade no ‘entre’ dos ventos. Quem sabe aproveitar apenas uma vaga em uma rajada de ar já seja o suficiente para nos encorajar a pensar a própria vida e nos impulsionar a tomar novos rumos.

O que o silêncio tem a nos dizer?

“Desde pequeno fui um grande apreciador do silêncio, acho que sabia me comunicar melhor com olhos do que com a boca. Parecia que ao verbalizar tirava o encanto das coisas, o ruído da fala nunca combinou muito bem com a contemplação do olhar. Larrosa fala sobre o silêncio de uma forma que ainda não havia pensado, sobre aquele silêncio

necessário para criarmos um distanciamento de nós mesmos, aquele abrir a boca sem som que nos conecta com o mundo através de outros sentidos, ou até mesmo com novas experiências” (Acadêmic@ 01 Estágio Supervisionado IV).

No livro *Conversações*, Deleuze expõe que “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 2010, p. 166). O silêncio, nesse sentido, pode estar relacionado com uma atenção tensionada com um voltar a si mesmo, é um momento de escuta e recolhimento, para que possamos ver o mundo e a nós mesmos de maneira renovada (LARROSA, 2010).

Algumas vezes, quando lemos um livro, uma poesia, observamos uma paisagem ou assistimos a uma cena de um filme, a escuta e o recolhimento se fazem presentes e sentimos a intensidade desse calar. Talvez nesse silêncio encontremos coisas que desconhecíamos, um turbilhão de sensações nunca antes experimentadas, gritos silenciados, palavras ainda não proferidas. E, quem sabe, é neste momento que passamos a ter algo a dizer, algo não costumeiro, algo incomum. Por isso o silêncio pode ser visto como potência, pois é através dele que podemos ganhar velocidade.

Também o silêncio pode ter intensidade “*para criarmos um distanciamento de nós mesmos*”, um afastamento por vezes necessário. Ao “*abrir a boca sem som*” passamos a fazer conexões “*com o mundo através de outros sentidos*”. Quantas vezes, ao assistir a um filme, sentimos o nosso coração palpitar, o arrepio da pele, lágrimas escorrendo pela face? Enfim, o nosso corpo passa a ter reações surpreendentes, dando-nos a impressão de que todos os nossos sentidos estão conectados com o mundo. Por vezes, necessitamos do silêncio para prestar atenção a todas essas sensações e experiências que nos envolvem. Esses sentimentos nos impulsionam a pensar outras coisas e, talvez, a ser de outra maneira.

Mas o que o silêncio tem a ver com a experiência educativa? Por que trazer esse conceito nesta tese?

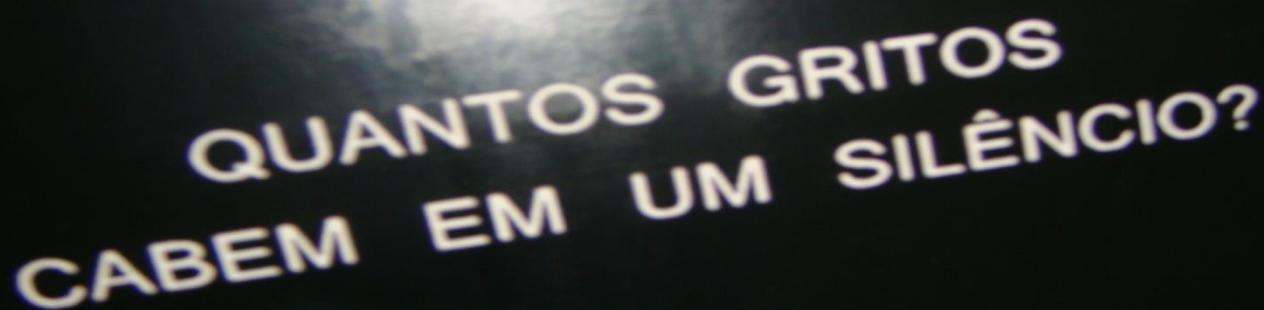
Na intercessão fílmica da *Cena 1*, referi-me a quanto o exercício do meu silêncio no Fórum de Discussão requereu esforço, pois necessitei exercitar a escuta dos meus estudantes na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial ‘A’ do EAD. Calar-me no meio de colocações que estavam se direcionando para questões com as quais eu não concordava foi um desafio. Silenciar-me para que outros pontos de vista viessem à tona demandou um grande empenho.

Mas o que procuro trazer para a discussão, neste momento, é um outro olhar sobre o silêncio, o silêncio incômodo, aquele que faz com que venhamos a falar qualquer coisa, somente para não sentir aquele momento constrangedor. Em determinadas situações,

atropelamos o pensamento dos nossos estudantes por conta do silêncio que causa angústia e mal-estar.

Certa vez, estava assistindo a uma fala do professor Raimundo Martins, na UFSM, quando ele solicitou para o público que fizessem algumas considerações sobre o vídeo que havia passado, e ‘aquele silêncio’ se fez presente. Alguns segundos, que mais pareciam longos minutos, passaram, e nada, nenhum comentário. Ele se acomodou melhor na cadeira e calmamente comentou: *“eu e vocês temos toda a tarde para expormos nossas considerações, não precisam ter pressa, pois sei que necessitam desse silêncio para pensar!”*⁹

Imagem do diário d@ acadêmic@ 01 da disciplina de Estágio Supervisionado IV



QUANTOS GRITOS
CABEM EM UM SILÊNCIO?

Essa fala me tocou muito, pois pensei nas vezes em que não dei oportunidade para os meus estudantes pensarem, por conta da angústia que o silêncio me causava. Muitas foram as vezes em que respondi às questões que eu mesma tinha lançado somente para não dar espaço para o ‘silêncio’. Por isso, meu desafio tem sido pensar o silêncio como algo intenso, potente, a partir do qual se ganha velocidade para pensar outras coisas. Trata-se de ver o silêncio como um *“voltar a si mesmo”*, como *“um distanciamento de nós mesmos”*, como um momento de tensionamento em que as coisas acontecem; para que, a partir disso tudo, tenhamos *“algo a dizer”*.

⁹ Fala retirada da palestra ‘Teoria em Ato: reflexões sobre uma narrativa’, realizada em novembro de 2013, na Universidade Federal de Santa Maria. O professor Raimundo Martins é docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

A implicação do diário dos acadêmicos na pesquisa

Juntamente com as narrativas produzidas nas intercessões fílmicas, os diários, vistos como espaço narrativo dos pensamentos dos indivíduos implicados na investigação, também apresentam um material fecundo para fazer movimentar algumas questões na minha pesquisa. As discussões, a partir das imagens fílmicas e dos conceitos operados nas intercessões, respingaram nos diários, possibilitando a ampliação do leque de problematizações.

À vista disso, pretendo neste tomo chamar a atenção para alguns aspectos pontuados pelos acadêmicos em seus diários, que acredito estarem entrelaçados com o que estou investigando. Para tanto, penso ser pertinente expor as questões que estão envolvidas na apresentação dos diários e também tecer discussões sobre o quanto os diários dos acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado III e IV me impeliram a pensar a experiência educativa.

A apresentação do diário na disciplina

A produção e a apresentação do diário visual é uma prática que vem acontecendo há alguns anos nas disciplinas de Estágio e, também, no PIBID. Durante o tempo em que compartilhei experiências educativas com esses grupos, percebi que essa proposta é acolhida com expectativa e tranquilidade. Talvez isso se deva à aproximação e intimidade que o grupo tem com os materiais visuais e ao compartilhamento de informações com os colegas que já experienciaram, em outros semestres, essa atividade.

No decorrer da disciplina, os diários foram apresentados duas vezes no semestre, uma durante o processo e outra no final. Expor o diário para o grande grupo contribuiu para aclarar e organizar os pensamentos. Possibilitou um cruzamento de encontros, em que uma multiplicidade de experiências foi relatada e discutida. Enxergamo-nos em muitas situações no diário do colega, colocamo-nos no lugar dele e passamos a pensar a nossa prática docente. Este ambiente narrativo dos pensamentos dos indivíduos contribui para um profícuo jogo de intercâmbios.

Ao mesmo tempo, foi um momento de retomada do trajeto percorrido, uma vez que foi possível constatar o que fez sentido para os acadêmicos, que impressões eles tiveram tanto da disciplina quanto das experiências no estágio, que diálogos conseguiram empregar em relação ao 'eu docente em formação' com os textos, as poesias, as visualidades e em especial com as intercessões fílmicas propostas, objeto de estudo desta tese.



Diferentes formatos de diários em versões textuais e/ou visuais foram apresentados: cartas, postais, *performances*, colchas de retalhos, cartazes, vídeos, histórias em quadrinhos, slides de PowerPoint, radiografias, toalhas para mesa e álbuns. A possibilidade de produzir diários com elementos visuais e performativos permitiu vislumbrar o que, talvez, em outra conformação seria inexplorado.

A pesquisa com outros materiais no diário pode levar a fazer outras relações, viabilizando um aumento de perspectivas e gerando novos matizes. O encontro com formatos diferenciados nos incita a buscar alternativas para os desafios que o material suscita. Um mesmo assunto pode ser desenvolvido de forma diversa quando explorado em outra configuração.

Às vezes na aula me sinto com seis anos, sentado e olhando para fora da janela em sala de aula, mas as janelas do LAV estão quase sempre fechadas, minhas divagações ficam por aqui mesmo. Quase sempre viajo, entre palavra e outra, entre imagem, situações que me fazem voltar 10 anos, ou que me projetam 20 anos para frente. Daí vem umas falas do Patrick, me puxam para a realidade, daquela realidade que nem sempre a gente quer ouvir, aquela crua mesmo, que bom ter isso.

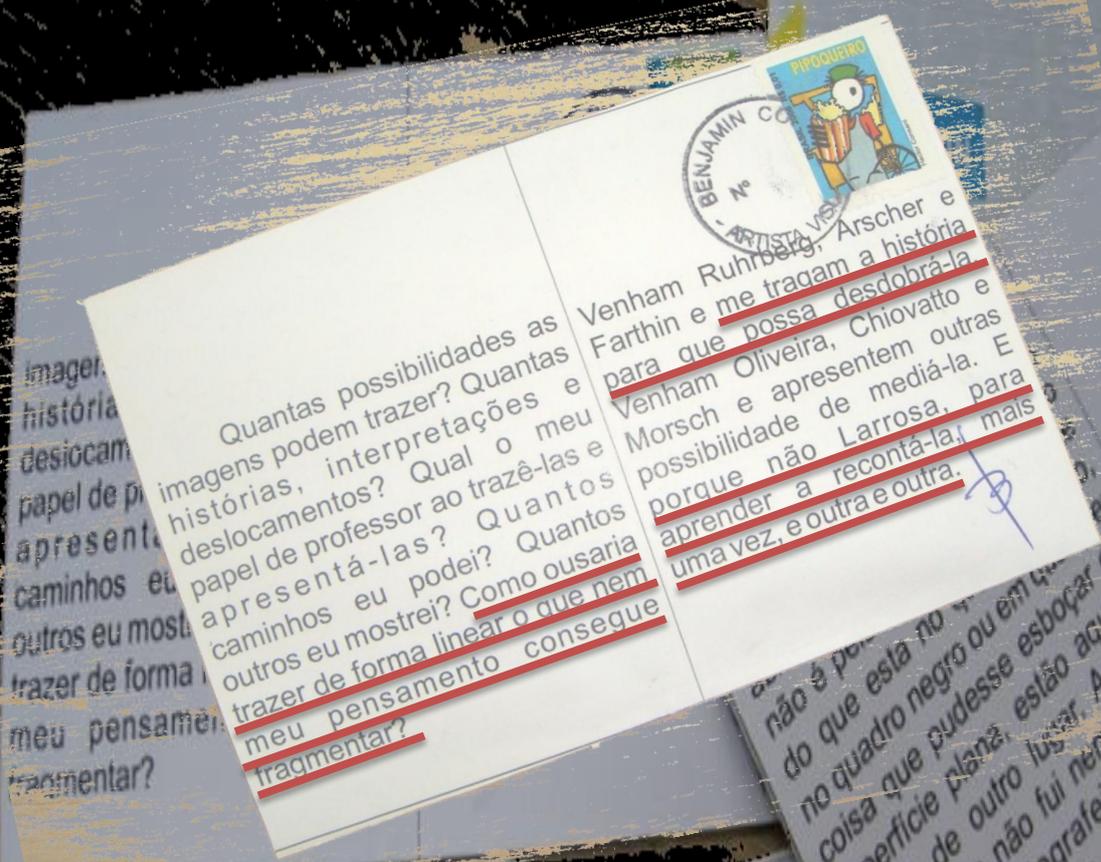
Sobre esse grupo, sempre me senti muito à vontade, para colocar minhas ideias, problematizar, fazer o coração, ser piadas e tra-lá-trê-lá. Acho que Larissa ajudou muito nisso, aquele lance de autobiografia que volta e meia surge nos meus trabalhos. Após me observar no Práxis, Vivian comenta sobre aquele silêncio, sobre dar espaço para o aluno problematizar, sobre não interromper o pensamento, e como exemplo, fala de mim – Quantas vezes durante nossas aulas tu precisa desse silêncio, demora para responder.

Após ouvir isso, silêncio.

Juntando escrita, cartas e dilemas surge esse texto, lembro quando a Marilda comentou da possibilidade de criar um diário visual, meus olhos brilharam, achei justo e muito coerente dentro de um curso de artes visuais. Semestre passado adorei trabalhar com o vídeo, editar, apresentar meu diário através do som e imagem, agora estou aqui, escrevendo, relendo e problematizando através do texto, da escrita, só com liberdade mesmo para podermos fazer as escolhas, mesmo que sejam as mais tradicionais.

E antes que canse de mim mesmo, trago Lispector: “Quanto a escrever, mais vale um cachorro

“Juntando escrita, cartas e dilemas surge esse texto, lembro quando a Marilda comentou da possibilidade de criar um diário visual, meus olhos brilharam, achei justo e muito coerente dentro de um curso de artes visuais. Semestre passado adorei trabalhar com vídeo, editar, apresentar meu diário através do som e imagem, agora estou aqui, escrevendo, relendo e problematizando através do texto, da escrita, só com liberdade mesmo para podermos fazer as escolhas, mesmo que sejam as mais tradicionais” (Acadêmico 01 Estágio Supervisionado IV).



A problematização de conceitos a partir da apresentação dos diários

Ao ser atravessada e afetada por algumas questões suscitadas a partir das narrativas e das apresentações dos diários, minha potência de agir passou a ser renovada, movimentando-me a atualizar no presente as relações com alguns conceitos. Neste jogo de intercâmbios, novas imbricações entraram em cena.

A história nos apresenta que os eventos são dispostos linearmente no tempo, um ao lado do outro, ordenados em sequência cronológica e organizados sem espaços entre eles. Entretanto, os acontecimentos não se manifestam obedecendo a uma ordem evolutiva de fatos enfileiráveis, uma vez que passado, presente e futuro coexistem.

Nem mesmo nosso pensamento funciona de uma forma linear, pois fazemos relações com o ontem, o hoje e o amanhã no mesmo momento. Ao pensar, rupturas, vazios e desdobramentos acontecem, pois acrescentamos, tiramos e justapomos elementos a todo instante.

Para acolher todos os acontecimentos, o tempo contínuo passa a ser limitado e insuficiente. Pelbart consegue, em poucas palavras, expressar a teoria de Deleuze sobre o tempo.

Da linha do tempo ao emaranhado do tempo, do rio à terra, do fluxo à massa, do molde à modulação, da sucessão à coexistência, do tempo da consciência ao tempo da alucinação, da ordem à variação infinita – é nessa direção que é atraída a teorização deleuzeana do tempo, afastando-a irremediavelmente das figuras de tempo consagradas pela tradição (2010, p. 20).

A aula começa com arte pré-histórica, vai pro banksi, grafite, arte política, pixação, ops, já estamos falando do Schirmer. Melhor, eles estão falando e tem tanto a dizer. Sobre política, pixação, câmara, vamos lá galera, temos tempo do mundo nessas duas horas. Entra Frida Kahlo e as desigualdades de gênero, o machismo, as trabalhadoras ali presente que fazem o mesmo que muito homens, e ainda recebem menos.

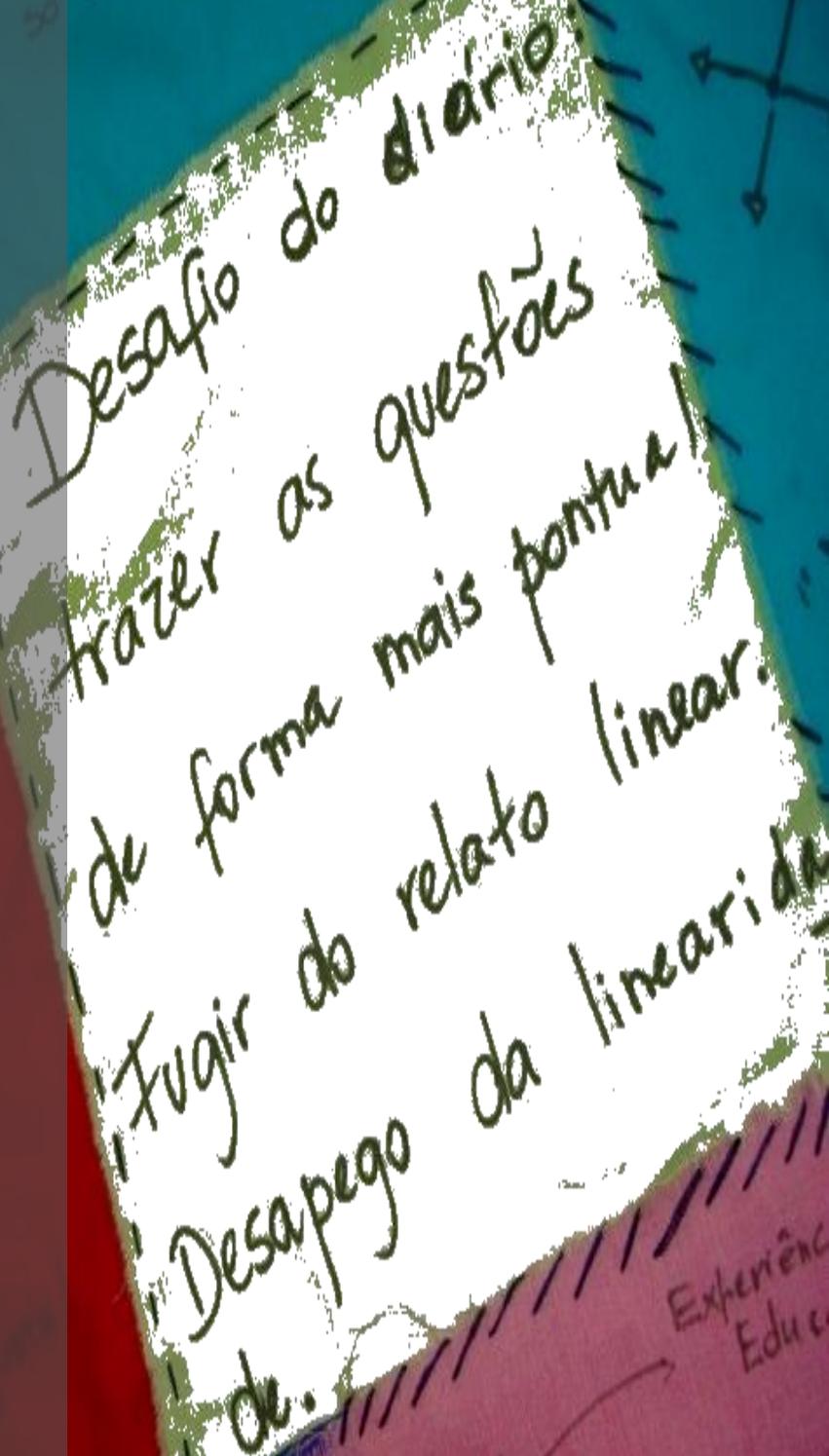


Surge pietá e com elas todas as mães, a dor de perder um filho, a dor de perder 242, alguns olhos enchem de lágrimas e assim o contemporâneo vai se atravessando anos 2000, aos 1800, 1500 e ao antes de cristo, naturalmente, como tem que ser. Ao apagar a luz preciso respirar fundo, estava afogado em sensibilidade dos outros.

Na produção dos diários, o maior desafio se deteve em não escrever no formato linear e cronológico, mas procurar fazer relações e desdobramentos. Pensamos de forma rizomática, no entanto ainda insistimos em escrever de maneira arbórea. Buscamos estruturar nosso pensamento de forma sequencial, fragmentando-o em gavetas com datas e hora marcada, esquecendo que as coisas evadem, extravasam e rompem, pois as multiplicidades não permitem ser dirigidas e conformadas por uma estrutura.

O “rizoma é precisamente um caso de sistema aberto” (DELEUZE, 2010, p. 45), sempre em vias de acontecer, de escapar e de justapor. Por isso é que se abre a possibilidade de brotar pelo meio, de iniciar ‘entre’ as coisas, em deslocamento. Preciosa (2010, p. 37) infere que “brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos, acumular êxitos e retumbantes fracassos, é se infiltrar por alguma vizinhança, fazendo conexões, é povoar o cotidiano de incertezas”.

Pensar a experiência educativa ‘entre’ exprime dar atenção ao que acontece no meio, em movimento, não priorizando o ponto de origem nem o de término. É no interstício que somos atravessados, tocados e produzidos. É também onde temos condições de nos inventar, abrindo possibilidades de contar e recontar a nossa história quantas vezes for necessário.



Desafio do diário
trazer as questões
de forma mais pontual
Fugir do relato linear.
Desapego da linearidade
de.



Durante a confecção do diário 'Colcha de retalhos', a acadêmica 02, do Estágio Supervisionado III, utilizou pedaços de tecidos para pontuar os aspectos que para ela fizeram sentido e que foram relevantes para pensar a docência. Os retalhos foram dispostos de maneira que se afastassem do relato em cadeia, mas que dessem conta dos diálogos e alianças que tinham sido produzidos a partir das suas experiências educativas.

Os participantes da disciplina foram convidados a intervir na colcha, desenhando, escrevendo algumas considerações ou deixando questionamentos nos retalhos. Na apresentação do diário, dependendo de como eram dobrados os tecidos, arranjos e alianças passaram a ser engendrados, sendo disparadores de singulares relações.

proibida nas bancas

REVIS DO EN

Secretaria de Edu
MARIA

Publicação da
EDITORA MONUMENTO S. A.
São Paulo

ANO XIII

101

A partir do diário 'Revista do Ensino', da acadêmica 03 da disciplina de Estágio Supervisionado III, é possível pensar sobre o quanto as lembranças podem se atualizar quando ocorre a contração do passado e sua distensão para o presente. Nesse sentido, algumas considerações merecem ser expostas e problematizadas.

A intenção da acadêmica no diário era fazer intervenções em uma revista de educação de 1964 que pertenceu a sua avó, ex-professora do estado do Rio Grande do Sul, fazendo com que o conteúdo textual e visual fosse impulsionador para pensar sobre sua experiência docente. Durante as aulas, relatou a relação afetiva que nutria pela revista, por conta das imagens-lembrança que ela evocava. Mencionou, também, o quanto foi custoso interferir nas páginas, por acreditar ser um 'material intocável'.

Ao produzir o diário, a acadêmica discorreu sobre a dificuldade encontrada em fazer um diálogo entre as questões que desejava tratar no seu diário e o conteúdo da revista. Ao apresentar para o grande grupo, foi possível observar o quanto o material passou a ser um limitador, pois, tentando fazer inflexões com o texto e as imagens da revista, encontrou apenas rebatimentos: as relações ficavam sempre a nível binário, de oposição. Evidenciava-se uma distância e divergência entre o seu pensar e o que o material impresso na revista apresentava e suscitava.

A IMAGEM MUDIÁTICA TEM QUE SER
A FERRAMENTA

A prometa "ESCOLA PARA TODOS" surgiu realmente quando a atual administração, desde os seus primeiros dias, deu prioridade ao problema da educação primária.

O rodízio das folgas semanais e um cuidadoso plano de construções escolares realizado com o valioso auxílio da Fundação Octávio Mangabeira permitiu, de imediato, a ampliação da matrícula nas escolas oficiais. Podemos afirmar que no Estado da Guanabara todas as crianças, em idade escolar, que buscaram a escola primária estão sendo atendidas.

II. Que outras medidas tomou o Governo, visando ao incremento da educação primária?

O Governo Estadual promulgou o Decreto 808, em 9-1-62, tornando compulsório o ensino primário no Estado e regulamentando sua obrigatoriedade.

Cuida o Estado de cumprir o preceito estabelecido pela Constituição Federal que determina a obrigatoriedade escolar, a partir dos 7 anos de idade.

Esclarecemos, ainda, que a Constituição do Estado, determinando no Título V, Capítulo II, art. 59, § 3.º "O ensino primário nas escolas públicas será ministrado a todas as crianças de 6 a 14 anos de idade", ampliou a faixa de atendimento dos escolares além do estabelecido na Constituição Federal.

III. Como estão sendo atendidas as crianças de 6 anos?

As crianças de 6 anos, agora ingressando nas nossas escolas públicas, merecem e estão tendo tratamento adequado condizente com a fase de desenvolvimento em que se encontram.

Essas crianças que estão na chamada idade pré-escolar, apresentam características físicas, mentais, sociais e emocionais muito próprias. O seu grau de desenvolvimento não permite, ainda, que elas sejam submetidas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, senão em casos raros. Temos, assim, de oferecer-lhes atividades adequadas, que lhes permitam uma vida própria, ao mesmo tempo que realizam uma preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Claro que não estamos, unicamente, fazendo com que a criança se prepare para uma fase futura. Estamos, isto sim, fazendo-a viver um período importante de sua vida, sem o que não poderá ser bem sucedida nas fases seguintes.

Considerando que esse grupo de crianças é tão característico, necessitando de atendimento especial, como tem reagido o professorado ao qual estão entregues as turmas?

Em grande interesse. É uma experiência nova para muitos e foi realizado um planejamento cuidadoso, determinando-se os objetivos e a realização de um programa de atividades que foi aprovado pelo Grupo de Trabalho do Ensino Primário. Claro está que o programa não se limita ao futuro, modificação oriunda de sua aplicação.

V. Quais os objetivos desse programa de atividades?

O mais importante é oferecer às crianças uma experiência social com companheiros da mesma idade. Além disso promover e consolidar as relações entre o lar e a escola, sem o que a tarefa educativa seria irrealizável.

Acrescenta ainda:

- Desenvolver adequadas atitudes sociais, bons hábitos higiénicos, de iniciativa, de cortesia, de obediência, de economia, de segurança
- Ampliar e enriquecer a experiência de cada uma atendendo às suas necessidades imediatas.
- Proporcionar-lhes oportunidades que auxiliem o bom desenvolvimento físico, mental, social e emocional.
- Desenvolver nelas a capacidade criadora através da arte.
- Despertar-lhes o interesse pelas coisas da natureza.

VI. Considera realizados os planos para a educação primária no Estado?

Evidentemente não. Em educação há sempre o que realizar, modificar, ampliar, aperfeiçoar.

Continua-se cuidando do aumento da rede de escolas primárias para que possamos extinguir o regime de três turnos, vigente em várias das nossas escolas.

Os alunos terão um programa de educação primária mais enriquecido, mais útil, incluindo, sobretudo, nas séries mais adiantadas, o arte-sanato. Para tanto, já estão sendo construídas salas especiais onde serão instaladas as mais variadas oficinas.

E assim, com o mesmo ritmo e o mesmo esforço, iremos, em poucos dias, a atual situação do ensino na Guanabara.

... A DISTRAÇÃO DOS...

... ELES SÃO CAPAZES DE PENSAR...
... E CRIAR CAPAZES DE PENSAR...

... UNTAR TODOS OS ANOS...

Imagem do diário d acadêmico 03 da disciplina de Estágio Supervisionado III (manipulada digitalmente pelo pesquisador)

Esta experiência me fez pensar nas colocações de Deleuze quando expõe que Bergson diferencia duas situações que podem ocorrer quando acionamos nossas lembranças:

a lembrança passada ainda pode ser evocada numa imagem, mas esta não serve para mais nada, porque o presente do qual parte a evocação perdeu o prolongamento motor que tornaria a imagem utilizável; ou então a lembrança não pode mais sequer ser evocada em imagem, embora subsista numa região de passado, mas o atual presente já não pode alcançá-la (DELEUZE, 1990, p. 136).

No caso das imagens-lembrança que a revista incitava, os lençóis de passado ainda são acionáveis e acionados. Contudo, as imagens extraídas já não satisfazem os anseios do presente, ocasionando o não estiramento. A educação não é mais vista da mesma maneira, professores e estudantes não são mais os mesmos que antes, novas necessidades e exigências surgiram e, por conta do presente ter se modificado tão significativamente, as lembranças passaram a não ser mais úteis para o que se deseja no momento. “As lembranças caem no vazio, porque o presente se esquivou e corre noutra parte, retirando-lhes qualquer inserção possível” (DELEUZE, 1990, p. 137).

Ao trazermos para o ambiente escolar textos ou imagens que recaiam em discussões onde a bipolaridade esteja presente, dificultamos as possibilidades que o ‘e’ oferece, e passamos a recair em polêmicas com a utilização do ‘ou’. Na perspectiva do ‘ou’, o mundo divide-se em vetores de opostos, ou isto ou aquilo, ou antigo ou novo, ou bom ou ruim, passando a comparar, categorizar e excluir.

Quando despendemos um tempo precioso em polêmicas que vedam possibilidades de atravessamentos, de alianças, de invenção, passa-se a correr o risco de nos determos no reconhecimento ou na exclusão, acarretando a prerrogativa da identidade.

Inventar um mundo onde a conjunção ‘e’ possa destronar a rigidez do verbo ‘ser (é)’ e operar a exclusão da conjunção ‘ou’ não significa criarmos um outro mundo, um mundo mais justo, perfeito e transcendente. A resistência não consiste em negar esse mundo, mas em investir nas infinitas possibilidades que ‘os outros’ do nosso mundo podem oferecer.

Como elucida Levy (2011, p. 100, grifo da autora), “não se trata de um outro mundo, de um mundo além do mundo, mas *deste* mundo, o nosso mundo, ‘o melhor dos mundos’ (ou ainda o ‘outro do mundo’, para retomar a expressão utilizada por Blanchot)”. Nesse sentido, o desafio não está em descobrir uma única possibilidade de mundo, tampouco em substituir esse mundo por outro mundo, mas reside em investir em quantos ‘e(s)’ forem necessários para ensaiar possibilidades de vida no nosso mundo.

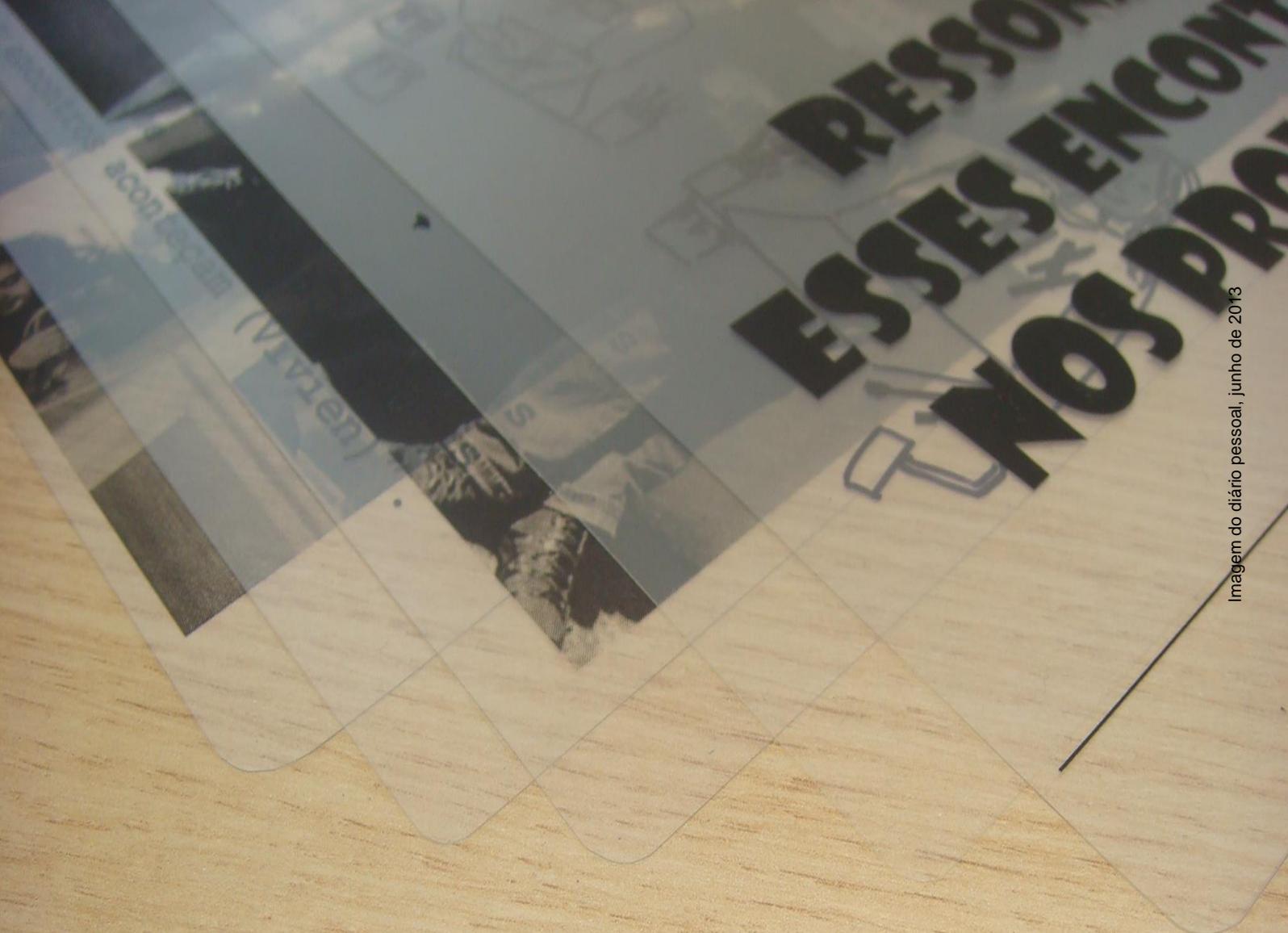


Imagem do diário pessoal, junho de 2013

O entrelaçamento do diário pessoal na pesquisa

Além dos diários dos acadêmicos implicados na pesquisa, a produção do diário pessoal também contribuiu para pensar sobre os conceitos trabalhados nesta tese. Isto se presentificou com mais intensidade quando necessitei operar com o conceito de acontecimento na pesquisa. Tive dificuldade em compreender como esse conceito e outros que se desdobraram dele - como: entre-tempo, imagem-lembrança e lençóis de passado - movimentavam-se na experiência educativa.

Penso que, quando somos provocados por novos conceitos, diferentes recursos são acionados para um maior entendimento. No meu caso, o diário com registros textuais e visuais teve um papel importante para me mobilizar a pensar sobre o que estava investigando, propiciando uma maior aproximação e envolvimento.

Levando em consideração todas estas questões e também por desejar produzir os diários em outro formato, iniciei de forma tímida algumas pesquisas. Refiro-me a diários no plural, pois estava compartilhando experiências educativas tanto com os acadêmicos das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV como com os do PIBID, e por isso decidi confeccionar dois diários ao mesmo tempo.

Pesquisas experimentais em materiais diversificados fizeram parte deste processo em que utilizei sobreposições de camadas transparentes, como oleado incolor, lâminas de retroprojeto, radiografias de exames de ressonância, tecidos em crepe e organza. Na superfície de cada camada ou lençol, narrativas visuais e textuais eram produzidas e sobrepostas, coexistindo imagens e textos passados e atuais.

"Quando temos diferenças é quando mais nos movimentamos, pois precisamos encontrar argumentos para defender a nossa ideia (P. Vid)."

"Por que temos dificuldade em escutar o que não imaginamos, se não acreditamos e o que não apreciamos (Vivien)."



RESSONÂNCIA

Somos bem diferentes!
E é difícil trabalhar em grupo!

O desafio de trabalhar em grupo é a configuração.

Olá Vivien, como vai?
Bem!! Nesta semana tivemos o movimento das mães, pois havíamos convidado para

Mantê-lo por que imaginações?
Pensamos trazer os filhos!

Trabalho Respostas



Professora PROFANA



As pessoas nunca a que não também maneira' (2010, p. 41)

diário pode ser mais as pessoas, ao longo mesmo e com.

Algumas camadas não se encontravam tão nítidas, por estarem encobertas por outros elementos, interferindo na visualização. Outras não eram mais possíveis de ser percebidas, pois tinham desaparecido do campo de visão. No entanto, as camadas se encontravam todas ali.

É interessante ressaltar que as narrativas visuais e textuais nas camadas anteriores sofriam mudanças quando um novo lençol era sobreposto e, devido à transparência do material, era possível perceber que elas permaneciam todas neste folheado de lençóis, mas com alterações, devido às misturas e sobreposições de componentes.

A linearidade cronológica das narrativas no diário deixou de existir quando todas as camadas passaram a estar justapostas umas sobre as outras. Foi neste momento que compreendi que, para acolher todos os acontecimentos, o tempo contínuo, linear e evolutivo passa a ser limitado e insuficiente. Passado, presente e futuro não estão organizados cronologicamente, os três tempos coexistem no acontecimento. No livro *A imagem-tempo*, Deleuze aclara isso citando um comentário de Santo Agostinho: “há um presente do futuro, um presente do presente e um presente do passado, todos eles implicados e enrolados no acontecimento, portanto, simultâneos, inexplicáveis” (1990, p. 124, grifo do autor).

No decorrer da investigação fui fazendo experimentações com diários digitais, com a intenção de sobrepor narrativas visuais e textuais no programa do PowerPoint. Constatei que, ao fazer isso, a camada anterior era vedada devido à saturação de elementos. Necessitei inventar vazios, brechas e lacunas entre as imagens e textos das camadas recentes, com intuito de haver respiros e diálogos entre os lençóis. Quando tudo está preenchido, alguns lençóis deixam de ser visualizados, apesar de coexistirem neste folheado. Passei a entender que os espaços vazios são fecundos para que os atravessamentos e alianças aconteçam, permitindo brechas para a interferência e a invenção.

Ao apresentar os meus diários para os acadêmicos das disciplinas do Estágio Supervisionado III e IV e para os acadêmicos do PIBID, tive que organizar o meu pensamento, e esse exercício também fez com que eu pensasse sobre os conceitos que estava movimentando. Quando expomos verbalmente nossos diários, somos provocados pelo grupo com questionamentos e considerações, e “desta forma o que seria apenas uma escrita [ou uma imagem], ultrapassa o plano silencioso do textual [e visual], [e] ganha forma quando dimensionado no verbal” (OLIVEIRA, 2010, p.17). As colocações dos componentes do grupo reverberaram outras relações, pois a partilha de experiências entre os envolvidos impulsionou o prolongamento de sentidos do que eu estava investigando.



**Intercessão fílmica:
um encontro sempre em vias de acontecer...**

Imagens do diário pessoal/manipuladas digitalmente, setembro de 2014. A imagem do primeiro plano foi cedida por: Cristian Mossi, fotografia, 2014. Série sobre a obra Ressonâncias de Ana NoroGrando [1996]. Instalação: Fibra metálica galvanizada, ferro, massa plástica, tinta acrílica e spots [280cmX500cmX500cm].

Intercessão fílmica: um encontro sempre em vias de acontecer...

Paisagens possíveis

As experiências suscitadas nas três intercessões fílmicas realizadas junto aos acadêmicos foram distintas. Nos encontros surgiram inusitadas relações com a docência, pois diversos signos passaram a estar envolvidos e imbricados, oportunizando espaço para outras questões. As condições de emergência envolvidas em cada intercessão passaram a ser responsáveis pelas problematizações fomentadas e, também, pelas alianças e arranjos invencionados.

Os filmes trabalhados na Cenas 2 e 3 não tratavam propriamente da docência, mas foram um disparador para pensá-la. Mesmo na imagem fílmica da Cena 1, o deslocamento foi explorado, na medida em que se trabalhou com um filme sem o apelo de imagens em que o professor aparece como profissional abnegado e salvador, “envuelto por visiones estereotipadas y distantes de las perspectivas provisionales que constituyen nuestras experiencias actuales” (VALLE, 2012, p. 290).

Além disso, outros intercessores foram convidados a fazer parte junto das imagens fílmicas selecionadas, como foi o caso na intercessão fílmica da Cena 3, em que os acadêmicos foram instigados a justapor outro elemento para dialogar com o filme e a docência: o livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa.

Nesse panorama acontecimental, também passei a fazer diálogos com a minha própria vida, pois, a partir das intercessões fílmicas, foi possível perceber o quanto sou atravessada e subordinada por um pensamento arbóreo, em que o reconhecimento, a causalidade e a finalidade estão presentes. No entanto, também foi notório visualizar o quanto, na investigação, senti-me afetada pelas questões que as imagens suscitavam e que as narrativas dos acadêmicos provocavam, esforçando-me a pensar em rede, de uma forma que ainda não havia imaginado. Isso me fez perceber o quanto o pensamento arbóreo e o rizomático coexistem em nossas vidas.

A intenção, ao trabalhar com as imagens fílmicas ‘Los colores de las flores’, ‘A Invenção de Hugo Cabret’ e ‘O Balão Branco’, foi incitar a pensar possíveis desdobramentos que não se parecessem com o mesmo, que não fossem substituídos pela metáfora, que não desencadeassem movimentos semelhantes, caindo em um prolongamento do que já existe. O desafio foi pensar em possibilidades provisórias e substituíveis, sempre em vias de ser, em devir.

Para tanto, buscou-se apostar na problematização e no estabelecimento de outros diálogos com as imagens, no desenho de outras paisagens e possibilidades a partir delas e com elas. Investir na relação com as imagens, sem a preocupação em corresponder, equivaler, interpretar e reproduzir, passa a ser um esforço diário, pois como Deleuze explica:

nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês (1990, p. 31).

A comodidade dos lugares-comuns faz com que venhamos a repetir o que é previsível, o que é corriqueiro e trivial. Converter as disposições sensório-motoras em disposições óticas e sonoras puras requer a criação de maneiras diferenciadas de entendimento, trazendo para o debate as imagens chavões que nos fazem repetir o mesmo e as metáforas que fazem resultar imagens concordantes com o que já existe.

Talvez o desafio maior esteja em problematizar essas imagens que nos são familiares e nos dão segurança, buscando trazer para a discussão uma nova imagem do pensamento, ou melhor, um pensamento sem imagem. “Um pensamento sem imagem é aquele que não obedece a uma imagem prévia do que seja pensar, isto é, a um Modelo prévio que orienta e formata, que determinaria de antemão o que significa pensar” (PELBART, 2010, p. 28-29).

Ao se deixar violentar pelos signos que o diálogo entre as intercessões fílmicas e a docência provoca, oportunizam-se diferentes relações e um alastramento de possibilidades em circuitos cada vez mais amplos. As ressonâncias dissipadas podem ser vistas “como aventuras singulares do pensamento às quais a existência múltipla do cinema deu vida” (RANCIÈRE, 2012, p. 17) e têm a propriedade de se renovar a cada novo encontro, pois as relações e as problematizações suscitadas em relação à docência são inexauríveis.

O processo falsificador que pode ser fomentado, a partir destas problematizações, incita à fabulação e, quem sabe, a partir disso, à invenção de diferentes formas de pensar o mundo e a docência. Pois “as imagens da arte não fornecem armas para os combates, elas contribuem para desenhar configurações novas do dizível, do visível, do pensável, e por aí elas ajudam a desenhar uma nova paisagem do possível” (RANCIÈRE*).

*Fala retirada da palestra de Peter Pál Pelbart. <http://vimeo.com/63176402> Vídeo da fala de Peter Pal Pelbart, realizada no dia 18/03/2013 - Seminário 2 – “Os territórios simultâneos de atuação” - para o Projeto APARELHOS DE SUPERAR AUSÊNCIAS do Phila7, com o patrocínio do Programa Municipal de Fomento ao Teatro da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e apoio institucional da Oficina Cultural Oswald de Andrade.

Fronteiras borradas do intangível e do indizível

*“Las palabras no lo dicen todo,
las escuchas no lo escuchan todo y
las miradas no lo miran todo,
de ahí que la oportunidad de seguir pensando está habilitada”
Sandra Nicastro (2006)*

Cada intercessão fílmica dialogou com os conceitos de multiplicidade e de acontecimento, oferecendo-nos em cada experiência questões com diferentes matizes e nuances. É importante ressaltar que abarcar a totalidade das problematizações suscitadas a partir dos encontros é e sempre será inexecutável, pois sempre ficará algo a ser dito e visto. Tanto eu quanto os acadêmicos envolvidos nesta investigação colhemos algumas impressões nestas intercessões, entretanto muitos elementos deixaram de ser percebidos e/ou explorados.

Rilke (2013, p. 12) acentua também que “as coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou”. O que se experienciou nos encontros se mostra em determinadas situações no plano do indizível, pois é da ordem do acontecimento.

Ainda que venhamos a retomar as intercessões fílmicas buscando exaurir todas as possibilidades, será sempre um movimento contínuo e inesgotável. Mesmo porque a cada visitação desponta o caráter irreversível de um encontro, pois o campo de confluências será distinto e não será mais sobre o mesmo indivíduo que os acontecimentos atuarão.

Isto nos permite pensar que as três intercessões fílmicas estarão sempre em vias de acontecer, sempre serão um convite para que outras narrativas e imagens se aproximem ou saiam de cena, para que diferentes diálogos e cruzamentos possam ser realizados e singulares problematizações possam ser desencadeadas.

A docência não seria justamente isso?

Um processo ininterrupto em constante renovação junto ao vivido?

Uma oportunidade de nos reinventarmos a cada acontecimento?

Uma circunstância favorável a que nos deixemos contagiar e afetar,
potencializando a nossa capacidade de agir?

Quando nos deixamos contaminar

Penso que a experiência educativa se dê por contágio, por alianças, por compartilhamentos. No entanto, sem hora marcada, pré-determinada, pois, neste emaranhado do tempo, o que conta são as relações de forças presentes.

A partir das paisagens singulares de cada experiência que vivenciei, ressonâncias foram alastradas no encontro com as três intercessões fílmicas. Alguns encontros somente me fizeram reconhecer semelhanças, outros me permitiram acolher coisas que desconhecia, estabelecer impensados diálogos e provocativas relações.

Foi neste cenário plural e inquieto que me senti provocada a compor, ainda que timidamente, algumas tessituras. Penso que houve contágio, afetação e misturas de corpos. A multiplicidade não seria justamente isso? Uma composição de dimensões que se deslocam, prolongam-se e se relacionam umas com as outras com intuito de gerar força? Cada uma incorporando todas as outras em uma outra condição, em outro grau?

Todavia, por vezes eu me pergunto:

até que ponto nos deixamos ser atravessados e contagiados pelas nossas experiências educativas, no sentido de sairmos realmente modificados?

É apenas um surto infeccioso do momento?

Em diversas situações deparei-me com um sentimento de inquietação, pois, durante as intercessões e a escrita desta tese, pude confrontar-me com minha vulnerabilidade e fragilidade em fazer operar na vida os conceitos que hora estava investigando. Tenho que concordar com Fischer, quando ela coloca que, talvez, “sejamos, sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco” (2002, p. 69), pois a dificuldade consiste em buscar infringir normas que estão internalizadas em nossa conduta no decorrer de nossa formação intelectual, mesmo que os novos preceitos teóricos já estejam presentes em nosso discurso.

Percebo que é necessário algo mais que o discurso e a intenção de mudar. É preciso ação, o deslocamento e o confronto consigo mesmo, estando propenso a operar com as limitações, incertezas, conflitos e inconsonâncias. É dessa forma que poderemos sair diferentes de cada encontro, fazendo brotar outros pensamentos e outros campos de sentido, inventando outras vidas e produzindo-nos a cada uma delas.

A criança que nos convoca a pensar

Como comentei anteriormente, tivemos várias experiências com imagens fílmicas nos últimos semestres. Minhas escolhas, porém, acabaram se direcionando naturalmente para filmes em que a criança tinha um papel importante nas cenas.



Imagem capturada na rede em setembro de 2013 (manipulada digitalmente pela pesquisadora)

As imagens infantis nos filmes tiveram a potência de me afetar, pois os atravessamentos incitados a partir dos encontros vivenciados com as crianças me possibilitaram pensar em outros desdobramentos, distanciando-me daquilo que era cognoscível, estável e imutável.

Passei, a partir desses encontros com a infância, a pensar naquilo que teve capacidade de me provocar e me desestabilizar, fazendo com que algumas considerações viessem à minha mente.



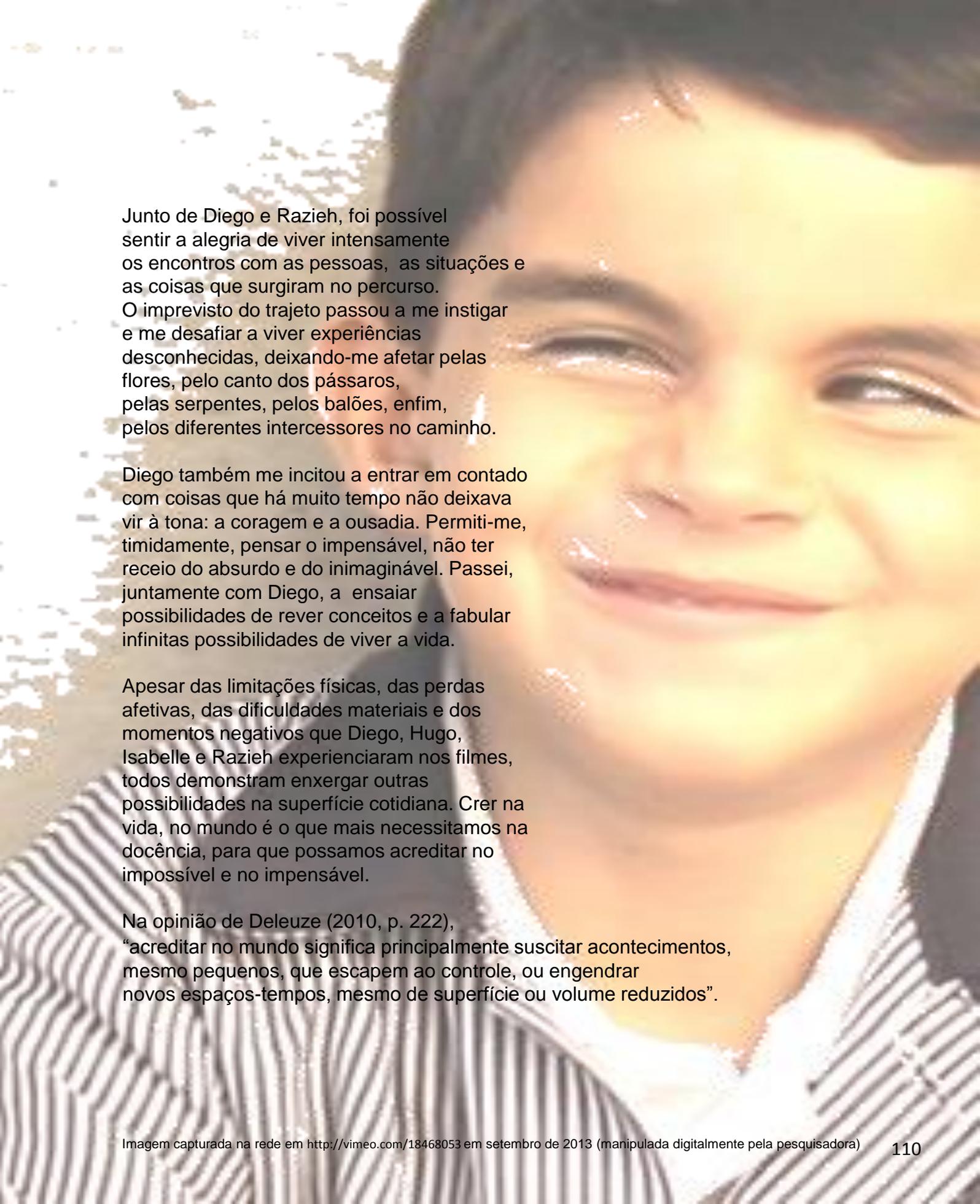
O encontro com Hugo e Isabelle viabilizou-me conviver com o falso e com o imaginário, aproximando-me da possibilidade de atuar de maneira performática. Isto me fez acionar alguns lençóis de passado, reportando-me à infância, quando interpretava e criava diferentes papéis ao mesmo tempo, pois era mãe, pai, filha, filho, professora, estudante, heroína e criminosa na mesma brincadeira.

Convocar camadas neste folheado do tempo me impulsionou a atualizar no presente situações que estavam guardadas e encobertas, fazendo-me pensar no quanto se tem, por vezes, que recuar, silenciar e representar papéis que não desejamos, com o propósito de continuar sobrevivendo neste mundo.

Talvez por ainda não estar impregnada com condutas que engessam e paralisam, Razieh se deixa atravessar pela novidade do trajeto, reinventando-se e se produzindo a todo instante. A autenticidade está no semblante da menina, pois não sabe dizer sim quando quer dizer não. A espontaneidade prepondera, uma vez que ainda não aprendeu a mentir para os outros e nem para si mesma.

Este encontro me fez questionar minha prática docente, abrindo um abismo entre aquilo em que eu acreditava e a gama de possibilidades que me eram oferecidas. Coloquei-me frente a frente com minha arrogância e presunção de planificar percursos e idealizar comportamentos, passando a compreender que as experiências mais significativas acontecem distantes dos limites que lhes prescrevemos.



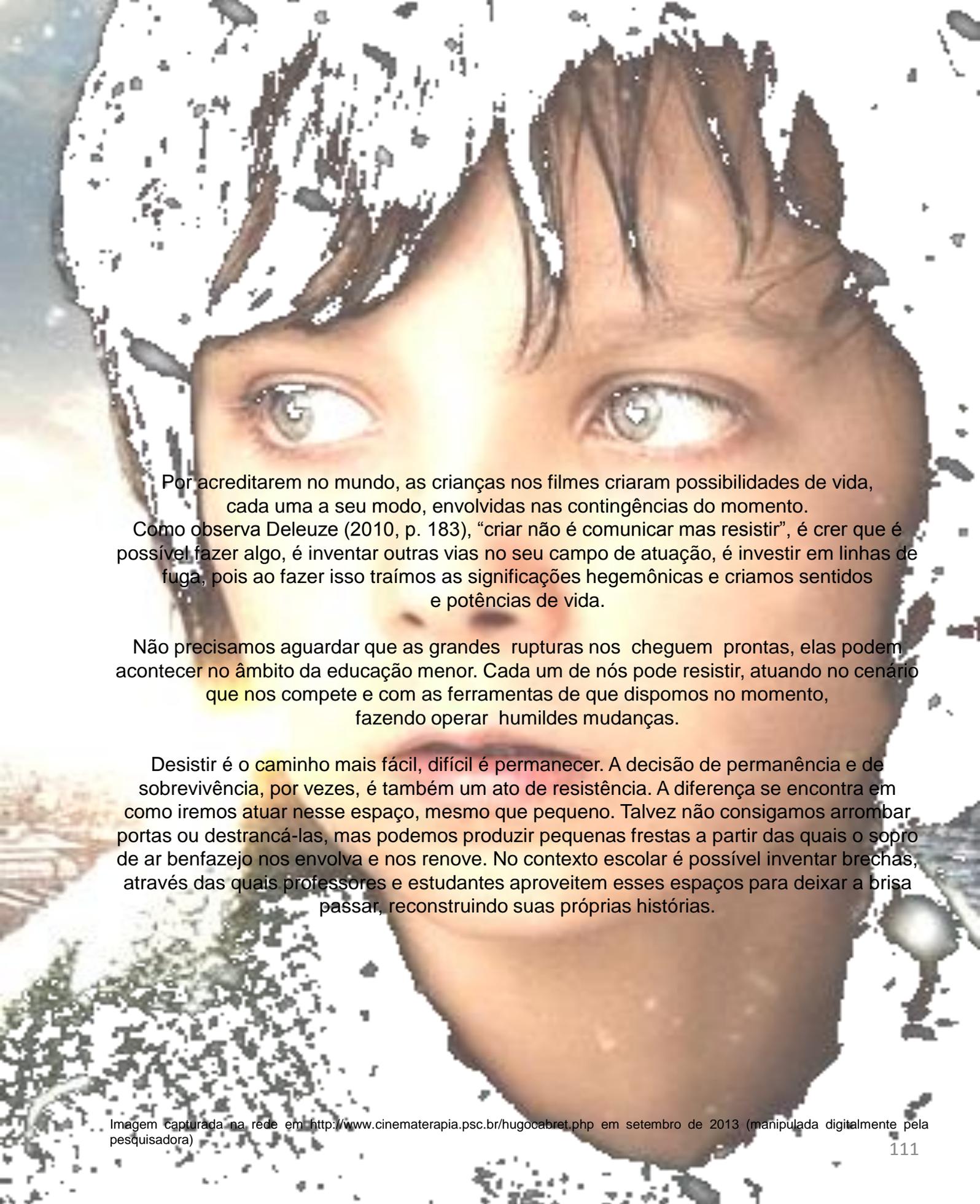


Junto de Diego e Razieh, foi possível sentir a alegria de viver intensamente os encontros com as pessoas, as situações e as coisas que surgiram no percurso. O imprevisto do trajeto passou a me instigar e me desafiar a viver experiências desconhecidas, deixando-me afetar pelas flores, pelo canto dos pássaros, pelas serpentes, pelos balões, enfim, pelos diferentes intercessores no caminho.

Diego também me incitou a entrar em contato com coisas que há muito tempo não deixava vir à tona: a coragem e a ousadia. Permiti-me, timidamente, pensar o impensável, não ter receio do absurdo e do inimaginável. Passei, juntamente com Diego, a ensaiar possibilidades de rever conceitos e a fabular infinitas possibilidades de viver a vida.

Apesar das limitações físicas, das perdas afetivas, das dificuldades materiais e dos momentos negativos que Diego, Hugo, Isabelle e Razieh experienciaram nos filmes, todos demonstram enxergar outras possibilidades na superfície cotidiana. Crer na vida, no mundo é o que mais necessitamos na docência, para que possamos acreditar no impossível e no impensável.

Na opinião de Deleuze (2010, p. 222), “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”.

A close-up, high-contrast photograph of a young girl's face. She has large, light-colored eyes and a slightly open mouth, looking upwards and to the left with an expression of surprise or awe. The lighting is dramatic, highlighting her features against a dark, textured background.

Por acreditarem no mundo, as crianças nos filmes criaram possibilidades de vida, cada uma a seu modo, envolvidas nas contingências do momento. Como observa Deleuze (2010, p. 183), “criar não é comunicar mas resistir”, é crer que é possível fazer algo, é inventar outras vias no seu campo de atuação, é investir em linhas de fuga, pois ao fazer isso traímos as significações hegemônicas e criamos sentidos e potências de vida.

Não precisamos aguardar que as grandes rupturas nos cheguem prontas, elas podem acontecer no âmbito da educação menor. Cada um de nós pode resistir, atuando no cenário que nos compete e com as ferramentas de que dispomos no momento, fazendo operar humildes mudanças.

Desistir é o caminho mais fácil, difícil é permanecer. A decisão de permanência e de sobrevivência, por vezes, é também um ato de resistência. A diferença se encontra em como iremos atuar nesse espaço, mesmo que pequeno. Talvez não consigamos arrombar portas ou destrancá-las, mas podemos produzir pequenas frestas a partir das quais o sopro de ar benfazejo nos envolva e nos renove. No contexto escolar é possível inventar brechas, através das quais professores e estudantes aproveitem esses espaços para deixar a brisa passar, reconstruindo suas próprias histórias.



É por acreditar neste mundo que continuo a persistir nesta caminhada, investindo em outras vias e possibilidades de vida. Em vista disso, penso que o cinema pode ser um campo de experimentações do pensar, pois através das suas imagens e signos é possível experimentar mundos que pareciam inviáveis.

Deleuze coloca que “o cinema é produtor de realidade” (2010, p. 80). A experiência ao assistir a um filme é real, pois as cenas e as sensações são mostradas de forma que venhamos a sentir e vivenciar intensamente cada momento. Passamos a fazer parte do filme, acrescentando outros fatos e inventando outras tramas.

O cinema, por nos incitar e nos colocar em condições de ficcionar junto com os personagens, propicia que ampliemos as perspectivas do nosso cenário existencial, passando a crer que mundos inimagináveis são possíveis.

Machado (2009, p. 288) reforça esta questão, expondo que

O liame do homem e do mundo é o impossível, o impensável que só pode ser objeto de crença. E se apenas a crença no mundo pode religar o homem que perdeu a capacidade de reação ao que ele vê e ouve, o poder do cinema moderno é dar novamente ao homem a crença no mundo. Com o cinema moderno é possível acreditar nesse liame como no impensável que precisa ser pensado – crença que faz do impensado a potência própria do pensamento; é possível servir-se da impotência do pensamento para acreditar na vida.

É neste sentido que as imagens das crianças, nos três filmes, convocam-me a pensar sobre a capacidade que elas dispõem para vivenciar intensamente a potência do impensado do pensamento, pois, como afirma Millôr Fernandes*, “uma criança está deixando de ser criança no dia em que começa a fazer perguntas que têm respostas”.

*Frase retirada do site <http://kdfrases.com/frase/146962>



Ao ser atravessada pela infância...

Imagens do diário pessoal manipuladas digitalmente, setembro de 2014. A imagem do primeiro plano foi cedida por: Cristian Mossi, fotografia, 2014. Série sobre a obra Ressonâncias de Ana Noro Grando [1996]. Instalação: Fibra metálica galvanizada, ferro, massa plástica, tinta acrílica e spots [280cmX500cmX500cm].

Ao ser atravessada pela infância...

Na minha qualificação, os professores examinadores sinalizaram algumas vias para a continuidade da pesquisa. Entre as opções sugeridas, a mais recorrente foi no sentido de dar prosseguimento ao encontro com a criança, iniciado timidamente na escrita final do meu projeto de tese.

Tenho que reconhecer que não havia pensado anteriormente em dar seguimento a esse estudo, talvez por negação ou receio. Adentrar em conceitos como infância, devir e devir-criança sempre me causou temor pelo seu grau de complexidade. Mas as sugestões dos professores ressoaram... E um desejo intenso de investigar sobre o assunto passou a preponderar.

Mesmo antes de me reunir com minha orientadora para planejar o encaminhamento da pesquisa pós-qualificação, flagrei-me fazendo pesquisas na internet, leituras de artigos e de livros dos autores indicados pela banca examinadora e, quando dei por mim, passei a ser capturada pelo agradável e instigante encontro com a infância. Fui atingida, tocada, afetada pela potência intensiva dos 'pequeninos', e por tudo que eles disparam e instigam a pensar. Nas leituras, pude constatar os pontos de contato e de entrelaçamento que os conceitos de devir e devir-criança têm com as vertentes que atravessam minha pesquisa: multiplicidade e acontecimento. Creio que os componentes da banca já sabiam disso...

Os estudos também fizeram-me reafirmar que a intenção de aproximar a criança nesta investigação não está em infantilizar-se ou rememorar fatos da infância, mas em compor um espaço de incidência inventiva com a potência infante. Explorar mais atentamente o que a aliança entre infância e infância, infância e acadêmicos, infância e docência, infância e experiência educativa podem nos instigar a pensar.

As implicações fecundas produzidas com as imagens infantis dos três filmes investigados oferecem a cada visita uma pluralidade de sentidos. São imagens potentes que inquietam as convicções e interpretações corriqueiras, impelindo a questionar: tudo que está condicionado em relação à visão da infância – a temporalidade cronológica e hierárquica, o ingresso gradual ao saber, a inexperiência, o amadurecimento progressivo - pode ser colocado em 'xeque'? Mesmo que tenhamos sido esculpados nesta lógica, é possível pensar uma criança a partir de outra perspectiva? Caso isso seja factível, o que uma criança potência pode nos impulsionar a pensar? Que relações podem ser produzidas ao nos movimentarmos em um devir-criança?

Esses são alguns questionamentos que irei problematizar a partir deste tomo. A intenção é abrir a discussão para tudo que envolve esses excitantes temas: a infância e o devir-criança.



Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, julho de 2011. Fotografia cedida por Tamiris Vaz, componente do grupo que participou da Intervenção Artística 'degust[ação]', realizada no Royal Plaza Shopping, em Santa Maria - RS, na qual também fiz parte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ou9zFnVMpRs>

“Muitos passaram e não viram.

Poucos viram e não pararam.

*Alguns talvez quisessem, mas
não o fizeram.*

E uma criança passou...

e viu...

e tocou...

e pegou..

e correu...

e pulou...

e rasgou...

e modificou...

e brincou...

e uma criança inventou”

*(Fragmentos do diário pessoal,
agosto de 2014).*





Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, julho de 2011. Fotografia cedida por Tamiris Vaz, componente do grupo que participou da Intervenção Artística 'degust[ação]', realizada no Royal Plaza Shopping, em Santa Maria - RS, na qual também fez parte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ou9zFnVMpRs>

Infância e o nascimento do mundo

As crianças, nas intercessões fílmicas selecionadas, instigam a pensar em uma infância a partir do que ela possui, e não do que lhe carece ou do que lhe falta. É uma visão assentada na afirmação, na potência e na invenção, abrindo-se a possibilidade de um singular ponto de partida. “Sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência” (KOHAN, 2009, p.12).

Uma infância faculta a chance do nascimento, do encontro com novos começos, da criação de trajetórias distintas do habitualmente já percorrido e da oportunidade de pensar diferentemente daquilo que já foi pensado ou pensar o que ainda não foi pensado. Diego, no filme ‘Los colores de las flores’, faz despontar no horizonte a possibilidade de uma genuína afirmação de um insólito início, quando inventa um conceito que parecia ser impensado.

Kohan (2009, p.12) assinala que “somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo”. Este nascimento se faz presente em nossas vidas quando nos aventuramos a pensar pela primeira vez, quando decidimos deixar as pressuposições, as certezas e os caminhos conhecidos para nos abirmos a um novo pensar, a um inusitado começo. Nesta perspectiva “a origem tem a ver, sim, é com o novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante ou eternidade, ou caso se queira, enquanto instante eterno ou eternidade instantânea” (LARROSA, 2002, p. 122).

Ao escrever estas linhas, passo a evocar dos lençóis de passado um fragmento registrado no meu diário logo após uma reunião de planejamento da disciplina de Estágio Supervisionado III e IV.

“Hoje tive reunião com minha orientadora com a intenção de planejar a disciplina que vamos dar juntas. É a segunda docência orientada que vou realizar no doutorado. Prontamente, uma pergunta me foi lançada: o que vamos fazer neste semestre? Um silêncio se fez presente... E muitas coisas vieram à minha mente. A experiência no ano anterior tinha sido positiva e enriquecedora, palavras proferidas por todos os envolvidos na avaliação final do semestre. Por isso, havia pensado que poderíamos repetir, pelo menos parcialmente, a mesma proposta de trabalho com a nova turma... Como o silêncio se prolongou demasiadamente, minha orientadora passou a expor sua sugestão... Uma proposição totalmente distinta do que já havíamos experienciado. Fiquei perplexa no primeiro momento! Trocar o certo pelo duvidoso?”

Mas o brilho em seus olhos era de contagiar... Lampejos de infância se fizeram presentes quando no reflexo dos seus olhos pude também ver a mesma sensação de alegria e satisfação quando na infância uma nova brincadeira é proposta” (Fragmento do diário pessoal, 18 de março de 2013).

É esse desejo infantil que nos incita e nos coloca na condição de deixar para trás o que já se pensou para pensar de forma inaugural. É essa sensação de insatisfação que permite abandonar o que não mais agrada, que autoriza a não recair na mesmice e que possibilita a abertura para as coisas novas.

A insatisfação está intimamente relacionada com a conjunção ‘e’, pois possibilita outras entradas, não se contentando com uma via única e duradoura. Esse descontentamento viabiliza a interrupção e a revisão do que se está fazendo, contribuindo para que se avalie constantemente as escolhas realizadas e o que se está produzindo. Essa inquietude também potencializa a invenção de outras coisas, desafiando a experienciar situações ainda não vivenciadas e acreditando que se pode ser sempre de outra maneira.

Não há como esconder a sensação de incerteza que nos aflige quando passamos a optar por propostas não conhecidas, entretanto esse incômodo inicial pode ser substituído pelas possibilidades que se inauguram ao sermos incitados a pensar pela primeira vez, abdicando das experiências previstas e das discussões comumente realizadas.

O desafio está em propiciar um espaço aberto para que junto com os estudantes se possa ter a estreia de um gesto, colocando-se também na condição daquele que não sabe o que vai acontecer, em vez daquele que sabe, que guia e que direciona. A ousadia está em se deixar afetar pela inauguração da experiência ‘com’ os estudantes, e não a partir da lógica da determinação, da aplicação e da adequação ao que já foi anteriormente vivenciado.

Reconheci que meu desejo, ao planejar a disciplina com a orientadora, era optar pelo trajeto seguro e conhecido, previamente já experienciado, sem grandes sobressaltos. Diego também, no curta espanhol, poderia ter optado pelo caminho mais garantido de êxito, copiando do *Google* o conceito que a professora havia solicitado. Mas não, preferiu se colocar em risco, na condição de pensar como se fosse a primeira vez. Não com a intenção de partir do ‘zero’, pois não há como desconsiderar o que já foi pensado, mas de pensar como um movimento inaugurador.

Talvez seja a situação de ‘desaprender’ o que já se sabe, de desapegar de verdades fixas e limitadoras e se abrir ao que não se sabe, a algo que não está previsto. Essa abertura oportuniza a possibilidade das certezas se modificarem e nascerem diferentes do que eram, viabilizando que inusitados saberes possam vir ao mundo e que as experiências se diferenciem a cada vez.

O alcance intempestivo que povoa a infância

As peculiaridades assinaladas pelos dois tipos de temporalidade - a da história e a do devir - contribuem para que se pense na infância. A história é uma sequência de fatos dispostos de forma linear e cronológica. Os acontecimentos inconvenientes passam a não ter lugar e a ser repelidos, pois poderiam comprometer a linha organizada do tempo. A infância, neste viés, é vista como uma etapa da vida demarcada e assinalada pelas fases do desenvolvimento humano, fazendo parte de um tempo continuado e progressivo. Esta infância arrasta para a homogeneização e é colocada sempre em posição de ser interpretada.

“O devir não é história” (DELEUZE, 2010, p. 215), pois abre a possibilidade para o descontínuo e o intempestivo, instigando o aparecimento da criação de algo novo e inesperado. Devir não é requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, devir é um processo contínuo e inventivo.

Uma infância, nesta perspectiva, é pensada mais como um estado ou uma dimensão, estando vinculada a uma temporalidade que leva em consideração as fissuras e os rompimentos da história. Nela, são cruzadas as experiências e os acontecimentos e, por isso, deixa-se irromper pela multiplicidade e pela diferença.

Distante de um tempo cronológico, em que passado, presente e futuro estão linearmente e progressivamente organizados, ganha lugar outra temporalidade: a do acontecimento. O acontecimento é um entre-tempo que leva em consideração os intervalos e as rupturas. A partir do disparo de sensações e afetações há o estiramento, impulsionando para além do tempo-espaço em que foi produzido.

Uma experiência infante, neste sentido, deixa de se movimentar de forma fixa, controlada, sequencial e expectável, e passa a se inscrever em uma temporalidade que propõe abertura, interrupção e invenção contínua. O acontecimento intercepta e revoluciona a história, trazendo à tona a invenção de uma nova história, mesmo que provisória. O que está em jogo é a potência intensiva que se formou, a resistência que se produziu e a invenção que se conquistou de algo inédito.

Passa-se a compreender porque o devir é sempre minoritário, pois “uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2010, p. 219). A partir desta colocação podemos pensar que o devir-minoritário é uma potência de resistência que não se espelha em exemplares, padrões e imitações. É na variação contínua que passa a ser estabelecido, estando sempre em processo, em vias de se produzir.

É nesse sentido que, ao trazer o universo infantil para a discussão, a intenção não está em

ser ou fazer como uma criança, mas pensar uma infância minoritária como potência que interrompe a história e como força vital que resiste e reinventa. O que está em jogo é uma relação intensiva de afetação com uma criança, que está muito além de qualquer sujeito criança, “que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (DELEUZE, 2006, p. 129).

Um devir-criança, dessa forma, diz respeito à aliança, à proximidade e atração de forças moleculares que se reportam ao infantil, diferentemente da filiação que nos induz a uma criança em particular, a uma representação molar. Isso nos faz pensar que um devir-criança é impessoal, pois não se fixa a nenhuma pessoa em particular. Está para um tempo crônico, não progressivo e devém, ele próprio, criança.

A partir dos estudos de Deleuze e Guattari, Walter Kohan (2004, p. 64) coloca que “devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires”. O que está em jogo é a intensidade de uma criança-mundo que de forma alguma se confunde com uma generalidade e totalidade, mas uma singularidade no mais elevado grau, uma potência intensiva, uma força viva.

As imagens infantis das três intercessões fílmicas me desafiam a pensar as crianças de maneira não linear, pois elas convidam a movimentos imprevisíveis, paradas repentinas, silêncios constrangedores e criações ainda não imaginadas. Descortina-se nestas imagens uma infinidade de alternativas possíveis, que expandem as perspectivas de um panorama existencial.

*“Cada vez que passávamos por aqui dizia aos meus pais
que queria ver durante um bocadinho, mas não me deixavam.
Uma vez, antes de começarem as aulas,
vi um homem a olhar e carregava a sua filha nos seus ombros,
de tal forma que pedi ao meu pai que fizesse o mesmo,
mas ele disse que este não era um lugar para meninas.
Deu meia volta e me disse que o seguisse.
Hoje, ao passar, vi que a minha mãe ia à frente e parei para ver”
(Narrativa de Razieh no filme ‘O Balão Branco’).*

O desassossego e a inquietude evidenciados por Razieh, durante o percurso, colocam em questão os lugares que prescrevemos para a infância, fazendo-nos pensar na presunção que temos em estabelecer que a criança ocupe somente os espaços molares, constrangendo-as a ter sua morada em temporalidades progressivas e a movimentar-se de forma que contemple os pontos já fixados anteriormente pelo adulto. A personagem Razieh traz para a discussão a possibilidade de haver uma infância que

(...) habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes (...). É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2007, p. 94-95, grifo do autor).

O desejo em ter o peixe do aquário, a relação com os encantadores de serpentes, a procura do dinheiro, a experiência com a vara do vendedor de balões e com a goma de mascar, a presença dos doces nos bolsos do vestido e o contato com o balão branco apresentam-nos uma forma autêntica das crianças se conectarem com as coisas, com as pessoas e com as situações. Elas estão sempre a nos abismar. Por mais que almejemos ter a pretensão de colocá-las em determinadas posições e lugares, elas estão sempre a esquivar-se. Por mais que venhamos a ditar significados e utilidades às coisas, outras funções são oferecidas pelas crianças.

Os infantes apresentam um olhar do cotidiano que pode ser desdobrado e estendido em múltiplos sentidos. Isso é possível quando o olhar não é linear, quando leva em consideração a ótica das possíveis escolhas, estando à mercê da vida em sua pluralidade e em sua força de variação. É a polifonia de seu mundo que os instiga a inventar outras possibilidades no mundo em que vivem.

Os singelos sorrisos e o prazer intenso ao mascar a goma em meio às aflições fazem com que Razieh, seu irmão e o vendedor de balões passem a olvidar, mesmo que momentaneamente, a problemática que os vinculou. As crianças do filme 'O Balão Branco' oferecem-nos alguns indícios de como é possível esquecer as tensões do dia a dia e ter alegria em meio às dificuldades e desafios. Elas nos incitam a pensar numa experiência educativa prazerosa, na possibilidade de fazer os nossos momentos menos pesados, menos sofridos, mais leves, mais alegres.

As crianças também nos instigam a pensar na potência de viver o hoje, sem a inquietação com o amanhã. A não preocupação com as consequências permite que as crianças vivam intensamente o momento, sem contenções e apreensões futuras. Talvez isso se deva ao não conhecimento das possíveis implicações e resultados de uma situação, fazendo com que elas se entreguem mais ao que cada circunstância pode oferecer. Deixam-se arrebatadas pelos signos improváveis que, possivelmente, para nós adultos não seriam nem considerados, devido às experiências anteriores e às aflições antecipadas que impomos aos signos.

Nenhuma experiência é a mesma para todos: o que foi negativo ou positivo para alguém

não necessariamente será para o outro. Nossas escolhas e percursos não precisam ser os mesmos, tampouco ser trilhados da mesma forma. Existe uma infinidade de vias não visualizadas e que ainda não foram inventadas.

A partir do contexto social em que vive, Razieh nos faz também perceber o quanto ainda está enredada por forças que ditam modelos de infância aos quais deve se adequar e que deve seguir. Seu esforço em escapar de padrões pré-definidos é demonstrado nos pequenos gestos e olhares, nas tímidas fugas, na conversa acanhada com um estranho e na insistência em encontrar algumas respostas aos questionamentos não respondidos.

Parece ser paradoxal, mas povoamos muitas infâncias que, por vezes, atravessam-se, enleiam-se e se misturam umas nas outras. A disputa de forças é intensa, em algumas ocasiões teremos a impressão de não conseguir escapar desse cenário que nos direciona e constrange. Em outras, iremos nos surpreender ao perceber o quanto “os devires são reais na medida em que estão em nós. Eles constituem uma certa maneira de nos escrevermos a nós mesmos” (SCHÉRER, 2011, p. 74), de inventarmos outros de nós mesmos.

Vestígios de uma involução criadora

Quando Deleuze e Guattari expressam que “saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude *desta* idade” (2008b, p. 70), eles nos fazem pensar no conceito de devir-criança como força que promove, em qualquer idade, a intensidade e as frações que produzem espaço a uma ‘involução criadora’.

“O devir é involutivo, a involução é criadora” (DELEUZE; GUATTARI, 2008b, p.19), pois a involução está continuamente desagregando fragmentos que permitem liberar tempos e velocidades. A involução criadora não indica uma regressão, ela não pode ser confundida com um recuo ou retorno. É dessa forma que não tem sentido esmiuçar a infância do homem, mas sim explorar o que o estado infante da própria condição humana pode disparar e produzir. Deleuze e Guattari explicitam que

‘uma’ criança molecular é produzida... ‘uma’ criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro (2008b, p. 92, grifo dos autores).

O devir-criança não tem como pressuposto um sujeito criança arquitetado e definido, o que está em jogo é uma potência inventiva para além de qualquer sujeito e de qualquer deliberação. “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” (LARROSA, 2002, p. 117). Como não se prende à intencionalidade, à identidade e à estabilidade, o devir-criança remete ao livre-arbítrio, à abertura e à flexibilidade.

É nesse sentido que o devir-criança nos remete a uma força que invade e que brota de maneira intensa, é um arrombamento que traz a novidade e não a comprovação, que traz a invenção e não a representação, passando a produzir vestígios de uma vivificação constante. Está ‘entre’, ‘no meio’, formando blocos que se movimentam e adotam suas próprias linhas, expandindo os heterogêneos por relações de aliança, por contágio.

Os devires crianceiros disparados pelos infantes, nas três intercessões fílmicas, fazem-me pensar nas experiências limiares e fronteiriças que atuam no ‘entre’, nas adjacências e nas fendas. Instigam-me também a pensar nesta incessante involução inventiva que está a se movimentar e se alterar ‘no meio’ de um trajeto, rompendo com os pontos pré-fixados, com as segmentações e com as estratificações.

Um mundo de reticências

Os infantes Diego, Hugo e Razieh experienciam situações imprevisíveis, bifurcantes e desviantes nas imagens fílmicas pesquisadas. Em virtude da atenção às possibilidades do trajeto, passam a ter encontros e, por vezes, são afetados por eles. Isso acontece pela condição de incompletude em que eles se colocam, de lacunosidade.

Ao pensar na infância, o estado de incompletude ou de inacabamento pode oferecer uma discussão que se encaminha para distintos pontos de vista. O primeiro está relacionado à noção de alguém que ainda não está pronto o suficiente para a vida, que se encontra em estado de imperfeição. Esta visão de desigualdade carrega modos de ser e estar no mundo, e faz com que o infante seja visualizado como alguém que necessita de cuidados, milimetricamente controlados para que ele possa atingir a sua completude e perfeição. Nesse panorama, a infância não é vista como possibilidade de abertura e de imprevisibilidade, pois está vinculada a padrões a serem conquistados e contemplados.

O segundo ponto de vista impulsiona a pensar uma criança como afirmação e não como negação, como potência e não como incapacidade, como abertura e não como fechamento. É essa perspectiva de inacabamento que talvez tenha incitado Diego a utilizar elementos

não corriqueiros para compor e produzir outro conceito para as cores das flores; quem sabe, é o que tenha provocado Razieh a esquecer, momentaneamente, seu objetivo principal e se deixar contagiar pela beleza dos encantadores de serpentes; e, quiçá, tenha contribuído para que Hugo se aproximasse de Isabelle, para que juntos pudessem viver uma grande aventura.

As crianças dos filmes sugerem possibilidades de abertura para o mundo, em que a finitude e a plenitude não têm guarida. Leite (2013a, p. 218) aponta que “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”.

Quando nos fechamos para o mundo, presos a verdades, convicções e modelos, nossos anéis passam a ficar impossibilitados de fazer elos, composições e diálogos. São os “anéis quebrados” (DELEUZE, 2010, p. 37), entreabertos e que não fecham em si mesmos, que instigam a aliança, a conexão e a visita de algo que não aguardávamos. “A infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados” (LEITE, 2013a, p. 218), sempre em devir.

É neste campo intensivo do devir-criança que talvez se possa pensar a experiência educativa como algo que irrompe, que escapa em muitas situações e que se encontra em processo constante de reinvenção. A partir disso, poderíamos nos perguntar: o que se pode aprender com a incompletude que as crianças dos filmes disparam? Como fazer da experiência educativa um cenário de reticências e não de pontos finais?

‘Cacos de sentido’ do cotidiano

“(...) as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si”
(BENJAMIN, 1995, p. 18).

*“Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes.
Prezo os insetos mais que aviões
Prezo a velocidade
Das tartarugas mais que a dos mísseis.
(...)
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
Como as boas moscas”
(Fragmento do livro ‘Memórias Inventadas’, 2003b).*

Quando coagido a retirar de seu bolso inúmeros objetos, Hugo, no filme ‘A invenção de Hugo Cabret’, passa a expor uma coleção singular de peças que encontrou ou furtou em suas andanças na estação de trem. Para Papa Georges, talvez elas não façam sentido, sejam apenas restos, sobras e resíduos de materiais sem logicidade e utilidade.

A ação de Hugo em dar atenção e ser capturado por coisas diminutas e por aquilo que parece não ter mais serventia faz macular o que foi sacralizado pelo tempo, interrompendo com os sentidos instituídos e inventando uma relação inusitada com ‘as sobras’, talvez incoerente e sem unicidade aos olhos dos outros.

Impelido pelas contingências do momento, Hugo compõe os elementos conforme a importância que dá às coisas e à sua manipulação particular. À vista disso, os destroços do cotidiano são recompostos de outra forma e passam a produzir outros sentidos. Novas forças são recrutadas para esses ‘restos’, potencializando-os de tal forma que outras funções são designadas para os mesmos.

Hugo rompe com as forças preestabelecidas impostas às coisas, às pessoas e às situações, violando a ordem dos itens encontrados e passando a reconfigurá-los de forma inusitada. “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” (LEITE, 2013b, p. 60), uma criança reinventa materiais, espaços e possibilidades de vida.

Exigir que os objetos de Hugo fossem abandonados ou organizados nos seus respectivos grupos de origem significaria exterminar a sua obra repleta de ‘cacos de sentido’. A obra da vida não é produzida com um roteiro pré-definido, em que é imposto o que devemos ou não visualizar, capturar ou desprezar. A obra é realizada no percurso, com surpresas e apreensões inesperadas. Quem sabe venhamos a nos surpreender com aquilo que nos parecia não servir mais? Aquelas asas quebradas do cavalo alado do sobrinho... Recolhidas ao chão... Quem sabe não são elas que nos fazem voar?



Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, julho de 2011. Fotografia cedida por Tamiis Vaz, componente do grupo que participou da Intervenção Artística 'degust[ação]', realizada no Royal Plaza Shopping, em Santa Maria - RS, na qual também fez parte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ou9zFnVMoRs>

As perguntas-máquinas das crianças...

Razieh: -Eu só queria olhar o que não era bom para mim, o que nunca me deixaram ver.

Senhora: -Compreendes agora porque não é bom para ti?

Razieh: -Sim.

Senhora: -E não voltará mais aqui?

Razieh: -Não..., mas... há sempre encantadores de serpentes aqui, não há?

(Diálogo de Razieh com a senhora, no filme 'O Balão Branco')

No aeroporto o menino perguntou:

-E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

-E se o avião tropical num passarinho triste?

(Fragmento do livro 'Exercícios de ser criança' de Manoel de Barros, 1999).

Deleuze e Guattari (2008b, p. 42) evidenciam que “as perguntas das crianças são mal compreendidas enquanto não se enxerga nelas perguntas-máquinas”. As perguntas-máquinas são questões que têm a potência de disparar outras, pois, ao se misturarem com outros elementos, alteram sua força e direção, animando o relançamento de outras questões. Esse movimento ininterrupto passa a persistir ‘entre’, ‘no meio’ a todas as possíveis e provisórias respostas.

Inquieta com a norma, a criança passa a problematizar aquilo que já está consolidado, alterando as relações de forças já determinadas. Oferece, a partir das questões que elabora, sentidos renovados e recortes incomuns atribuídos às experimentações. Quem sabe isso se dê porque “a criança quer procurar e inventar, está sempre à espreita da novidade, impaciente com a regra” (BERGSON, 1979, p. 149).

Os questionamentos disparados pelas crianças, quando vistos como perguntas-máquinas, podem liberar a potência afirmativa para acionar o pensar, para movimentar um devir criativo e para produzir distintas relações e problematizações. O pensamento é instigado a vacilar, a saltar, a duvidar, a brincar, a dançar, a rodopiar e a caçoar de si próprio.

Pensar com uma criança consiste em se despojar da altivez e da presunção daqueles que acham que tudo sabem, permitindo que o conhecimento já sabido não prevaleça a ponto de negar outros saberes. Pensar com uma criança constitui abandonar os alvos cronologicamente pontuados e se deixar afetar pelas forças que se colocam no caminho, deixando-se arrastar pelo inesperado, pelas rupturas e pelos movimentos ziguezagueantes do percurso. Pensar com uma criança significa deixar uma infância pensar.

A menina Razieh, em diversas visitas ao local onde os encantadores de serpentes ficavam, lançou questionamentos para seus pais, no entanto as questões não foram levadas em consideração. Os ‘porquês’ não foram atendidos, tampouco problematizados.

O diálogo entre Razieh e a senhora me faz pensar na potência desta conversação que vibra, palpita, lateja e persiste, pois ela dispara novas forças e problemas. É este perdurar que convida a provar outro pensar, que possibilita pensar começos e “iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez” (KOHAN, 2009, p. 29).

O encontro com a poesia de Manoel de Barros também me impele a pensar em uma criança que apresenta um pensamento que não se pensa comumente, pois ela não pensa, não questiona e não responde o que se aguarda dela. Ela surpreende e oferece a maravilha do inusitado e do extraordinário. Penso que, ao abrir-nos aos seus singulares questionamentos, podemos ensaiar diferentes maneiras de ver o mundo e assim sair do conveniente espaço em que nos posicionamos e enveredarmos por lugares a que não estamos habituados, movimentando-nos de outra maneira.

Ao se deixar ser rasgado pelas intensidades das perguntas-máquinas dos dois infantes, e também pelas forças de atualizações desta singular experiência, talvez venhamos a nos surpreender com a presença de outros de nós mesmos, para, quem sabe, intervir de outra maneira no nosso mundo.

A dimensão intensiva do tempo

Mama Jeanne: - Não vamos desenterrar o passado!

Hugo: - Por favor me explique!

Mama Jeanne: Não é da sua conta! Os dois devem esquecer isso.

Hugo: - O meu pai e eu trabalhamos muito (...). Isto é tudo que me restou dele. Preciso saber o que significa. Por favor!

Mama Jeanne: - É muito jovem para entender. Não é hora de conhecer tanta tristeza.

(...)

Papa Georges: - De volta dos mortos!

(Narrativa de Mama Jeanne, Hugo e Papa Georges, no filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’)

Ao contemplar o pretérito, Papa Georges se sente entorpecido e paralisado. Seu receio era tanto que se esquivava de ter contato com qualquer objeto que lhe reportasse aos lençóis de passado. As imagens estavam lá, em estado latente, prontas para serem evocadas e atualizadas no presente, no entanto a sua escolha foi no sentido de sufocar e ocultar as

lembranças que em alguns momentos vinham lhe assolar a tranquilidade. Essa decisão não conseguiu fazê-lo esquecer, aprisionando-o e impedindo-o de viver intensamente o hoje.

Papa Georges, mesmo não desejando e fazendo de tudo para olvidar, deixa-se amargar pelo que passou e pelas expectativas que não conquistou. O passado e o futuro por imperarem em sua existência, passam a ter ascendência e domínio, a ponto de silenciar o presente e fazer com que perca o gosto pela vida.

No personagem Hugo é possível visualizar a potência da dimensão intensiva do tempo, quando evoca o passado para atualizá-lo e expandi-lo. Ao se colocar intensivamente no mundo, apreende o ocorrido não com a intenção de servir de modelo, mas de desdobrá-lo tantas vezes quantas forem necessárias, renovando-o e inventando outras possibilidades com ele.

A convocação do pretérito nesta ótica se torna inventora, pois passa a contribuir para a criação de um novo tempo e de um inusitado pensar. Para Hugo, mesmo com dificuldades e perdas afetivas, o passado não serviu de amarras para impedi-lo à criação, pois a intensidade do devir que coexiste e se confunde na espessura dos tempos potencializou sua capacidade de invenção.

Hugo se torna um ser em devir quando se permite “afetar, ser afetado pelas forças e não pelas representações, pelo esquecimento ativo e não pela memória das escarificações ou unhas no coração, memória tatuada como abscesso da alma” (LINS, 2009, p.12-13). Lins acrescenta a importância de

fazer do esquecimento uma força, uma linha de fuga, que é o contrário da fuga niilista, ou da denegação. É, pois, através desse esquecimento ativo, inventivo, que se pode engendrar uma memória do devir, uma memória da vontade que não se lembra mais dos desafetos como experiências infelizes, todavia, como experimentações conquistadas por vir, um objeto de *vitória* pronto a gerar um sentimento de potência ou de liberdade. Inventar, eis nossa força maior. *A invenção para produzir sofrimento até o esvaziamento da força negativa do próprio sofrimento. Livrar-se do sofrimento, ao invés de renegá-lo*” (2009, p. 16, grifo do autor).

Ao pensar na experiência educativa, percebo o quanto os vínculos, as dependências e as idealizações com o passado podem, também, levar à paralisação do presente, quando passamos a reverenciar demasiadamente o pretérito, fazendo-o sempre maior do que realmente é. Frases já conhecidas passam a ser proferidas ou simplesmente reproduzidas de outras vozes:

*“Como era bom aquele tempo em que os estudantes...
Em que a escola... Em que os pais... Em que a direção...”*

*“A criança não é mais a mesma,
tenho saudades daquele tempo em que ela...”*

*(Narrativas dos acadêmicos nas aulas presenciais
do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial)*

Estes questionamentos dizem respeito à criança que tem proximidade com a visão da história, já referida anteriormente. Entretanto, uma criança a partir da ótica do devir, inaugura uma temporalidade singular, visto que “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), como se pudéssemos nos espelhar em algum padrão, buscando retroceder ou nos transformar em algo, sempre sujeitos a um tempo consecutivo e progressivo.

O encontro com o menino Hugo e com a figura dramática de Papa Georges fez vir à tona alternativas impensadas, lançando-os para cenários inimagináveis. É nesse sentido que a relação entre uma criança e um adulto pode trazer à tona um potente encontro, pois não se trata de uma reprodução ou de uma adaptação, mas sim de uma força de variação e de uma fenda aberta para a invenção, de um devir-criança. É de forma a-histórica que um devir-criança habita, não está no passado saudoso e tampouco no amanhã idealizado, está nessa fenda, neste ‘meio’, neste ‘entre’ ...

O mapear intensivo de afetos

A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. (...) Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto (DELEUZE, 2006d, p. 73-76).

Razieh, apesar de parecer caminhar despretensiosamente, não se encontra sem rumo, a esmo, sem saber onde ir. Ela é mapeadora intensiva de afetos, pois o que a impulsiona e a faz andar de um ponto a outro é a capacidade de tocar e ser tocada por aquilo que tem importância e faz sentido para ela.

Ao caminhar, ela se investe de um vigor criador quando faz escolhas e subtrai as forças que insistem em cimentá-la em pontos pré-definidos. Coloca-se em variação contínua quando

elege e faz operar recortes que venham a aumentar sua potência de agir, arrebatando daí o lampejo do devir-criança. Não há pontos que conformem demarcações ou que precedam os percursos, são os percursos que produzem os pontos e se antecipam em direção a Razieh.

O infindável zigzaguear de Razieh, e também de Diego e Hugo, afronta os caminhos fixos e determinados, convidando a vivenciar singulares soleiras de intensidades. Estes encontros provocam e causam impasses, necessitando rearranjos e novas disposições. São estas séries de situações inusitadas que, a um olhar rígido, pode paralisar. No entanto, estas mesmas circunstâncias imprevisíveis podem suscitar o estabelecimento de aberturas e de outras alianças.

Os encontros com as flores, o livro, o cantar dos pássaros, o autômato, a chave, a caderneta, o peixinho dourado, a goma de mascar, os encantadores de serpentes e o balão branco constituem um palco de forças que, ao se aproximarem das partículas sensíveis das crianças no filme, afeta-as, fazendo-as devir.

Penso que esse mesmo campo de forças se converteu iminente nos corpos de Diego, Hugo e Razieh, ao longo das impressões e sensações que se alastraram por todos os cantos, tanto de forma intensiva como extensivamente. É este emaranhado ativo e intenso que também me arrasta a experienciar a potência do devir e do devir-criança.

O movimento silencioso da imagem

Em determinado ponto do filme 'O Balão Branco', o irmão de Razieh apresenta sinais roxos em sua face, talvez indicadores de uma queda brusca ou de violência. Esta incerteza não é solucionada no filme, pois em nenhum momento se faz alguma referência ao episódio. Essa passagem me faz pensar no movimento silencioso da imagem, que mesmo sem fazer alusão ao ocorrido, tem potência intensiva para nos arrebatarmos da posição inerte e tranquila em que nos colocamos.

São propiciados ao espectador espaços e lacunas para que possa fazer suas conjecturas sobre o que pode ter acontecido, ampliando o leque de possibilidades. Esta mesma imagem instiga a pensar e problematizar a questão da violência infantil, fazendo com que a agitação tácita da imagem tenha a potência de ressoar, alastrando-se ao infinito.

A preocupação em apresentar imagens em que tudo é mostrado e explicado me faz pensar na necessidade que possuímos de direcionar e normatizar o olhar. A premência quanto a apresentar imagens com interpretações e conclusões fechadas passa a ser um limitador na criação de outras possibilidades.

Teixeira; Larrosa e Lopes exprimem que “o silêncio do cinema e o silêncio das crianças no cinema pode comover nossas ideias e nossas palavras, pode colocá-las em movimento, pode fazer-nos falar e fazer-nos pensar” (2006, p.17). As imagens silenciosas podem ser potentes para disparar o pensar, pois oferecem o silêncio necessário para que possamos nos ouvir.

É nesse sentido que, no silêncio impactante do final do filme, pude me escutar. Uma sensação de perplexidade me envolveu e passei a questionar: o que aconteceu? Razieh conseguiu comprar seu peixe tão almejado? Qual o sentido do balão branco na última cena? Um hiato se coloca no fim do filme, e isto parece me inquietar. Por apresentar um final incerto, sem um ‘fechamento’, sem um ‘ponto final’, isso causa incômodo e me tira dos eixos.

Paradoxalmente, são essas mesmas sensações de desconforto que também me capturam e me fazem pensar na experiência educativa, movendo-me a problematizar questões que antes eu não havia percebido.

Por que este sentimento, em que tudo necessita ter um encerramento? Por que precisamos deixar tudo tão amarrado, sem espaços para outros finais, ou melhor, outros ‘meios’ e outras possibilidades? Por que na experiência educativa necessitamos tudo explicar e arrematar? Por que precisamos fazer o ‘fechamento’ de nossas aulas, como se elas necessitassem de uma conclusão? Não poderíamos deixar ecoando problemas, em vez de encerrar com respostas?

As crianças do filme ‘O Balão Branco’ nos oferecem, ao final, uma lacuna não preenchida, uma impressão de algo não terminado, deixando uma abertura e uma expectativa de algo por vir. É uma sensação de algo mais, de reticências. O silêncio de uma criança, nesse sentido, instiga-me a pensar nesta outra possibilidade de temporalidade, como algo intenso e que dura. A duração aparenta estar naquilo que um infante faz brotar em nós e no desassossego a que ele nos lança.

Encontros improváveis

*“Tentei uma aventura linguística.
Queria propor o enlace de um peixe com uma lata.
Uma lata é uma lata é uma lata é uma lata.
Busquei contiguidades verbais.
Busquei contiguidades substantivas para fazer o casamento.
A lata morava no quintal da minha casa entregue às suas ferrugens.
E o peixe no rio.*

*Veio um dia entrou uma enchente no quintal da minha casa.
E levou a lata com ela.
A lata ficou no fundo do rio.
No fundo do rio as ferrugens são mais espessas.
E a lata estava pegando craca no corpo.
Deu-se que o peixe se enferrujou da lata.
Penso que se deu um quiasmo:
uma contaminação retórica do peixe com a lata”
(Fragmento do livro ‘Ensaio Fotográficos’ de Manoel de Barros, 2003a).*

Quando Manoel de Barros escreve “*Queria propor o enlace de um peixe com uma lata*”, ele me convida a pensar no encontro de reinos distintos. Ao ser descartada pela sociedade, a lata nos aproxima daquilo que aparentemente não tem importância ou não serve mais. Já o peixe avizinha-se a um ser vivo útil. Essa dupla captura de dois universos diversos - peixe e lata - traz para a discussão o devir.

Deleuze faz referência ao devir como ‘encontros nupciais’, como uma ‘evolução não paralela’ de dois seres inteiramente diferentes. Recorre ao exemplo da vespa e a orquídea, colocando que “a orquídea parece formar uma imagem da vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura pois ‘o que’ cada um se torna não muda menos do que ‘aquele’ que se torna” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3, grifo dos autores).

Ao dialogar com a poesia, penso que o peixe não se torna lata, assim como a lata não se torna peixe. Há um singular bloco de devir que captura a lata e o peixe, que não é filiação, mas simbiose epidêmica, contagiosa e proliferativa. Cada um extrai as partículas e forças que lhe são convenientes e fecundas nesta aliança, a “*lata estava pegando craca no corpo*” e “*o peixe se enferrujou da lata*”.

É a coexistência dessas duas dinâmicas dissonantes que faz bloco, ressaltando que o bloco de devir não une o peixe e a lata, mas também não os mistura. Ele atravessa entre os dois, “ele constitui uma zona de vizinhança e de indiscernibilidade (...), uma relação não localizável” (DELUZE; GUATTARI, 2008b, p. 91)

Lata e peixe, orquídea e vespa, peixe e balão branco, chiclete e bastão, cores e canto dos pássaros, Hugo e autômato são encontros aparentemente improváveis e impensáveis. É neste orbe de afetos, de enlaces, de contágio e de conspirações que o pensamento é violentado a pensar aquilo que não se ousaria imaginar. É nestas alianças incomuns, em que distintas forças vagueiam, que a captura pode acontecer, provocando uma atmosfera profícua e fecunda ao jogo inventivo.



Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, julho de 2011. Fotografia cedida por Tamielis Vaz, componente do grupo que participou da Intervenção Artística 'degust[ação]', realizada no Royal Plaza Shopping, em Santa Maria - RS, na qual também fez parte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ou9zFnVMpRs>

*“Repetir repetir - até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo”*

*(Fragmento do livro ‘O livro das ignorâncias’
de Manoel de Barros).*

*“A imagem me captura...
Uma criança sentada a pensar...”*

*Retira-se do local e a ele volta,
repetidas vezes faz esse movimento...*

*Foge da permanência,
pois a cada gesto reprisado,
o que torna a voltar é a diferença.*

*Exerce, pessoalmente,
a multiplicidade dos possíveis...
Transfigura o instante e inventa outros,
deixando-se também ser criada por ele.*

*A cada cena, passa a prospectar mundos...
É a arte da repetição...
É a arte da diferença...
Um espetáculo da vida em movimento”*

(Fragmentos do diário pessoal, agosto de 2014).





Imagem do diário pessoal manipulada digitalmente, julho de 2011. Fotografia cedida por Tamielis Vaz, componente do grupo que participou da Intervenção Artística 'degust[ação]', realizada no Royal Plaza Shopping, em Santa Maria - RS, na qual também fez parte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ou9zFnVMpRs>

O olhar indisciplinado de uma criança

O encontro de um adulto e uma potência infante me instiga a pensar em inúmeros espaços de incidência inventiva. Um deles se refere ao olhar ainda não disciplinado de uma criança, que nos oferece uma percepção não comprometida com hábitos e vícios. Um infante nos brinda com uma visão inédita, como se fosse pela primeira vez, convidando-nos a olhar sem opiniões pré-concebidas, sem conclusões definitivas e sem julgamentos. É o olhar insubordinado e desavisado da criança que nos faz surpreender com as inúmeras possibilidades que ela traz para a discussão.

Para que possamos nos deixar impregnar por aquilo que uma criança pode disparar, Larrosa sugere que olhemos “para a infância com olhos limpos e assombrados, e não só como uma projeção de nossos estereótipos políticos, psicológicos, morais ou emocionais” (2006, p. 72). Desinvestir de qualquer clichê estereotipado demanda abandonar a visão tradicional de uma infância expectável, que remete à inocência, à ingenuidade e à proteção.

É instigante pensar o ineditismo da experiência infante, pois seu olhar se encontra escorregadio e fugidio para distintas relações e alternativas, visualizando, a todo instante, a polifonia presente no cotidiano. Na maioria das vezes, as crianças pensam pelo avesso, de forma contrária ao que nós, adultos, comumente pensaríamos, pois suas alianças alcançam planos que para nós são inacessíveis, por conta da linearidade em que nos posicionamos algumas vezes.

Ao pensar na experiência educativa, percebo o quanto ainda estamos distantes desse olhar indisciplinado e inaugurador com que uma criança nos brinda, pois, quando essa potência timidamente desponta, logo fazemos de tudo para podá-la. A fim de nos manter em uma zona de conforto e de facilitar os percursos dos nossos estudantes, passamos a limitar trajetórias, induzir escolhas e antecipar pontos previamente estipulados.

Estamos acostumados a ver somente aquilo que já visualizamos anteriormente, naquilo em que projetamos o nosso conhecimento presunçoso e o nosso poder. Portar um olhar infantil livre, desapegado e sem o compromisso de sempre reconhecer e interpretar talvez seja o nosso desafio maior.

Os personagens infantes nas três intercessões fílmicas colocam a própria criança em um devir-infante, instigando-me a pensar uma criança escorregadia, que escapa, que se esquiva e que sempre nos surpreende. Provoca-me a pensar, também, em uma criança que se distrai e se deixa afetar facilmente por aquilo que a captura e faz sentido, não se fixando em algo por muito tempo e tampouco criando raízes profundas.

Deleuze afirma que “a criança joga, retira-se do jogo e a ele volta” (1976, p. 20), ela se

encontra em variação contínua, afetando e sendo afetada no jogo da vida. Quando volta, não é mais a mesma, pois, ao repetir, diferencia-se. A repetição se manifesta como uma potência afirmativa que reporta à diferença e ao devir, uma vez que de uma repetição pode brotar uma diferença.

Lins destaca que “o devir, como a repetição, é diferença no *mesmo* (...). É um devir *no ser*, e não um devir *do ser*. É sempre no interior do mesmo que se operam as mudanças” (2009, p. 4, grifo do autor). A criança, ao repetir, difere dela mesma, sem por isso devir outra coisa que ela mesma. É esse movimento ininterrupto que nos faz estar em permanente devir, cada um a seu modo, em sua singularidade.

O devir é uma experiência revolucionária, pois manifesta-se na disposição em abdicar de uma circunstância fixada ou infligida, demandando uma energia que impressiona, uma potência inventiva, uma paixão pelo inexplorado.

Compartilhamentos entre a imagem fílmica infante e a experiência educativa

*“Sejam prudentes!
Não exibam demasiadamente essa alegria em estado puro,
pois há muita gente para quem a infantilidade
– que diz um Sim incondicional à Vida –
é insuportável!”
(CORAZZA, 2013, p. 20).*

As situações que experienciei junto aos filmes, aos cenários que visitei e aos personagens infantis com quem contracenei passaram a compor-me, transpondo as fronteiras temporais e espaciais vivenciadas. A potência deflagradora dessas imagens-tempo passou a me capturar e habitar em mim, instigando-me a pensar na minha experiência educativa e a rever as minhas convicções predefinidas e conformadoras, passando a problematizá-las.

É neste panorama acontecimental, em que as rupturas e os intervalos são levados em consideração, em que a força intensiva do tempo prepondera, em que o pensamento é fulminantemente violentado, em que a invenção de outras possibilidades desponta, é que tenho me permitido devir outra.

O cinema, ao nos instigar e nos colocar em posição de fabular junto com os personagens, permite que venhamos a expandir os horizontes da nossa paisagem existencial, passando a acreditar que mundos inimagináveis são possíveis.

É neste sentido que, ao ser atravessada pelas imagens das crianças nos filmes ‘Los colores de las flores’, ‘A Invenção de Hugo Cabret’ e ‘O Balão Branco’, fui capturada e afetada pelas imagens infantis que se movimentaram e se impuseram de forma inusitada, distintas das posições costumeiramente prescritas.

Essa experiência com os ‘pequeninos’ me incitou a fazer insólitos diálogos com a própria vida e a produzir outros campos de sentido com a minha experiência docente. Provocou-me, também, a pensar que a incidência inventiva da potência infante pode contribuir na composição de um novo cenário na experiência educativa.

Neste jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa é que os limites são borrados e as fronteiras são cruzadas e contaminadas, fazendo-me pensar uma infância/experiência educativa...

“ que é pensada mais como um estado ou uma dimensão, estando vinculada a uma temporalidade que leva em consideração os rompimentos da história.

que é assentada na afirmação, na potência e na invenção.

que faculta a chance do nascimento e da criação de trajetos distintos dos habitualmente percorridos.

que nos incita e nos coloca na condição de deixar para trás o que já se pensou para pensar de forma inaugural.

em que são cruzados os acontecimentos e, por isso, deixa-se irromper pela multiplicidade e pela diferença.

que se inscreve em uma temporalidade que propõe abertura, interrupção e invenção contínua.

que leva em consideração a ótica das possíveis escolhas, estando à mercê da vida em sua pluralidade e em sua força de variação.

que se coloca em condição de incompletude, de lacunosidade, em processo constante de reinvenção.

que rompe com a ordem preestabelecida e imposta às coisas, às pessoas e às situações, passando a reconfigurá-las de forma inusitada.

que ao disparar perguntas-máquinas pode acionar o pensar, movimentar um devir criativo e produzir distintas problematizações.

que instiga o pensamento a vacilar, a saltar, a duvidar, a brincar, a dançar, a rodopiar e a caçoar de si próprio.

*que mostra um pensamento que não se pensa comumente,
pois não responde o que se aguarda dele.*

que surpreende e oferece a maravilha do inusitado e do extraordinário.

*que é mapeadora intensiva de afetos,
pois o que a impulsiona e a faz movimentar de um ponto a outro é a capacidade
de tocar e ser tocada por aquilo que tem importância e faz sentido.*

*que se coloca em variação contínua quando elege e
faz operar recortes que venham a aumentar a potência de agir dos envolvidos.*

*que nos concede um olhar ainda não disciplinado,
ofertando-nos uma percepção não comprometida com hábitos e vícios.*

*que nos brinda com uma visão inédita,
como se fosse pela primeira vez, convidando-nos a olhar sem opiniões pré-concebidas,
sem conclusões definitivas e sem julgamentos.*

*que nos presenteia um olhar desarmado e desavisado,
fazendo-nos surpreender com as inúmeras possibilidades que traz para a discussão.*

*que se investe de um vigor criador quando faz escolhas e
subtrai as forças que insistem em cimentá-la em pontos pré-definidos.*

e que nos apresenta um mundo de reticências e não de pontos finais...”

(Fragmentos capturados nesta tese e infantilmente alterados por mim)

Quiçá possamos tecer uma experiência educativa em que não precisemos ter receio de exibir a nossa ‘alegria em estado puro’, em que nossas ações que dizem ‘um Sim incondicional à Vida’ não incomodem tanto os outros e em que o estado infante afirmativo e inventivo da própria condição humana não venha a ser tão insuportável assim.

*“Aciono e convoco o passado
com a intenção de atualizá-lo,
buscando me libertar de toda interpretação.*

*Passo a me diluir,
suplantando o meu eu.*

*E nesta experimentação
procuo me abrir aos afetos,
aos fluxos de intensidade, aos devires.*

*É neste movimento imanente de forças
que expando o instante
e passo a desfrutar dele.*

*Um novo tempo é produzido
e um outro modo de viver é inventado”*

(Fragmentos do diário pessoal, setembro de 2014).

*“Deixo-me impregnar pelas sonoras e
agradáveis gargalhadas em meio à lama.*

*Sinto-me embriagada pela aventura
e passo a ser afetada pelas forças em cena.*

*A terra, a água, as risadas,
os corpinhos enlameados...
São heterogêneos que coexistem
com sua peculiar diferença.*

*Essas dinâmicas dissonantes
fazem bloco e uma máquina múltipla
passa a ser desenhada.*

*Permutam-se partículas
e outras composições são engendradas.
É o que assegura o movimento dos fluxos
e as energias flutuantes.
É o que garante a corrente de vida”*

*(Fragmentos do diário pessoal,
setembro de 2014).*





Imagem do diário pessoal, setembro 2014. Fotografia da infância



É este bloco de infância inventivo que me convida a olhar para a experiência educativa com alegria, com prazer, com entusiasmo, dando mais espaço para as atitudes ‘atrevidas’, ‘levadas’, ‘travessas’ e ‘arteiras’.

Este estado infante, que também habita em mim, faz com que eu queira me distanciar do que está prenunciado e daquilo que é expectável, aventurando-me mais, colocando-me em risco, rindo de mim mesma e me deixando enlamear pelas coisas, pelas pessoas, pelas situações, pela vida.

Considerações de alguns pontos, sem final...

Passo a pensar nestes quatro anos que antecedem a defesa da tese e muitas lembranças são acionadas. No decorrer do primeiro ano fiquei frequentando algumas disciplinas como aluna especial, estudando e me aproximando dos teóricos trabalhados no curso do doutorado. Nas disciplinas, percebi que o roteiro não vinha pronto, ele era construído com todos os atores que participavam das cenas, as falas não eram decoradas, pois nunca sabíamos que questionamentos seriam realizados, e mesmo que eu tentasse memorizar antecipadamente o *script* com possíveis respostas, nada adiantava, pois as questões nunca eram as mesmas. Foi um ano de estranhamento e desconstruções... Achei por vezes que não iria suportar, mas o desafio ou a teimosia me fizeram continuar... Ingressei no curso, quase nem acreditei... Mais um ano... Mais outro... Pareceram bem mais, pois foram intensos e potentes.

Ao acionar essas camadas de passado, sensações e imagens passam a persistir na minha tela mental. O momento final do filme Cinema Paradiso volta a ressoar, impulsionando-me a pensar e a lançar refletores sobre algumas cenas da minha pesquisa, aquelas que me afetaram, que me impeliram a pensar sobre a docência e que contribuíram para a produção desta escrita.

Não me encontro mais no cinema, nem na penumbra, mas os sentimentos me assaltam da mesma maneira, ou talvez de forma mais intensa, pois vivenciei cada cena que passo a vislumbrar... Imagens que me tocaram e que de certa forma também foram tocadas, imagens que me propiciaram conhecer lugares nunca antes visitados, imagens emprestadas e outras produzidas por mim, imagens que me angustiaram, incitaram-me a rir e a chorar, às vezes ao mesmo tempo, imagens que não fizeram sentido e outras que não foram percebidas - elas estão ali na tela.

Estas cenas, que deixaram de fazer parte de um tempo linear, estão soltas, desalinhas e desconexas. Suas margens não se acomodam com perfeição, mas ressoam. Um fio quase imperceptível transpassa as imagens, e silenciosamente ele vai costurando, de forma desordenada, o tempo. Esse novo reencadeamento possibilita que algumas cenas se sobreponham, inaugurando a coexistência de lençóis de passado, de experiências, de aprendizagens.

Ao rever cada cena, percebo o quanto o compartilhamento entre os envolvidos foi significativo nesta investigação. Ao interagir com as singularidades, com a generosidade da entrega, com a doação no sentido de se deixar ser visto sem máscaras, com as experiências que não eram minhas mas passaram a ser, foi possível produzir e dar corpo a essa pesquisa. Na solidão, não conseguiria escrever o que produzi.

Reconheço que minha escrita é um cruzamento de todos os envolvidos nesta pesquisa. Os acadêmicos participantes da investigação, os autores convidados, as imagens fílmicas selecionadas, os diários que foram produzidos durante o percurso, a minha orientadora, os professores e os colegas das disciplinas no decorrer do curso, os colegas de orientação, o grupo de pesquisa GEPAEC¹⁰ e os professores examinadores da minha banca, todos me contagiaram e me afetaram, deixando suas marcas no meu corpo, na minha vida. A partir da potência característica e singular desta coletividade, passei a me debruçar e pensar sobre a docência e a rever certezas absolutas, verdades definitivas e referenciais intocados.

O desafio continua, pois inúmeras são as ocasiões em que me deparo com a minha fragilidade, quando insisto em repetir falas decoradas, representar papéis conhecidos, executar movimentos milimetricamente planejados e optar por roteiros concluídos. Pelo menos já consigo reconhecer essas situações, permitindo que venham à tona, para que eu consiga, quem sabe, lidar melhor com elas.

À vista disso, admito que o que me atraiu nas três imagens cinematográficas selecionadas foi justamente o fato de visualizar nas imagens infantis o que eu ainda não tinha coragem de fazer, colocando-me frente a frente com as minhas limitações. Este confronto teve e continua tendo o desejo de colocar em 'xeque' as minhas convicções confortadoras, de convulsionar a minha alma, para, quiçá, alforriar o meu pensamento e deixá-lo se refazer e se reinventar.

Ao escrever sobre minha experiência educativa, percebo que a vida é afirmada duplamente: na vida que é apresentada na escrita e na vida que é reinventada pelo movimento de escrever. Essa dupla captura permitiu reconhecer as múltiplas possibilidades de vida que me atravessaram, que me produziram e que através das suas ressonâncias continuam a me produzir.

A escrita não seria justamente isso? Uma celebração à vida e uma invenção de vidas? Penso que sim, pois ao escrever as próprias experiências e ao ser afetada por uma pluralidade de vidas, fui convidada a reinventar a minha, fazendo-a vibrar até o momento de não me assemelhar mais com ela, todavia sem que eu consiga afirmar que não é.

¹⁰GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, coordenado pela professora Marilda Oliveira de Oliveira e cadastrado pelo CNPq desde 2006. Acolhe 63 pesquisadores, dentre eles 43 professores de outras IES (considerados membros virtuais) e 20 pesquisadores presenciais (professores da UFSM, mestrandos, doutorandos e acadêmicos da graduação).

É chegada a hora de desapegar!

Encontro-me na frente do computador com a intenção de digitar as últimas linhas dessa tese. O que poderia ser um alívio torna-se um movimento custoso. Como concluir o que ainda continua a ressoar? Como colocar nesta investigação um ponto final se ela ainda ecoa reticências, vírgulas e outros pontos de interrogação? É uma tarefa difícil, eu diria quase impossível, pois essa é uma pesquisa que estará sempre em processo, em devir.

Mas... Tenho que confidenciar... Acho que a dificuldade também está em me desapegar das coisas, das pessoas, dos lugares, inclusive dessa tese. Penso que é por isso que a potência infante me arrebatava tanto. A facilidade com que uma criança se dispõe a trocar ou desistir das brincadeiras, a mudar as regras no meio do jogo, a fazer novas alianças e desfazer-se delas em minutos me provoca a pensar na pesquisa, na experiência educativa, nos acadêmicos com quem convivi, nos colegas de orientação e, também, na minha orientadora. É chegada a hora de desapegar! Não posso esquecer que uma tese precisa ser apresentada e defendida em um tempo delimitado e agendado.

Levanto, caminho, vou à geladeira pegar um copo d'água e me dirijo até a sacada para olhar a vista da Chapada. Ao longe, observo uma pipa alçando voo, dançando nos céus de Cuiabá. Imediatamente passo a sentir o nylon escorrendo pelas minhas mãos... Às vezes é tão rápido que chega a cortar. Ao conjugar a força do vento com a resistência oferecida pela linha que seguro, minha pipa também paira no ar.

Na minha infância, sempre gostei de soltar pipas. Que festa! O papel de seda com múltiplas cores, as varetas de taquara, a 'goma' feita de farinha e água ao fogo, a 'rabiola' com trapos de tecido furtados do baú de costura, o fio de nylon enrolado no carretel de madeira.

Encantava-me ver as pipas sendo 'empinadas' no céu, girando e ziguezagueando no ar. Conforme as rajadas de vento, manobras mais ousadas eram realizadas. *Loopings*, piruetas e viravoltas eram motivos de aplausos e gritos. Disputava com os meus primos para ver quem conseguia levar as pipas aos céus mais distantes.

Sempre me restava o último lugar, pois minha pipa não se aventurava nas alturas. Temia perdê-la de vista, temia que ela colidisse e emaranhasse com os fios de outras pipas, temia que o nylon arrebatasse e ela se libertasse para cenários longínquos. Por não oferecer mais fio, minha pipa se restringia a fazer movimentos acanhados, reduzidos e contraídos no céu azul.

Por que a necessidade de ter a pipa tão próxima de mim? Por que não lhe oferecer o mundo para que pudesse esvoaçar, costurando tortuosas e sinuosas tramas no ar? Será

que o receio estava realmente no desejo de proteger a pipa? Ou é porque nunca acreditei que a pipa pudesse voar sem as minhas mãos? Ou, ainda, será que estava no temor de perder o controle sobre a pipa?

Na experiência educativa, ora somos pipa, fios e mãos. Ora somos atravessados por essa aliança, por esse orbe de afetos e enlaces contagiosos. Há um bloco de devir nesta captura, em que cada um de nós extrai os fragmentos e as intensidades que são apropriados e profícuos nesta trama.

Pensando nisso... Amplio um pouco mais a discussão e passo a me questionar: são as mãos que tiveram receio de perder a pipa? Ou foi a pipa que temeu perder as mãos que a seguravam? Ou será o nylon que teve medo de se aventurar em outros espaços e de se enredar em outros fios?

Sim, eu reconheço que são questões válidas! Tudo isso tem sentido! Mas... como desapegar? E a pipa?

Sem demora, tenho a sensação de ouvir a voz calma e serena de minha orientadora Marilda a dizer:

*-Fique tranquila!
Ela estará apenas rodopiando em outros céus,
colorindo outros horizontes,
foliando com outras pipas e, quiçá,
transmutando-se em mãos para outros tantos fios.*

*E você, Vivien,
trate logo de inventar outra brincadeira que a faça feliz!*

Agradecimentos

E por falar em pipas...

Agradeço...

... a Deus, por me proporcionar o céu azul para voar.

... aos meus pais, por terem me ensinado a alçar os primeiros movimentos no ar e também por saber que o quintal deles estará sempre me esperando para outras revoadas.

... ao meu amor Eduardo, que incentiva os meus voos, que acha graça das minhas piruetas e que empresta, incansavelmente, suas mãos para segurar e içar o meu fio, reerguendo-me dos tombos e das embicadas no chão.

... às minhas irmãs, cunhados e afilhados, que torcem pelas minhas empinadas e façanhas junto às rajadas de vento.

... à minha orientadora e amiga Marilda, por me propiciar voar no seu espaço e ao seu lado, por me mostrar outros horizontes, por me puxar quando necessário, mas, acima de tudo, por me oferecer mais fio, encorajando-me a dançar em céus distantes.

... aos queridos colegas de orientação, por terem voado comigo nestes últimos anos, ensinando-me a generosidade do compartilhamento e a dar atenção para a alegria das viravoltas e das estripulias no ar, mesmo em meio à escrita de uma tese.

... aos acadêmicos que aceitaram participar desta aventura, proporcionando-me visualizar a singeleza dos seus mais lindos rodopios.

... aos professores, colegas e amigos que voaram e bailaram comigo entre as nuvens, presenteando-me com o prazer da companhia.

... e, por fim, aos professores da minha banca, que, com um carinho imenso, sugeriram cortar algumas rabiolas, indicaram outras e, também, apresentaram-me mais algumas pipas e outros céus para esvoaçar.

Referências

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Ensaaios fotográficos**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003a.

_____. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003b.

BARROS, Manuel de. **O livro das ignoranças**. Disponível em: <http://cabecceiradigital.blogspot.com.br/search/label/Manoel%20de%20Barros> Acesso em 06 de setembro de 2013.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. 5.ed.. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGSON, Henri. O pensamento e o movente. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva; Nathanael Caxeiro. In: _____ **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 101-151. (Os Pensadores).

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo** [tradução de Ana Maria Scherer]. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **O livro por vir** [tradução de Leyla Perone-Moisés]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARRILLO, Isabel. Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 305, 2001. pp. 50-51.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CONNELLY, F. Michael; CLADININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. LARROSA, Jorge (Org.) **Dejáme que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, pp. 11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**/Marisa Vorraber Costa (org.) – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. pp. 103-127.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre -RS: UFRGS; Doisa, 2013.

CREUS, Amalia; MONTANÉ, Alejandra; SANCHO, Juana Maria. Reconstrucción del proceso de una investigación autobiográfica en educación superior. In: HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (Orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011. pp. 49-72.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. [tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias]. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.

_____. **Cinema 1 - A imagem-movimento** [tradução de Stella Senra]. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

_____. **Cinema 2 - A imagem-tempo** [tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro]. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Bergsonismo** [tradução de Luis B. L. Orlandi]. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Espinosa: Filosofia prática**. [tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins]. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Proust e os Signos** [tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **Diferença e repetição** [tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado]. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2006b.

_____. **A ilha deserta: e outros textos** [tradução de Luiz Orlandi ET alii] 2ª reimp. São Paulo: Iluminuras, 2006c.

_____. **Crítica e Clínica** [tradução de Peter Pál Pelbart]. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2006d.

_____. **A dobra: Leibniz e o barroco** [tradução de Luiz Orlandi]. 4ª ed. Campinas, S P: Papirus, 2007.

_____. **Conversações** [tradução de Peter Pál Pelbart]. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Lógica do Sentido** [tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes]. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2 [tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3 [tradução de Aurélio Guerra Neto ET alii]. 4ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008a.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 [tradução de Suely Rolnik]. 4ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008b.

_____. **O que é a Filosofia?** [tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz]. 2ª ed. 4ª reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. [tradução: Eloisa Araújo Ribeiro]. São Paulo: Escuta, 1998.

ELLSWORTH, Elisabeth. **Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad**. Akal: Madrid, 2005.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Costa, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 1.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 49-70.

FOUCAULT, Michel. Os prazeres e as técnicas de si. In **Ditos e escritos**, vol. V [tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Polêmica, Política e Problematizações**. Entrevista disponibilizada em maio de 1984, na internet. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.htm Acesso em: 13 fev. 2013.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (Orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. pp. 31-49.

_____. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. pp. 77-95.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. KOHAN, Walter (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

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

_____. Filosofia e educação. **Salto Para o Futuro**. Filosofia: Ensino e Educação. Ano XXI - Boletim 10, Setembro 2011.

_____. **Infância e filosofia**. Publicado em 2009. Disponível em <http://clicpensandopensamentos.blogspot.com.br/2009/09/kohan-infancia-e-filosofia.html> Acesso em: 02 de maio de 2014.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As crianças e as fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angeloupoulos e uma coda sobre três filmes iranianos In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.). **A infância vai ao cinema**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-73.

_____. Literatura, experiência e formação. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**/Marisa Vorraber Costa (org.) – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. pp. 129-156.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas mascaradas** [tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.). **A infância vai ao cinema**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-25.

LEITE, César Donizetti Pereira. Educação e infância e cinema: ensaios e devires em montagens com crianças e professores. **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** Organizadores Sílvio Gallo, Marcus Novaes, Laisa Blancy de Oliveira Guarienti. 1. Ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Allii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013a. p. 209-224.

_____. Infância, brinquedo e linguagens: entre recortes e montagens. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 20: maio-out/2013b, p. 45-63.

LEVY, Tatiana. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. RJ: Civilização Brasileira, 2011.

LINS, Daniel. Heráclito ou a invenção do devir. In: LINS, Daniel (org.). **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 1-18.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008a, Porto Alegre, BR-RS.

_____. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 13, 2008b. pp. 343-356.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa Narrativa: Concepções, Práticas e Indagações. **II CEAC**, UFSM, 2009.

NETO, Aurélio Guerra. Comemoração e ressonância. In: Daniel Lins (coord.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001. pp. 63-80.

NICASTRO, Sandra. **Revisitar la mirada sobre la escuela**. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

NUNES, Aline. **Narrativas fílmicas e educação das artes visuais** – percurso, afetos e bricolagens na formação inicial de professores. Santa Maria: UFSM, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A experiência educativa em artes visuais como um lugar de encontro: sobre (su)postas corpografias**. Santa Maria: Projeto de Pesquisa, 2010.

_____. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. pp.213-223.

_____. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. pp.175-190.

_____. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. pp. 225-236.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não reconciliado**. Imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PESSOA, Fernando. **Obra poética II** – poemas de Alberto Caeiro. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 25.

PORRES, Alfred Pla. **Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes**. Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona (Espanha), 2012.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade** - Sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **As distâncias do cinema** [tradução de Estela dos Santos Abreu]. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke** [tradução de Paulo Rónai e Cecília Meireles]. 4. ed. São Paulo: Globo, 2013.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. **Por uma pop' escrita acadêmica educacional**. 2006. 180 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANCHO, Juana M^a et al. **Análises del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes**. Programa General de Promoción Conocimiento. Ministério de Educación . Período 2003-2006 (BSO2003-02232), 2005.

SCHÉRER, René. **Devir-criança**: devir maior ou devir-menor. Conversa com René Schérer. Tradução Gonçalo Zagalo Pereira. A mesa-redonda que aqui se transcreve teve lugar na Universidade Nova de Lisboa, a 17 de Março de 2011. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Devir-crian%C3%A7a%3A+devir-maior+ou+devirmenor+de+Ren%C3%A9+Sch%C3%A9rer> Acesso em: 8 de maio de 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética** [tradução e notas de Tomaz Tadeu]. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPRY, T. Performing Autoethnography: Embodied Methodological Praxis. **Qualitative Inquiry**, 7(6), 2001. pp. 606-732.

VALLE, Lutiere Dalla. **Miradas y direccionalidades en el cine en torno a los sentidos de ser docente**: una investigación narrativa desde la educación de la cultura visual. Barcelona/Santa Maria: UB/UFSM, 2012. Tese (Doctorado en Artes y Educación), Universidade de Barcelona/UB/ES e Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/BR, 2012.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea books, 2003.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Moderna Ltda, 2006.

VERSIANI, Daniela Gianna Claudia Beccaccia. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional [tradução de Ernani Rosa]. Porto Alegre: Armed, 2004.

Filmografia

A INVENÇÃO de Hugo Cabret. Direção de Martin Scorsese. Estados Unidos, 2011. Disponível em <http://www.saudadeeadeus.com.br/filme415.htm> Acesso em: 13 de dez. 2012.

CINEMA Paradiso. Direção de Giuseppe Tornatore. Itália, 1988. Nuovo Cinema Paradiso - Cena Final. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-0G6hRXgV8w> Acesso em: 22 de junho 2013.

LOS COLORES de las flores. Produtora *Films Bosalay*. Espanha, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640> Acesso em: 20 de agosto 2012.

O BALÃO Branco. Direção de Jafar Panahi. Irã, 1995. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_3k7sKDZTtk Acesso em: 30 de maio 2013.



