
INFÂNCIAS, OLHARES E MONTAGENS: EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS COM CRIANÇAS E EDUCAÇÃOⁱ

CHILDHOOD, LOOKS AND MOUNTS: EXPERIENCES AND RESEARCH
WITH CHILDREN AND EDUCATION

INFANCIA, MIRADAS Y MONTAGE: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES
CON NIÑOS Y EDUCACIONES

César Donizetti Pereira Leite¹
Adriana Regina Isler Pereira Leite²
Rafael Christofolletti³

RESUMO

Este texto tem o propósito de trabalhar cerca de três temas: cinema (produções de imagens de crianças), educação e a infância. Procurar-se-á estabelecer essas relações a partir de trabalhos de pesquisas desenvolvidos com produção imagética e crianças do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Trabalhar-se-á com alguns temas, a partir de uma perspectiva que assumirá a ideia de texto-ensaio-fílmico. O propósito é, assim como no cinema, apresentar o texto na forma de 'sinopse, argumento, pré-produção, produção e pós-produção'. O foco recairá, sobretudo nos temas referentes ao Tempo e ao Corpo, que emergem neste estudo. A reflexão aqui exposta pautar-se-á em autores como Deleuze e Foucault.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Cinema. Imagem. Educação.

ABSTRACT

This text is intended to work on three themes: cinema, the production of images of children, education and childhood. We will try to establish these relationships based on research work that we have developed with imagery production and elementary school children. We will work with some themes, from a perspective that will assume the idea of text-essay-film. The purpose is, as in the cinema, to present the text in the form of sinopse, argument, pre-production, production and post-production. The focus will be on the Time and Body issues that emerge in this study. Our reflection will be based on authors such as Deleuze, Foucault.

KEYWORDS: Childhood. Cinema. Image. Education.

¹ Doutor e Mestre em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. Livre Docente e Pesquisador - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Rio Claro, SP - Brasil.

E-mail: mvhleite@uol.com.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) Piracicaba, SP e Pós-doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica (PUC) - Campinas, SP - Brasil.

E-mail: dripleite@gmail.com

³ Doutorando e Mestre em Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Rio Claro, SP - Brasil.

E-mail: rafaelchristofolletti@yahoo.com.br

Submetido em: 14/11/2016 – **Aceito em:** 15/03/2017

RESUMEN

Este texto está destinado a trabajar en tres temas: el cine, o imágenes producidas por niños, la educación y la niñez. Buscamos establecer estas relaciones de trabajo de investigación que ver con la producción y los niños de Educación Primaria y Educación Infantil. Trabajamos con algunos temas desde una perspectiva que asume la idea de texto-ensayo-fílmico. El objetivo es, al igual que en las películas, visualizar el texto en la forma de 'sinopse, el argumento, la pre-producción, producción y post-producción'.. que surgen en este estudio como: Tiempo y del cuerpo. Nuestra reflexión se trazó a partir de autores como Deleuze, Foucault.

PALABRAS CLAVE: Infancia. Cine. Imagen. Educación.

SINOPSE

Vamos fazer um filme...
Renato Russo.

Este trabalho se apresenta como um texto-ensaio-fílmico e está dividido em três partes: (1) pré-produção, (2) produção e (3) pós-produção. Na primeira, apresentamos os movimentos de pesquisas de produção de imagens com crianças de educação infantil e ensino fundamental; a segunda se organiza com cenas, planos fragmentos (textos, imagens) das supracitadas produções; e, finalmente, problematizamos questões acerca do trabalho com cinema e produção de imagens com crianças no contexto escolar.⁴

ARGUMENTO⁵

Esse texto se apresenta como um ensaio. Entendemos como ensaio algo que está em um processo, algo que não está pronto, acabado. Algo ainda por vir, da mesma forma que frequentemente falamos, quando nos referimos a um ensaio de uma peça, de um espetáculo. Nos ensaios vemos a possibilidade de experimentar aquilo que, não estando pronto, precisa passar por testes, avaliações, experimentações. O ensaio não fecha a obra, abre-a; o ensaio está entre aquilo que se pretende e aquilo que, sendo, se faz verbo - no caso, ensaiar. Assim, ensaiar é uma forma de se pôr em movimento, em um estado inicial das coisas e com elas, é se colocar nos começos, na infância das coisas. Na infância dos trabalhos do cinema e da educação, das produções de imagens com – e por – crianças e educação. Apresentar um texto ensaio é, de certa maneira, apresentar um 'texto infantil',

⁴ O ensaio toma como ponto de partida discussões apresentadas no texto disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ddg946LAcsJ:www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE_074.201.088-03_trabalho.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 02 abr. 2017.

⁵ O Argumento e a Sinopse são considerados os primeiros passos da produção cinematográfica após a ideia inicial do filme que se quer fazer (seja uma ficção, seja um documentário). Trata-se dos momentos de organização dessa ideia inicial. A princípio constrói-se uma sinopse, que geralmente não ultrapassa cinco linhas, em que se faz uma descrição sintética, para depois seguir para o argumento, que seria nada mais do que o desenvolvimento dessa sinopse em alguns parágrafos. Somente a partir de então o roteiro pode ser realizado, tarefa comumente repassada a um profissional específico da área.

que por suas próprias características ainda não está pronto, um texto verbo, um ‘textar’ no próprio movimento de escrita e leitura.

Decididos a entrar no verbo, a ensaiar, priorizamos trabalhar na própria perspectiva de um texto que se apresenta como um texto-ensaio-fílmico; bem por isso, de certo modo, responderá aos modos de produção de um filme. Porém, um filme que rompa com a usual linearidade dos tempos narrativos e dos enredos pré-escritos, determinados, definidos. Parece-nos não haver outra forma, que não a maneira ensaística, aberta, inaugural de falar dos temas que aqui nos propomos a trabalhar: a pesquisa em educação e cinema, a infância e a produção de imagens por crianças. Esta proposta surgiu do trabalho que temos desenvolvido em algumas pesquisas na interface da educação com o cinema e os processos de produção de imagens por crianças e com elas.

Aqui, diferentemente do *cinema tradicional*, onde geralmente “os enredos, personagens, narrativas são lineares, previstos e pré-estabelecidos, dado a priori, estes elementos foram tomando corpo ao longo do processo da pesquisa conforme o cotidiano dinâmico” (CHRISTOFOLETTI, 2013, p. 16). As crianças que participaram das pesquisas que desenvolvemos são alunos da Rede Pública de três escolas no interior de São Paulo.

Oferecemos aos alunos câmeras filmadoras e fotográficas e *tablets*, e eles, sem orientação prévia de manuseio dos equipamentos, produziram imagens (filmes e fotos). Ou seja, não havia um roteiro prévio dessas produções, bem como não tínhamos condições de realizar qualquer tipo de análise, interpretação. O que nos propusemos, durante o desenvolvimento dos trabalhos, foi dar visibilidade (1) ao próprio percurso do pesquisar com crianças e da produção de imagens e (2) à materialidade dessas produções. Dessa forma,

têm-se múltiplos personagens, enredos e narrativas que foram sendo tecidas ao longo do percurso que foi tomando a pesquisa, mesmo porque, apesar de haver uma proposta inicial de trabalho do pesquisador, esta contou com mudanças de caminhos, planos, inversão de atividades. (CHRISTOFOLETTI, 2013, p. 16)

A esse processo temos chamado de “pesquisa como experiência”.

Assim, resulta que a discussão que apresentamos está organizada, como o processo cinematográfico, em três momentos - pré-produção, produção e pós-produção, mas possíveis analogias à produção de um filme terminam aí, pois, como já apontado, o processo não contava com um roteiro previamente definido, pois a parte da produção é composta por um conjunto do que chamaremos aqui de plano fragmentos, que são cenas do processo de pesquisar, são como mini ensaios, que por vezes são maiores e, em outros momentos, menores – há imagens, conceitos, que operam livremente, oferecendo assim modos

diversos de composição (edição) pelo próprio leitor. Procuramos trabalhar em “uma perspectiva transversal e de subversão da lógica de compartimentalização dos saberes e fazeres do cinema” (CHRISTOFOLETTI, 2013, p. 16). Acenamos de imediato que cada um dos plano fragmentos é apresentado, organizado e constituído em ‘reticências’, pois nos parece que essa maneira permitirá que o exercício de composição, ‘edição’ dos enredos/narrativas de cada leitor possa operar livremente.

PRÉ-PRODUÇÃO

O cinema não é língua, universal ou primitiva, nem mesmo linguagem. Ele traz à luz uma matéria inteligível, que é como um pressuposto, uma condição, um correlato necessário através do qual a linguagem constrói seus próprios objetos. (DELEUZE, 2009, p.311)

Cinema e educação: modos e formas de produção de imagens por crianças

1.

Retomamos aqui a epígrafe anterior e o pensamento de Deleuze e com ele nos propomos a enveredar por três temas que têm sido centrais em nossas reflexões: o **cinema**, a **educação** e a **infância**. Apontaremos essa discussão orientados por pesquisas que desenvolvemos com imagens e produções imagéticas de crianças. Temos identificado nesses estudos que produzir imagens com crianças permite pensar em questões que se apresentam na epígrafe acima, pois **matérias** – às vezes pouco inteligíveis – constroem **objetos de linguagens**, olhares e sensações. Nos trabalhos com crianças, essas, sem roteiro prévio, sem propósitos determinados e determinantes, criam cenas e enredos que oferecem um campo de abertura e possibilidades dentro dos estudos de cinema e educação.

Nesses trabalhos temos observado que, diferentemente das modulações presentes nos usuais trabalhos na interface entre cinema e educação, em que há certa instrumentalização de um em relação ao outro, temos verificado que as crianças nos acenam com a necessidade de deslocamentos nos modos de ver, pensar e viver com o cinema. É como se as experiências de uma educação do olhar estivessem presentes não nas formas mais apuradas, mais precisas, mais fundamentadas de ver e pensar sobre o filme, e uma possível educação do olhar se materializasse nos movimentos dos corpos, nas afetações, nos deslocamentos. Não nos lugares que ocupamos, mas nas travessias que percorremos.

1..

A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens.
Eu gosto do absurdo divino das imagens.

...

o abandono do lugar me abraçou de com força.
E atingiu meu olhar para toda a vida.

Tudo o que conheci depois veio carregado de abandono.

Não havia no lugar nenhum caminho para fugir.

A gente se inventava de caminhos com as novas palavras.

A gente era como um pedaço de formiga no chão.

Por isso o nosso gosto era só de desver o mundo.

(BARROS, 2010, p. 463)

1...



FIGURA 1 – tarja câmera
Fonte: Arquivo Grupo Imago



FIGURA 2 – por entre o tablet
Fonte: Arquivo Grupo Imago

1....

Nos percursos das pesquisas encontramos momentos de sensações exageradas, de um ‘não sentido’: é como se as crianças, em sua própria condição infantil, nos apresentassem imagens que pouco ou nada representam. O que encontramos são crianças fazendo movimentos que, por um lado, nos apresentam diferentes olhares para o mundo, visões distintas dos objetos, focos e ‘des-focos’ das coisas; oferecem outras perspectivas das paredes, dos tetos, do chão; nos ajudam a ampliar nossos olhares para as coisas, das coisas; por outro lado, para além dos diferentes olhares para o mundo, elas nos revelam diferentes mundos, nos cercam de muitos mundos, nos chamam para outros, criam mundos demarcados e povoados por sensações, por afetações, por deslocamentos dos lugares seguros em que por vezes nos encontramos – são como mundos vertiginosos, **mundos ‘vertigem’**.

Esses mundos, demarcados por travessias, por movimentos de cortes, recortes, olhares rápidos, olhares que orientam os pés, os corpos. Olhares em que a demarcação dos

corpos se dá, se apresenta, não pelos limites da pele, mas nos limites da pele, pelo movimento. E, guiados por sensações vertigens de corpos perambulados, deixam rastros, deixam marcas, orientam a pesquisa, são como experiências de travessias, de deslocamentos, experiências no chão da escola.

1.....

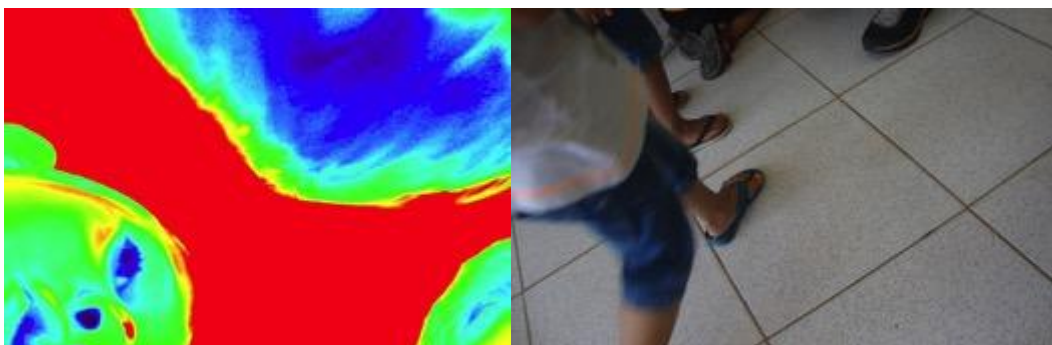


FIGURA 3 – efeito selfie
Fonte: Arquivo Grupo Imago

FIGURA 4 – pés
Fonte: Arquivo Grupo Imago

1.....

Foucault (2008a) apresentou o conceito de biopolítica na década de 1970, no bojo de sua pesquisa sobre a analítica do poder. Até então suas investigações estavam centradas nos mecanismos disciplinares, na forma como as técnicas disciplinares procuravam controlar a multiplicidade dos homens, de maneira a produzir corpos individuais que deveriam ser vigiados, utilizados e, por vezes, corrigidos. Trata-se de um processo de individualização em que sujeito é compreendido como efeito desse poder.

A partir do curso “Segurança, população e território”, Foucault (2008b) se dedicou a explorar as transformações no modo de exercício desse poder, que culminariam na constituição da biopolítica. Para ele, o biopoder emerge como nova tecnologia de poder, responsável pela gestão da vida a “maneira como se procurou desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprio de um conjunto de viventes constituídos em população” (2008b, p.432). Uma nova forma de exercício de poder (uma técnica política), cujo foco é a vida da população, o controle de um conjunto de indivíduos, pois procura regular e gerir a multiplicidade dos homens.

Apesar das muitas variações desse conceito, *grosso modo* podemos dizer que o conceito de *biopolítica* então apresentado por Michel Foucault (2008a) se caracteriza por ser uma noção de um poder produtivo e presente, que aparentemente se revela a nós em meio a uma perspectiva de liberdade e de suposta autonomia, se estabelecendo por meio

de uma série de estratégias que investem na vida humana, em suas dimensões biológica, subjetiva e social. Um poder que não se encontra estritamente em um Estado, ou em um indivíduo, mas cuja função é regular e administrar o ser humano.

O conceito em si poderia ser apresentado como a **irrupção da naturalidade da espécie no interior da artificialidade política de uma relação de poder**. Ou ainda, como o ingresso da vida nua no domínio da vida qualificada, da vida em comunidade, da vida política. Percebemos uma intensificação dessas estratégias biopolíticas, em razão de alguns fatores: (1) **uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado**, pois, no domínio da vida cotidiana, o capitalismo investe em uma perspectiva de produção e reprodução de modos de ser, de corpos, de formas de afetar e afetar o outro. O capitalismo expande suas formas de domínio de vida e da vida através de suas estratégias, que passam e recortam nossa vida cotidiana. E, na perspectiva do que podemos acompanhar, o capitalismo não objetiva mais produzir corpos dóceis e sim produzir modos de vida, em que consumo e vida tomam forma e corpo na existência humana. Ou ainda, poderíamos dizer que são modos e formas de gestão, de regulação da vida, através, entre outros fatores, das tecnologias das imagens.

Essas questões, apresentadas, sobretudo nos trabalhos de André Brasil (2008), colaboram com nossa compreensão acerca de nossos trabalhos com cinema e educação em nossas pesquisas, especialmente com os professores: observamos que a relação desses com a imagem, com o cinema atua objetivamente e justamente nessa dinâmica, pois o que fica evidente é uma regulação da errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda, como diria Brasil (2008), o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida. O cinema, através da tecnologia das imagens, parece operar nesta perspectiva: os choros previstos, os risos calculados, os sentidos e sentimentos dirigidos, guiados, tudo isso em um campo de modulação da existência em que as políticas da existência capturam e capilarizam modos de ser e estar no mundo.

1.....

Diante disso e a partir desses campos, orientamos nosso olhar para outros espaços de produções imagéticas e encontramos a infância e seu correlato mais próximo: a criança. Esses modos de ser e essas modulações de espaços, de tempo e de corpos sendo construídas e cuidadas, na infância e pela criança, em todos os detalhes – nas imagens e por elas – poderiam encontrar seu lugar em outros modos de ser, em outras montagens. A proposta não foi de pensar processos de modulação a partir das crianças e ou da própria infância, mas, sim, pensar modos de rupturas das modulações dos afetos, pensar um

cinema que criasse uma fissura nesse modo de fazer e pensar o cinema, o trabalho com imagens e crianças. O fato é que, mesmo considerando que as biopolíticas e os modos de dominação dos afetos já estejam presentes nas práticas de vida da criança desde muito cedo, a perspectiva de um olhar menos orientado por necessidades e modos de ser e estar no mundo nos levou a pensar nos trabalhos que acabamos por desenvolver com as crianças.

Essa constatação colaborou para nossa compreensão das próprias instrumentalizações do uso da imagem e do cinema para trabalhos educativos e de formação do professor, pois abriu campos de reflexão sobre um recurso que pode ser bastante diferente dessa usual instrumentalização dos saberes, das teorias e dos conhecimentos. As modulações ou os clichês presentes nos ditos e nos modos de sentir criaram em nós a necessidade de encontrar outras formas para olhar para as afetações, e assumimos a perspectiva não de analisar, categorizar, interpretar as produções imagéticas e as imagens que tínhamos em mãos: usamos a estratégia de devolução dessas imagens às próprias crianças, que exercitaram possibilidades e espaços de montagens, espaços possíveis de produção de novos sentidos, de criação e recriação do já dado, com as cenas e as imagens que tinham em mãos.

Dentro dessa perspectiva, ampliamos nossas leituras relativas aos processos de produção de subjetividade e de modos de ser na vida, procuramos pensar espaços possíveis de montagens a partir de imagens, pensamos em situações em que poderíamos romper com os já ditos, em direção a uma perspectiva do ainda não dito, do ainda não dado. Pensamos sobre espaços possíveis de produção de subjetividade e de criação de singularidades e voltamos à infância, a seu conceito e às aberturas que nele se inscrevem.

Nesse sentido, decidimos desenvolver pesquisas nas fronteiras entre cinema e educação, na perspectiva de um espaço efetivo de produção de imagens e de narrativas fílmicas realizadas por crianças. Potencializamos, assim, formas de pensar rupturas em torno dos processos de modulação da subjetividade a partir do cinema. E nesse contexto surgiu um estudo em parceria com uma Prefeitura municipal do interior do estado de São Paulo, que envolvia o acompanhamento de dois grupos de crianças (aproximadamente 30 crianças) que faziam parte de um projeto sócio educativo da Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto consistia basicamente em procurar discutir, a partir da produção de imagens realizada por crianças, o poder da imagem e da produção imagética desenvolvida por elas e os espaços de montagens e produção de subjetividades. O percurso da pesquisa partiu basicamente da oferta de câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, para que essas produzissem imagens (filmagens e fotografias), sem nenhum tipo de apropriação de técnicas ou de instruções; as únicas instruções dadas envolveram a forma de ligar e desligar

as câmeras, a fim de produzir filmes, narrativas fílmicas que tomariam como princípio as imagens produzidas por elas.

PRODUÇÃO

2.

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

(As Queixas de um Ícaro – Charles Baudelaire, apud BENJAMIN, 1989).

2..

Nos trabalhos que temos desenvolvido, temos observado que, com crianças e produção de imagens, a pesquisa rompe com os modelos já definidos e prontos dos trabalhos acadêmicos, e os propósitos iniciais muitas vezes assumem formas plurais, assumem modelos e perspectivas não antes hipotetizados. Constatamos que pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao (des) encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou, como diz Agamben (2005a, p.25),desse “projeto que funda a ciência moderna”.

Quando oferecemos câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, nos colocamos em uma perspectiva em que pesquisar é assumir riscos. Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Não um caminho único e seguro,muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar ou, como diz Agamben (2005a, p.25): “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa”.Assim, pesquisar com crianças é, já em si, um convite a outra modalidade de pesquisa; é um convite a pensar a pesquisa como experiência, e não a pesquisa como experimento. Essa forma que temos assumido, de pensar a pesquisa como experiência, não se apresenta em função de modelos e formas de fazer pesquisa com crianças, ou seja, não se configura como uma ‘metodologia de pesquisa’ em educação e com crianças, mas, sim, se apresenta como uma forma em que pesquisar com crianças talvez não possa ser outra coisa que se abrir para o imponderável presente nos percursos dos trabalhos com crianças. Talvez possamos dizer que pesquisar

com crianças é, de alguma maneira, se colocar atento e dar visibilidade aos acontecimentos, mapear, registrar e dar forma àquilo que acontece durante o percurso de trabalho.

2...

Tomamos o princípio de Agamben (2005a) de que experimentar é proceder de forma tateante, sem certezas, pouco seguro; é um estado de quem se coloca a andar, a caminhar. Experimentar é, de alguma forma, um percurso. Assim, a pesquisa e o pesquisar deixam de ser lugares, lócus, territórios que definem verdades, que definem e são definidos por discursos de verdades: pesquisa e pesquisar são formas de encontrar outras formas de ‘deixar pistas’ que geram outras pistas, apresentam formas, criam outros contornos. São modos de singularizar aquilo que no trajeto, na travessia, é movimento, é deslocamento. Encontramos, em Manoel de Barros (2010, p.219), possibilidades de sentidos; com o poema “*Lesma*”, este poeta contribui para nosso olhar em torno da pesquisa e das imagens e da infância:

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

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

2....



FIGURA 5 – corda no chão
Fonte: Grupo Imago



FIGURA 6 - teto e luz
Fonte: Grupo Imago



FIGURA 7 – escorrega
Fonte: Grupo Imago

Que experiências são possíveis no tatear das possibilidades que encontramos nos descaminhos da pesquisa com crianças e imagens?

Que experiências emergem quando, em contato com essas imagens, nos colocamos dispostos a pensar com as crianças? Com as pesquisas com crianças?

Que espaços são produzidos, criados, construídos, arquitetados por imagens? Por crianças?

Que tempos são demarcados nos espaços que se apresentam nas imagens que as crianças produzem?

Quais tempos as imagens criam? Quais imagens da educação povoam os tempos das imagens?

Dessa forma, durante nosso trabalho com as crianças e nas práticas de uma pesquisa com produção de imagens, as experiências das crianças e as formas pelas quais elas se relacionam e se apropriam do mundo através desses processos, vemos que gestos, fazeres, manifestações e expressões dos corpos, povoados por práticas e ações diretas sobre os objetos e com eles, tirando-os do seu uso cotidiano, é como se os objetos ‘ecoassem’ outros sons, desdobrassem outras figuras, como se despregassem dele para ganhar outras e inaugurativas possibilidades.



FIGURA 8 - Brabruska
Fonte: Arquivo Grupo Imago

2.....

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

[...]

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

Abrir los ojos, es decir, a ser conscientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo en que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas. (MASSCHELEIN, 2006, p.295)

Para Masschelein (2006), educar o olhar se apresenta frequentemente como forma de nos capacitarmos para ‘ver melhor’, mais povoados de conhecimento e saberes sobre o que contemplamos; é como uma maneira de criar uma perspectiva do outro, criar condições e nos colocarmos conscientes e atentos. Porém Masschelein (2006, p.296) nos oferece outra possibilidade acerca de uma educação do olhar “*no en el sentido de ‘educare’ (educar-enseñar) sino como ‘e-ducere’: salir, estar fuera, partir*”. Não se trata de ganhar uma maior consciência, de estar alerta, mas de liberar o olhar, de se colocar atento, de abrir-se para o mundo de maneira que se contamine e se seja atravessado pelo presente, porém na perspectiva de *um estado mental*,

Que se abre el mundo de modo que el mundo se ‘presentifique’ delante de mí y (que “llego” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación. Del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver, para educar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo – hacia un otro mejor. (MASSCHELEIN, 2006, p.296)

Assim, educar o olhar é nesta perspectiva: sair, estar fora, partir, isso tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta. Não é então colocar-se em um lugar, não é então explicitar esse lugar, não é se colocar de um outro ponto de vista, de uma outra perspectiva. O que temos é que educar o olhar, é colocar em dúvida as perspectivas ou os lugares, as certezas.



FIGURA 9 - sentado no chão
Fonte: Grupo Imago



FIGURA 10—andando
Fonte: Grupo Imago

Na óptica dessas discussões que apresentamos, talvez possamos dizer que a pesquisa com crianças propicia, de maneira muito direta, formas bastante específicas de educação do olhar. Nos trabalhos com as crianças, podemos acenar para uma discussão em que a educação do olhar não implica formas ou maneiras mais diretivas de ver para poder dizer sobre algo que retratam ou representam da realidade. A educação do olhar e o próprio trabalho com as crianças são modos específicos de deslocamentos, de travessias, são como movimentos de corpos em que as imagens apresentam seu potencial vertiginoso e o corpo apresenta uma extensão para fora, o corpo se prolonga nos movimentos, os corpos se revelam em sensações vertigens que as próprias imagens trans-crevem.



FIGURA 11 – negat1
 Fonte: Grupo Imago

FIGURA 12–negat2
 Fonte: Grupo Imago

FIGURA 13– negat3
 Fonte: Grupo Imago

2.....

Em vez de ‘o que é uma criança?’, a pergunta correta é a seguinte: ‘qual sua posição, seu lugar?’ (SCHÉRER, 2009, p.204). A afirmação interrogativa de Schérer indica uma notação que se apresenta como extremamente essencial, a notação do espaço. Ao discutir a noção de *devir-criança*, Schérer torna extremamente relevante traçar essa ideia, a partir do que, segundo ele, Rilke (2009, p.8) apresenta como abertura: “escrevi, para acompanhar meus versos, uma carta que me expunha sem reservas, com uma abertura que escapava ao meu controle, de maneira que nunca fizera antes e nunca voltaria a fazer para qualquer pessoa”. Nessa linha da abertura, a proposição feita diz respeito a ‘tirar’ a criança de uma condição imobilizada posta pelo olhar do adulto, um olhar que inventa a criança. Assim, “inventar a criança é, também, fazê-la entrar, inevitavelmente, no poema: poematizar em torno dela, ser incapaz de negá-la em nome da presença, imemorial do adulto” (SCHÉRER, 2009, p.202).

A ideia se centra não em definir lugares, identidades e/ou conceitos acerca da infância, da criança, mas, sim, em criar deslocamentos, movimentos, travessias com as crianças e pela infância.

Demarcamos aqui um ponto importante, pois o que temos encontrado frequentemente são novos e inúmeros conceitos e discursos sendo produzidos sobre a infância, sobre a criança; conceitos que modulam, orientam e criam nossas práticas educativas. O que buscamos com nossos trabalhos com crianças e infância é encontrar formas de dar visibilidade ao que acontece com elas nos espaços educativos, ou seja, não é a infância como esse lugar dado, identitário e muitas vezes romanceado por discursos e práticas com as crianças – estamos aqui falando de um ‘devir-criança’ como apresentado por Deleuze em *Crítica e clínica*: “A obra gaguejante de Biely, Kotik Letaiev, lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma invenção que não é a

minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (DELEUZE, 1997, p.129).

Na mesma direção que Deleuze fala de uma língua menor, Gallo (2008) também nos apresenta uma perspectiva de uma possível *educação menor*, tomando como pressuposto a obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari, *Kafka – por um literatura menor*, e nos posiciona sobre a possibilidade de pensar, como dispositivo, uma noção de uma educação menor. Não nos interessa aqui, neste momento, aprofundar esta discussão, não acreditamos necessário. O que propomos fazer é: **trazendo esta discussão, diante do que as crianças oferecem, com seus corpos e modos de ocupação dos espaços escolares na educação infantil, não poderíamos pensar outras potências do tempo, outras temporalidades nos processos de desenvolvimento infantil e no próprio desenvolvimento humano?**

2.....

Em muito do que as crianças nos oferecem na produção de imagens, vemos cenas e situações que escapam ao controle de monitores, da técnica, escapam das instituições: imagens escapando em movimentos, em pés, em chãos; imagens fugindo, fingindo; imagens esbarrando; imagens cortes, re-cortes, rápidas; imagens esquecidas, fragmentos, moleculares; imagens abertas aos sentidos, aos sensíveis – uma imagem linguagem das coisas, uma imagem fronteiras, uma imagem vizinha, partida e compartilhada nas vizinhanças, nas fronteiras, uma imagem que recorta a vizinhança, que rompe as fronteiras, uma imagem que não representa a infância, mas apresenta a infância, a criança. Uma imagem que expõe, que nos expõe, nos colocando para fora; não um ‘para dentro’, um para pensar, mas um para sentir, dar na pele, dar no corpo, uma imagem corpo, um corpo sem fronteira, um corpo que escapa ao corpo e busca prolongamentos, um corpo infantil que não se encerra em si, mas, sim, que encontra modos de dizer a sua forma, de dizer à sua maneira a própria infância, aquilo que a infância nos diz.

PÓS-PRODUÇÃO

3.1 Pontos de visibilidade - ou sobre infância e tempo

3.1.

Na perspectiva dos trabalhos de produção de imagens que temos desenvolvido, observamos que, para além da dimensão cronológica de tempo presente nas práticas educativas, outros ‘tempos’ se apresentam nas imagens produzidas pelas crianças. Sendo assim, vemos se apresentarem algumas ideias sobre “infância” que se conectam com

temáticas do cinema, da produção de imagens por crianças e professoras e outras temporalidades na educação infantil. Em nossas pesquisas verificamos que ‘corpo’, ‘espaço’ e ‘tempo’ se apresentam em um conjunto bastante povoado de possibilidades para uma reflexão em torno do desenvolvimento infantil e do trabalho com crianças pequenas.

Os cortes não propositais, mas acidentais, casuais, produtos de olhares rápidos, sem técnicas, cheio de perguntas, ecos e sons, nos deixam a leve sensação de abertura; é como se, ao começar a história e ao vermos os filmes/imagens, ficássemos esperando saber ‘o que vem depois’. A infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como este tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera.

É curioso perceber como pesquisar com crianças é um convite à abertura, ao deslocamento de lugares e tempos. Ao começar a ver, a olhar, a assistir a imagens produzidas pelas crianças, estas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre produzem a sensação de ‘já acabou?’, sempre ficamos esperando mais. As imagens começam e terminam, fazendo-nos lembrar de Benjamin (1995, p.224), quando diz: “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”. Ou, dizendo de outra forma, as imagens acontecem, nos acontecem e nos passam.

Quase como um convite a olhar para infância e para a própria vida, as imagens rápidas, ‘de passagens’, cortadas e entrecortadas nos sugerem outra possibilidade de pensar no tempo – não mais em um tempo repetitivo, nem tampouco linear e contínuo, mas um tempo que, sendo ‘curto’, dura. A duração parece estar naquilo que ele produz, na inquietude que ele dispara, no mal-estar e na necessidade de ter que dizer algo. Ou, como nos apresenta Deleuze (2009, p.28), falando sobre a natureza morta: “cada uma é o tempo, cada vez, sob estas ou aquelas condições do que muda no tempo. O tempo é o pleno, quer dizer, a forma inalterável preenchida pela mudança. O tempo é a reserva visual dos acontecimentos em sua justeza”.

As imagens produzidas pelas crianças são quase tão rápidas como uma imagem fixa turva e desfocada, superficiais. Não são profundas, não produzem sentidos,



FIGURA 14 – efeitos 1
Fonte: Grupo Imago



FIGURA 15–efeitos 2
Fonte: Grupo Imago

3.1..

Parece-nos que as crianças se relacionam com as câmeras em uma espécie do que Deleuze chama de *jogo ideal*, este autor invocando Lewis Carrol em *Alice no país das Maravilhas* nos diz que na corrida a Caucus, por exemplo, começa-se e termina-se a partida quando se quer, ao bel-prazer de cada um. Já no jogo de croqué, as bolas são ouriços, os tacos são flamingos e os arcos são soldados que não param de se deslocar do começo ao fim da partida. Jogos muito movimentados, que parecem não ter uma regra precisa, nem comportar vencedores ou vencidos.

Os jogos costumeiros geralmente têm um conjunto de regras que, ao começar determinado jogo, adquirem um valor categórico e determinam hipóteses (de perda ou de ganho) que dividem o acaso (o que acontece se...). Essas hipóteses organizam o jogar em uma pluralidade de jogadas, de maneira que cada uma opera uma distribuição fixa que cai sob este ou aquele caso, e as consequências delas se situam como “vitória ou derrota”. Segundo Deleuze, esses jogos ocupam apenas parte da atividade dos homens e retêm o acaso somente em certos pontos e abandonam o resto ao desenvolvimento mecânico das consequências ou à destreza como arte da causalidade” (DELEUZE, 2003, p. 62).

A relação das crianças com as câmeras remete-nos a outros princípios, conforme aponta Deleuze para o jogo ideal:

1º Não há regras preexistentes, cada lance inventa suas regras, carrega consigo sua própria regra. 2º Longe de dividir o acaso em um número de jogadas realmente distintas, o conjunto das jogadas afirma todo o acaso e não cessa de ramificá-lo em cada jogada. 3º As jogadas não são, pois, realmente, numericamente distintas. São qualitativamente distintas, mas todas são as formas qualitativas de um só e mesmo lançar, ontologicamente uno. Cada lance é ele próprio uma série, mas em um *tempo menor que minimum* de tempo contínuo pensável; a este mínimo serial corresponde uma distribuição de singularidades. Cada lance emite pontos singulares, os pontos sobre os dados. Mas o conjunto dos lances está compreendido no ponto aleatório, único lançar que não pára de se deslocar através de todas as séries, em um *tempo maior que o maximum* de tempo contínuo pensável... 4º Um tal jogo sem regras, sem vencedores nem vencidos, sem responsabilidade, jogo da inocência e corrida à Caucus, em que a destreza e o caso não mais se distinguem, parece não ter nenhuma realidade (DELEUZE, 2003, p.62, grifos do autor no original).

3.1...

Os cortes não intencionais, as mudanças bruscas de plano, os movimentos aleatórios de câmera só podem ser pensados como não senso, realidade do próprio pensamento – inconsciente do pensamento puro. Pensamento que, segundo o autor, afirma todo o acaso e faz dele um objeto de afirmação. Não se trata de ganhar ou perder, mas de afirmar e ramificar o acaso. Um tal jogo diz de outra temporalidade, do acaso insuflado e ramificado. Um tempo que, sendo curto, dura; um tempo que não tem necessidade de ser infinito, apenas infinitamente subdivisível.

3.2 Pontos de visibilidade – ou sobre infância e vertigem

3.2.

O povoado universo de sons e ruídos e silêncios e de focos – nítidos ou não –, rostos e pés e cabeças e chãos e corpos perambulando, dançando, se misturando com outros corpos, se batendo, se tocando, irritando, confundindo. Corpos câmeras, câmeras corpos. Como se o corpo pensasse, como se pensasse pelo corpo. Pensamentos sem sentidos, rotineiros e ameaçados, há sempre a ameaça de um corpo invadindo outro, outros lugares; sempre a câmera pode ser parte do corpo e ser retirada; passa a ser amputada, passa a ser mutilada, passa a ser corpo mutilado, amputado. Nessas mutilações, incorporações de outros corpos e em outros corpos, vemos baba, bafo, movimentos disformes, corridas, círculos. Temos vertigens nos corpos movimentos que se apresentam.

Deleuze (2009, p.227) é preciso, ao dizer que

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

Com as imagens que as crianças oferecem, temos corpos produzindo pensamentos vertigens. Ao olhar para as imagens, nessas câmeras/corpos de corpos pulando, correndo, se misturando, gritando, é isso que Deleuze (2009, p.228) chama de corpo cotidiano, “como isso que põe o antes e o depois no corpo, o tempo no corpo, o corpo como revelador no termo”. O que temos nessas imagens não são as câmeras sendo usadas para filmar, para fotografar, mas, como que para brincar, as câmeras desaparecem como equipamentos e se revelam como corpos, são assim usadas para explorar. As câmeras não são mais meio, mas, sim, extensão do corpo; as câmeras e as imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo. São corpos explorando, montando e sendo montados.

A câmera como forma de aprisionar corpos em memórias *chip* também liberta os corpos, extraindo “um corpo gracioso ou glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível ... é a imagem inteira que se mexe ou palpita, os reflexos se colorem violentamente” (DELEUZE, 2009, p.228). As imagens criam sensações vertigens.

3.2..

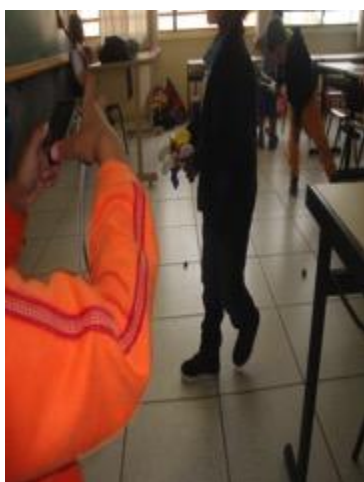


FIGURA 16 – plunquet
Fonte: Grupo Imago



FIGURA 17 – planquet
Fonte: Grupo Imago



FIGURA 18 – plonquet
Fonte: Grupo Imago

3.3 Sobre outras visibilidades e outras possibilidades – para além das modulações

3.3. infância e montagem

Nos espaços de produção e montagem as crianças experimentam com as imagens que elas próprias produziram – são experimentações, olhares atentos, jogos constantes de produção de sentidos por relações dialógicas presentes o tempo todo. As negociações e as aberturas nas escolhas são centrais, no trabalho de composição, edição e montagem. As crianças exploram as imagens produzidas, os recursos tecnológicos, exploram as sensações criadas e criadoras nos percursos de trabalho com as imagens, exploram e transformam o substantivo “pensamento” em verbo “pensar com imagens”. Elas brincam, colorem e descolorem, mudam formas, criam personagens, inventam enredos, produzem sentidos com sons e imagens e re-inventam os sentidos propostos. Assim, as crianças usam e abusam do que têm, produzindo o que Benjamin (1984) já chamou de uma nova e incoerente relação com fatos, fotos e filmagens.

É como se aquilo que podemos chamar de “manifestações imaginativas das crianças” só pudesse emergir das próprias necessidades delas, como se, na busca de desejos, muitas vezes imponderáveis no real, na realidade, elas passassem a lidar com um mundo ficcional, assumindo certa liberdade, no próprio exercício de pensamento, em relação aos objetos, aos eventos, aos fatos. Elas rompem com as restrições situacionais através de uma experiência de pensamento.

... o pensamento não pensa senão forçado. O pensamento só é qualquer coisa porque qualquer coisa o força, uma violência dá-lhe o que se pensar. E o que força a pensar, a potência, é o signo. Não decorre de uma simples possibilidade natural. É o exercício de criação, de gênese. E nesse poderoso exercício está implicada qualquer coisa que exerce violência sobre o pensamento e o mobiliza. Neste contexto, criar, pensar, é sempre explicar, desenvolver, decifrar, traduzir e interpretar um signo. As essências são as coisas a traduzir e a tradução, o signo e o sentido. “*Não há logos, só há hieróglifos*”. (GODINHO, 2007, p.51, grifo do autor)

3.3.

Ao descontextualizar as imagens e as capturas dos sentidos preexistentes, elas criam outras lógicas, com outra perspectiva de passado, de origem. Nestes, novos cenários, o passado, a origem não são eventos dados que ficaram para trás, que se superam em uma progressão cronológica do tempo, algo que está lá em uma relação já dada, a relação cronológica do tempo, linear, segura, contextualizada, mas ele, o passado, passa a ser algo que pode ser inventado, re-criado, montado. O passado de alguma forma se torna o que permanece e o que retorna sem cessar, não como memória fixa, como o mesmo, mas como

diferença. Sendo assim, o passado assume uma perspectiva de ser aquilo que (re)criamos a cada momento, a cada instante, aquilo que se apresenta com um estado de potência.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria a dizer que cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la, reinventá-la. E se nós podemos dizer que a linguagem é o fio de Ariadne no labirinto, o fio de nossa história e de nossa constituição enquanto subjetividade, singularidade, a linguagem e as recriações das crianças no processo de montagens de cenas passadas e vividas podem ser como o próprio processo de reinvenção da vida e de si mesmo. Pois, assim como a criança, nos seus brinquedos com retalhos e cacos do cotidiano, reinventa e reconfigura espaços sensíveis de vida em abertura e possibilidades, assim como as crianças dessacralizam objetos, profanando suas forças predefinidas, nossa possibilidade de ruptura com a homogeneidade do já dado estaria também em profanar a ordem das coisas. E profanar, na linha de Agamben (2005b) e como nos apresenta André Brasil (2008), pode ser pensado como o movimento oposto ao de consagrar (sacrar), pois se a sacralização é de alguma forma uma retirada do mundo, a profanação é, em via inversa, sua restituição desabusada, desautorizada dos objetos, dos saberes, dos espaços, das tecnologias e linguagens por meio do uso. Uma espécie de bricolagem.

A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta à infância, aquela que monta, inventa, por suas imagens, verdadeiros **trapos de linguagens, cacos de experiência**, histórias, possíveis e inventadas, criadas e imaginadas; e, em meio ao uso desses recursos infantis de bricolagem, cria suas próprias imagens da educação, dê-sacralizadas, dê-ritualizadas, usadas, inventando uma **estética do ordinário**, na qual um “pensamento que não se pensa”, próprio da vida cotidiana, é atravessado por um “pensamento que ainda não pensa”, pensamento estético (Brasil, 2008, p.186). É aqui que o trabalho com a imagem e com as crianças tem nos ajudado a pensar questões que se ocultam em outras esferas, ou ainda, dito de outro modo, têm nos permitido uma experiência com imagens e infância.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005a.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanaciones**. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo, 2005b.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, André. **MODULAÇÃO/MONTAGEM: Ensaio sobre biopolítica experiência estética**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CHRISTOFOLETTI, R. **Ensaio-fílmico: cinema, loucura e resistência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem tempo – cinema 2**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GODINHO, Ana. **Linhas do estilo. Estética e ontologia em Gilles Deleuze**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2007.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre In: DUSSEL, Ines; GUTIERREZ, Daniela (Comp.). **Educar la mirada: políticas y pedagogía de la imagen**. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2006.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre, RS: LP&M, 2009.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ⁱ Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade de : Leda Maria Farah.