



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANTONIO DE OLIVEIRA COGO

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: Educando
o olhar e percebendo pesquisa
enquanto experiência**



Rio Claro
2011

ANTONIO DE OLIVEIRA COGO

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: Educando
o olhar e percebendo pesquisa
enquanto experiência**

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciatura Plena
em Pedagogia.

Rio Claro
2011

370.15 Cogo, Antonio de Oliveira
C676h História de vida e formação: educando o olhar e
percebendo pesquisa enquanto experiência / Antonio de
Oliveira Cogo. - Rio Claro : [s.n.], 2010
73 f. : il., figs., fots.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura -
Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Psicologia educacional. 2. Linguagem. 3. Benjamin,
Walter. 4. Infância. 5. Memória. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Às pessoas especiais que partilharam direta ou indiretamente comigo até o final desse meu esforço rico de crescimento pessoal e profissional;

A Maria Aparecida “Cidinha”, minha esposa;

Aos meus filhos Felipe e Lidia ;

E a minha neta Melissa, que me fez repensar os caminhos e labirintos da infância;

A eles, a minha alegria de tê-los ao meu lado.

Em especial, aos meus pais Anibal Cogo (*in memorian*) e Dalva de Oliveira Cogo (*in memorian*), que nas suas breves trajetórias de vida, na simplicidade em vossas formações autodidatas de leitura de mundo me ensinaram a paixão de conhecer a vida pelo trabalho e pelos livros.

Hoje compreendo melhor a ausência deles, da inesquecível relação de amor cumplicidade e admiração que guardo como saudade.

E também Às crianças do Projeto Ação Câmara Luz: No qual participei como integrante do I-MAGO: Laboratório da Imagem, Experiência e *Cria[@]*, no Projeto Nosso Lar Endereço: Avenida 30/Ruas 10 e 12 nº 1210 – Sant’ Ana Rio Claro - que disparou meu olhar para a infância e sensibilizar minhas memórias. (Ano de 2009/2010)

AGRADECIMENTOS

Agradecer parece ser um ato simples, mas é também o mais nobre, ao mesmo tempo, é complexo, já que corremos o risco de sermos injustos. Uma caminhada jamais se faz solitária, por mais que possa parecer. Nessa, muitos ajudaram a tecer esse trabalho. Por isso, corre-se o risco de deixar alguém de fora. Mesmo assim, aposto na singeleza das pequenas frases de agradecimentos a um conjunto de instituições e pessoas que ajudaram no tecido, que me envolveu durante o período da graduação: A Deus, pelo dom da vida e do arbítrio de reconhecer ou não sua presença;

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências Campus de Rio Claro, especialmente ao Departamento de Educação, ao Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPLINGUAGENS), e ao I-MAGO: Laboratório da Imagem, Experiência e *Cria[@]* que me permitiu efetuar o projeto de pesquisa que culminou no presente Trabalho de Conclusão de Curso;

Ao Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite, pela riqueza, colaboração e orientação na consecução desse trabalho;

Aos Docentes que me colocou no caminho da pesquisa em todas as disciplinas cursadas nos Instituto de Biociências e Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Campus Rio Claro;

Aos colegas da Graduação em Pedagogia não só de nossa turma de 2007, mas também aqueles amigos especiais que entrecruzaram no caminhada acadêmica turmas: *veteranos 2003 e bixos 2008*; e aos colegas do Mestrado e Pós Graduação em Educação - nos grupos de pesquisa, pelas preciosas contribuições teóricas e amizade durante nosso percurso de formação;

A minha família, pela confiança e apoio;

Aos amigos e colaboradores Marisa, Luciana e Andréia do suporte acadêmico e ao Odair (SAEP);

Aos funcionários da Biblioteca por seu apoio permanente;

Aos funcionários da Graduação especialmente ao Elton, por sua presteza e orientação constante;

A Profª Drª Kátia Volp (*in memoriam*), que me ensinou a dançar a vida com intensidade e inteireza de corpo e alma por outras pedagogias;

Ao Coral da UNESP “Uirapuru” e seu regente José Ricardo Ocampos que proporcionou o canto com a arte da música, nessa caminhada durante quatro anos, tornando-a mais melodiosa e suave;

Aos professores da COMISSÃO AVALIADORA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, Prof. Dr. Romualdo Dias, Profª Drª Adriana Isler Pereira Leite e ao meu orientador Prof. Dr. César Donizete Pereira Leite;

E finalmente a todos meus mais sinceros agradecimentos.

“Eco e Narciso”- óleo 1903- Jonh Waterhouse



Fonte: Wikimedia Commons

CONTRANARCISO

Em mim
Eu vejo o outro
E outro
E outro
Enfim dezenas
Trens passando
Vagões cheios de gente
Centenas

O outro
Que há em mim
É você
Você
E você

Assim como
Eu estou em você
Eu estou nele,
Em nós,
E só quando
Estamos em nós
Estamos em paz
Mesmo que estejamos a sós

[LEMINSKI, 1983, p.12]

Este poema foi transformado em (Credo Coral) Música de Rafael Braga Sobre o poema de Paulo Leminski. Escrita em Agosto de 2011 ao XXIV Encontro de Coros da UNESP (Dedicada à grande musicista e amiga Sandra Mendes Sampaio)

RESUMO

Caminho no tema da história de minha vida e formação e elegendo a infância como fio condutor nas obras de Benjamin. Narrando um conjunto de reflexões sobre infância e da experiência, tomando para leitura e interpretação de aforismos que compõem a minha infância e formação enquanto sujeito pesquisador, um texto que simultaneamente completa, se justapõe com outros textos e autores, entrelaçando com Benjamin, memória e história nas minhas narrativas, em um momento singular, um acontecimento. Neste percurso destaco este lugar da “experiência” e suas linguagens, entre o saber fazer, e o saber expressar pensando a infância, e o acontecimento no fazer educativo, o qual anuncia o problema do empobrecimento da experiência e da destituição da vida, na práxis educativa, indicando a possibilidade de retomá-las entre os saberes e práticas escolares, por meio de outro olhar sobre a infância e o acontecimento, na atividade docente. Prossigo delineando a minha experiência nos grupos de pesquisas elegendo a linguagem e suas interfaces com arte especificamente o cinema/imagens na construção de nossa subjetividade na pós-modernidade. A metodologia é de caráter qualitativo, se da dentro daquilo que chamamos de “o eu ético”. A transcendência é um ato e não um processo, e, no entanto, como uma “superação” da história é sempre situada historicamente e, portanto, tem um contexto concreto. Usando meu próprio percurso de educador/pesquisador em meu trajeto enquanto espaço de travessia/deslocamento/experiência/percurso/tempo na constituição de minha subjetividade em minha própria história de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Benjamin, W. caminho. infância. memória.

ABSTRACT

Way in the theme of the story of my life and training and electing childhood as a guide in the works of Benjamin. Narrating a series of reflections on childhood and experience, taking for reading and interpretation of aphorisms that make up my childhood and training as a fellow researcher, a full text simultaneously, is juxtaposed with other texts and authors, intertwining with Benjamin, memory and history in my narrative, in a singular moment, an event. In this course highlight the place of "experience" and their languages, between the know-how, and knowing how to express thinking about childhood and education event in the making, which announces the issue of impoverishment and destitution of the experience of life in educational practice, indicating the possibility resume them between school knowledge and practices through different view of childhood and the event, as a teacher. I will continue outlining my experience in research groups choosing the language and its interfaces specifically with art cinema / pictures in the construction of our subjectivity in postmodernity. The methodology is qualitative, will take place within what we call "the ethical self." Transcendence is an act and not a process, and yet as an "overshooting" of history is always historically situated and, therefore, has a concrete context. Using my own journey as an educator / researcher in my path as an area of passage / travel / experience / track / time in the constitution of my subjectivity in my own life story.

KEYWORDS: Benjamin W. way. childhood. memory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	OBJETIVOS	12
2.1	Metodologia	12
2.2	Justificativa teórica	13
3	CAPÍTULO I: EDUCANDO O OLHAR E PERCEBENDO PESQUISA ENQUANTO EXPERIÊNCIA	15
3.1	Recortando pedaços do real	15
3.2	Caminhos sulco do real	20
4	CAPÍTULO II: CAMINHOS E LABIRINTOS QUASE FLORESTA.....	30
4.1	Travessia enquanto experimento	30
4.2	Cenas e re-composição do “eu”.....	34
4.3	Linhas de fuga	40
5	CAPÍTULO III: CIRCULANDO PELAS IMAGENS.....	43
	CINEMATOGRAFICAS.....	43
5.1	Des-caminhos polifônicos	43
5.2	O Filme como espaço/tempo na experiência de construção de si.....	47
5.3	Espaços de políticas/separações	50
5.4	Interposição como vontade de saber e poder	52
6	SUSPENSÃO.....	57
6.1	Considerações finais	58
	REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

Caminho no tema da história de minha vida e formação e elegendo a infância como fio condutor nas obras de Benjamin. Narrando um conjunto de reflexões sobre infância e da experiência, tomando para leitura e interpretação de aforismos que compõem a minha infância e formação enquanto sujeito pesquisador, um texto que simultaneamente completa, se justapõe com outros textos e autores, entrelaçando com Benjamin, memória e história nas minhas narrativas, em um momento singular, um acontecimento.

Nesta dialética do esclarecimento, a infância se apresentando como um momento de riqueza experiencial, dínamo do trabalho da memória que compõe e contracena com a razão, por onde a criança tece seus conceitos, desloca-se por seus labirintos: a escola, a casa, os móveis, a estrada, as árvores, os sentimentos – o amor e a paixão percebendo suas contradições.

Neste sentido são muitas as questões levantadas que o tema da formação suscita ao olhar e examinarmos a Obra de Benjamin. Destaco algumas citações, relevantes para mostrar riqueza de sua abordagem e a atualidade de seu pensamento: a memória, livros "textos" e brinquedos, estes últimos, objetos encantados que em contato com as mãos/corpo das crianças, estruturam sua primeira experiência infantil.

Em "Infância berlinense" por volta de 1900, pequeno livro de fragmentos memorialísticos refeitos e ampliados de Crônica berlinense, há algum tempo parcialmente publicados em periódicos e com uma história de composição que remonta as pelo menos quatro versões, texto maravilhoso não apenas a respeito da infância, mas sobre o adulto em enfrentamento com seu outro "eu".

Trata-se de um mergulho profundo na interioridade daquilo que Giorgio Agamben – este mesmo em pesquisa foi quem redescobriu a última versão conhecida do livro em 1982, na Biblioteca Nacional de Paris – nomeou, em outro contexto, de qualquer coisa entre o eu e o Genius. Simultaneamente um mesmo tempo, constitui-se em exercício da história circunscrita num corpo infantil a olhar, mas, sobretudo, de tatear os quantos da casa e as frestas da rua na cidade de Berlim. Em Uma memória dos sonhos, subjetiva, social.

Desta maneira Benjamin elabora naqueles ensaios as lembranças da metrópole na qual vivera até o exílio, indexando a infância e a juventude segundo os interstícios da lembrança e do esquecimento, com sua atualização, exercício do adulto que conserva de modo especial, como pode, os fios que compõe o tecido das recordações.

Do mesmo modo faço um recorte de minha infância e passo a narrar no Primeiro Capítulo: O percurso de minha infância como filho de ferroviário que mudava de cidade em cidade com minha família para acompanhar o movimento da carreira profissional de meu pai; no tempo em que começou a desaceleração da estrada de ferro no estado de São Paulo. E por esta razão mudamos para uma estação fechada de trem, que se chamava Remanso (sossego). Próximo a Escola Rural da Fazenda das Paineiras pertencente ao município de Araras na região central do estado.

Para mim tudo aconteceu de forma bastante bela e intensa. A casa que morávamos era na própria estação. O trem conduzia a professora que vinha de Araras e na plataforma em frente à porta da sala de minha casa. A composição do trem era feita por vagões de passageiro e tracionado por uma locomotiva a vapor “Maria fumaça”. Sendo eu, o único aluno em idade escolar daquele lugar, fui convidado pela professora, carinhosamente chamada de professorinha Toninha, a ser seu acompanhante até a escola.

No Segundo Capítulo passo a narrar autobiograficamente a história como jovem no percurso enquanto professor e nos curso de graduação. Retomando e rememorando os acontecimentos de minha vida, enquanto sujeito em formação. Deste modo com Ribeiro teço esta narrativa nessa singeleza e a intensidade que esses fios entrelaçam-se na trama misturando o corpo com as imagens/palavras constituindo o pensamento do sujeito.

Muitos séculos separam os que ouviram os contos ao redor das fogueiras da infância deste terceiro milênio, no entanto esse espaço de radicais transformações não foi capaz de ferir a fabulação das histórias que conserva o encantamento, chave para desenvolver o imaginário infantil e via de conseqüência, abrir, à criança, as possibilidades imensuráveis da fantasia e de navegar no universo de sonho e utopia, força motriz das transformações pelas quais passa a humanidade. É necessário, pois, que o professor se entrose com essa pulsação de vida humana, latente nessas formas literárias milenares e a repasse às crianças de modo que elas apreendam esse encantamento, essa magia e os ensinamentos de que são portadoras tais narrativas. (RIBEIRO, 2007, p. 82)

Lançando-me na formação continuada e na criação e estratégias discursivas de reinventar minha própria história na dimensão erótica, “pulso/desejo” mais que potencia; ética “produção, gesto que insiste”; estético “convite a resistência”; política “liberdade e resistência”, tateante de educador. Neste sentido também, reinventamos a infância, e a produção de linguagens/imagens entre as estratégias que lançamos mão para classificá-las, inseri-la em espaços históricos definidos porque é assim que também nos reinventamos, e nos constituímos.

Em minha prática docente enquanto professor, na Escola Pública, na vivência na educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática.

Lambeir descreve afirma que:

[...] seja onde for que as pessoas estejam se defrontando com uma paisagem confusa e talvez perigosa, necessitam de algo que permita que elas consigam atravessá-la; alguma luz, por exemplo, sobre os traços cruciais do campo, alguns mapas úteis também. De um lado, esses mapas precisam ser suficientemente verdadeiros para nos alertar sobre obstáculos, e de outro, eles não podem ser desencorajadores nem assustadores. Hoje, parece que estamos precisando de um mapa que oriente as pessoas num mundo estranho... através da selva... da permanente revolução tecnológica. (LAMBEIR, 2004, p. 01)

A dualidade ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e reificadora, dualidade teoria/prática remete a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra reflexão e expressões como reflexão crítica, reflexão sobre prática ou não prática, reflexão emancipadora que conduza para um processo à liberdade política. Confirmando esta hipótese, Larrosa (2000) afirma que na primeira alternativa os educadores são concebidos como sujeitos técnicos que aplicam mais ou menos eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas.

Em Deleuze, filósofo francês contemporâneo, também discutiremos, dois modos da temporalidade. De um lado, temos o devir e do outro, a história (Deleuze, 1992, p. 210-1). A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história.

Em Barros (2004) temos parte da memória XIV, uma das últimas, que tem por título, "Achadouros". Ela diz assim:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela *intimidade* que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as *pedrinhas do nosso quintal* são sempre *maiores* do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em *achadouros* de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. [...] (BARROS, 2004).

As linhas que procuramos são as aberturas e possibilidades de ligações entre imagem e poesia, principalmente observar a relação da literatura com as artes e suas interfaces. O que se pretende, é constituir um estilo em si. Assim como um deslocamento de práticas literárias, é também um deslocamento das práticas de sentido. Instaurando diferentes graus de estranhamento, surge dentro da língua uma nova língua, estrangeira e ao mesmo tempo sem ser estrangeira, que traz abertura e potências sintáticas que tencionam a metáfora como possibilidade de apreensão do real.

No *Terceiro Capítulo* apresento a teoria expositiva do delírio verbal, nesse poema de Barros, é apenas um modo de trazer visibilidade a consciência da arte de infantilizar a palavra, pois, ao longo de toda a sua obra, tem sido muito recorrente esse estilo. Na lapidação de mudar a função do verbo, criança e poeta são similares. Nota-se nos versos que a voz do poeta é a voz da criança em várias passagens de Retrato do artista quando coisa: “Uma rã me pedra” e “Um passarinho me árvore”. Esconde deste modo a aparente falta de lógica, comum na linguagem infantil, uma profunda consciência da criação poética. Este poeta inicia um poema em que se encontram as mencionadas passagens, dizendo que “Bom é corromper o silêncio das palavras” (BARROS, 2002, p. 13).

Neste excerto é notória a profanação Manoelês instaurada no poema. Deste modo prossigo a análise e na formação e estudo partindo das reflexões sobre os espaços e nas relações entre imagem/profanação, produção e formação de professores, e subjetividade. Objetivando os questionamentos dos modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas leituras imagéticas cinematográficas oriundas dos exercícios de olhar dos professores e pesquisadores através de suas falas, escritas dos diários de campo e da minha percepção/afetação no campo de pesquisa na Iniciação Científica.

Elegendo o filme nesta discussão como espaço/tempo na experiência de construção de si pensando nestas montagens questiono o que acontece quando assistimos a um filme?

Deste modo analisamos *espaços de políticas/separações olhar* para o filme assim e nele entrelaçar/produzir outras possibilidades de pensamento sobre o mundo. Possibilidade de tecer nas subjetividades, de universos culturais, de experiências de vida. Para esta presente pesquisa elenquei para nossa reflexão o filme: *The Village*, dir. M. Night Shyamalan. – 2004 - Esta estória nos apresenta, metaforicamente, a saída da condição metafísica para a conquista do pensamento racional.

2 OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é evidenciar pela história de vida e formação, o caminho da pesquisa com um olhar atento percebendo estas experiências que afetam o sujeito pesquisador na construção de sua subjetividade, enquanto travessia.

No primeiro capítulo apresento um recorte na infância de Walter Benjamin fazendo um paralelo com minha própria infância, no percurso de narrar esta escrita pelas vias da memória do encontro da criança e do adulto em sua própria história de vida o que chamamos aqui de experiência.

Da mesma maneira no segundo capítulo descrevo o meu trajeto de formação do jovem enquanto educador, no experimento do exercício da docência, nos questionamentos do fazer docente buscando uma ética e uma estética mais existencialista pelos fluxos da vida que permeiam o sujeito na infância e adultez.

Retomando a experiência e a vivência na vida acadêmica no terceiro capítulo explicitarei a minha experiência nos grupos de pesquisas elegendo a linguagem e suas interfaces com arte especificamente o cinema/imagens na construção de nossa subjetividade na pós-modernidade.

2.1 Metodologia

Caminho no tema da história de minha vida e formação e elegendo a infância como fio condutor nas obras de Benjamin. Narrando um conjunto de reflexões sobre infância e da experiência, tomando para leitura e interpretação de aforismos que compõem a minha infância e formação enquanto sujeito pesquisador, um texto que simultaneamente completa, se justapõe com outros textos e autores, entrelaçando com Benjamin, memória e história nas minhas narrativas, em um momento singular, um acontecimento.

Nesta dialética do esclarecimento, a infância se apresentando como um momento de riqueza experiencial, dínamo do trabalho da memória que compõe e contracenava com a razão, por onde a criança tece seus conceitos, desloca-se por seus labirintos: a escola, a casa, os móveis, a estrada, as árvores, os sentimentos – o amor e a paixão percebendo suas contradições. E é a partir deste texto entrecortado daquilo que se apresenta no caminho e de novas possibilidades de apreensão, subjetivação, experimentação, sensação e profanação podem ocorrer na pesquisa enquanto travessia.

Seguindo este movimento sinuoso de subjetivação na vida, em minhas memórias, e no texto, e nos acontecimentos da juventude; do mesmo modo, assim como Benjamin estava ciente de que essas lembranças de maneira alguma resgatavam a história da infância/juventude de sua vida.

Tratando-se muito mais de colecionar e reviver pelos fluxos possíveis da idade que se tem daquilo que se é a reinvenção de si a experiência de fato, seguindo os interstícios via memória/esquecimento. A metodologia é de caráter qualitativo, se dará dentro daquilo que Levinas (1987, p. 56) chama de “o eu ético”: a transcendência é um ato e não um processo, e, no entanto, como uma “superação” da história é sempre situada historicamente e, portanto, tem um contexto concreto.

Usando meu próprio percurso de educador/pesquisador em meu trajeto enquanto espaço de travessia/deslocamento/experiência/percurso/tempo na constituição de minha subjetividade em minha própria história de vida.

Sabemos que, os pesquisadores se apropriam das perspectivas filosóficas contemporâneas, as quais tratam dessa temática, a começar pelo Pragmatismo, passando pela Filosofia Analítica, até chegar aos expoentes das Teorias Críticas e da Filosofia da Diferença.

Nesse percurso que, vem-se concebendo a educação ou como sinônimo de experiência ou em tensão com essa maneira de aprender e de sua expressividade, associados à vida e às suas vicissitudes, como um a maneira, por um lado, de potencializar a vida e, por outro, de indicar a irredutibilidade da vida à formação formal. Tomo alguns teóricos que nos acompanharão nessas aberturas teóricas que comporão comigo via a análise dos limites e as possibilidades da experiência, a fim de se refletir sobre outra forma de pensar a/na educação e compreender as relações dessa prática em meu percurso enquanto pesquisador e educador, retomando as memórias de minha infância como acontecimento e resgate em um momento primordial, e na escritura deste texto.

2.2 Justificativa teórica

Sempre há tensão entre o eu ético e o sujeito como parceiro num diálogo, mesmo quando cada um deles não passa de uma idealização utópica. Contudo, a reflexão determina-se dentro de um círculo mágico: é um ato de liberdade e, além disso, de luta pela própria possibilidade da liberdade. Exige e se condiciona pela diversidade da liberdade e das possibilidades humanas, por um lado, e, por outro lado, requer atos de responsabilidade e coragem, quanto a si mesmo e quanto aos outros. Enquanto atividade humana, a reflexão

ocorre num âmbito social e aí exerce um papel específico — mesmo que problemático, como será mostrado. Então, quer como potencial realizado quer como potencial não realizado, é, afinal das contas, tanto um processo individual quanto um processo social. Como tal, a reflexão é apenas um elemento de uma intersubjetividade humana dinâmica, rica e complexa (Gur-Ze'ev; Masschelein; Blake, 1998).

A reflexão é sempre alterada, parcial e situada no meio de forças, objetivos e orientações conflitantes, onde (de) forma o pesquisador no espaço de reflexão dentro de sua própria história. Desta maneira no (dês) caminho da pesquisa pude ter o encontro com César Leite, Valter Benjamin, Aganben, Jan Masschelein, Gilles Deleuze, Michel Foucault, dentre outros, que constituirão comigo o tecido desta pesquisa. Já entramos no labirinto conduzido pelo fio de Ariadne, com a certeza de que teremos experiências/pesquisas, pesquisas da infância, da infância do devir pesquisador.

3 CAPÍTULO I: EDUCANDO O OLHAR E PERCEBENDO PESQUISA ENQUANTO EXPERIÊNCIA

É de caminhos que falamos quando falamos de pesquisar Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Assim, pesquisar é caminhar, ou ainda parafraseando o poeta Fernando Pessoa, caminhar é preciso.

[LEITE, 2011, p. 151]

3.1 Recortando pedaços do real

Não um caminho único e seguro da experiência científica, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar, ou como diz Agamben “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa”. (AGAMBEN, 2005, p. 15)

Figura 1- “*Poça*” 1952 xilogravura em preto, verde e marrom, impresso a partir de 3 blocos Maurits Cornelis Escher (De volta a Holanda 1941 - 1954).



[Fonte: The Official M.C. Escher Website]

Benjamin (1980, v. IV-1,4 1987) em “Infância berlinense” rememora, na forma de pequenos textos, a metrópole onde residiu até o exílio, na qual se encena a experiência da infância e da juventude. Seguindo nesta direção escrevo este pequeno texto dos acontecimentos de minha vida, do mesmo modo, assim como Benjamin estava ciente de que essas lembranças de maneira alguma resgatavam a história da infância de sua vida. Neste

sentido, também recorro a sua narrativa. Trata-se muito mais de colecionar a experiência então vivida, segundo os interstícios via memória/esquecimento em um proceder de uma infância da escrita.

No percurso de minha infância meu pai era ferroviário e seguia uma carreira profissional, no tempo em que começou a desaceleração da estrada de ferro no estado de São Paulo. E por esta razão mudamos para uma estação fechada de trem, que se chamava Remanso (sossego). Próximo a Escola Rural da Fazenda das Paineiras pertencente ao município de Araras na região central do estado.

Para mim tudo aconteceu de forma bastante bela e intensa. A casa que morávamos era na própria estação. O trem conduzia a professora que vinha de Araras e na plataforma em frente à porta da sala de minha casa. A composição do trem era feita por vagões de passageiro e tracionado por uma locomotiva a vapor “Maria fumaça”. Sendo eu, o único aluno em idade escolar daquele lugar, fui convidado pela professora, carinhosamente chamada de professorinha Toninha, a ser seu acompanhante até a escola.

O trole de luxo com seu belo cavalo branco e seu condutor jovem, estacionava no pátio da estação no aguardo da jovem professora que chegava com o trem das onze horas da manhã, e eu prontamente a seguia todos os dias; na ida à escola e na volta para minha casa.

A nossa escola era uma casa branca no final da rua, que cortava a colônia da fazenda, com uma sala para as três turmas, que se reunia em torno de uma única professora. Na carteira de estudos onde eu sentava, na fila do segundo ano; ao lado direito ficava a fila de carteiras do primeiro ano, à esquerda a fila do terceiro ano, onde sentava o Valdir, um menino repetente; e nos momentos em que o olhava com mais atenção, parecia que ele estava presente só no corpo tal era sua dispersão em todo aquele ambiente na sala de aula.

Benjamin (1995) em alguns de seus textos como o flâneur de Baudelaire, delineia um sujeito, que observa o mundo que o cerca, de maneira real e descritiva, levando a vida para cada lugar que vê de forma distraída. O flâneur narra/descreve as cidades, as ruas, os becos, o externo os pormenores. Desvincula-se do particular, recrimina o privado, de forma a ver a rua como lar, refúgio/passagem e abrigo.

Nisto vemos importância da distração, ao estar distraído nos processos de aprendizagem e de produção de sentido, em “A Escrivainha” de Benjamin nos convida a pensar a formação da criança para além do âmbito escolar.

[...] a escrivainha guardava, sem dúvida, certa semelhança com o banco escolar, mas a vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de

espaço para esconder coisas que ele não deveria saber. A escrivanhinha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado de um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. Eu podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como a daqueles clérigos que se vêem nas iluminuras medievais. (BENJAMIN, 1995, p. 120).

Neste contexto, eu também me pegava absorto pensando no terreno da plantação de milho e mandioca cortado por um caminho, que me apresentava como lugar de outra experimentação, que dava para uma descida onde ficava um belo e grande tanque d'água com três repartições, que era usado pelos colonos como água potável para beber e lavar roupas. Este lugar era de uso comum dos alunos na hora do lanche para brincar e se refrescar nos dias quentes, e logo depois voltarmos para a sala de aula com pouca luz e abafada.

A sala de aula não era atraente. Quando aproximava o horário de intervalo. O anseio das crianças aumentava, e por mais que a professora insistisse com os alunos esforçando-se para ter nossa atenção para as tarefas e deveres de sala, a nossa atitude de indiferença, era expresso muito mais por nossos gestos de calar, que por nosso falar.

Quando cheguei a esta Escola Rural no segundo ano escolar, transferido do Grupo Escolar de outra cidade, já estava alfabetizado na Cartilha Caminho Suave 1 e 2 no primeiro ano e muitas outras coisas; e todas aquelas lições no quadro negro, que neste caso insistia em permanecer verde, tornavam meras repetições.

Nesta singularidade de experiência, a idéia de formação da criança parece não se relacionar com a idéia de dever, de obrigação, como as que as crianças experimentam na escola. E que os professores, afirmam experimentar, nas escolas perdendo força. Dando lugar a idéia de que formação se relaciona a algo lúdico, imaginário, fantasioso, ou ainda, dito de outro modo, que formação se relaciona a algo que está presente também no campo do lúdico, do imaginário e do fantasioso (LEITE, 2010, p.41).

Quando terminava aula retornávamos com o mesmo trole, pela estrada de chão batido por entre uma floresta de eucaliptos. Podia sentir o cheiro da floresta e a brisa, o sol caminhando para o poente, o trotar do garboso cavalo todo ataviado como se fosse dia de desfile. Ao longe avistava em perspectiva a estrada se estreitando e desaparecendo em uma linha de fuga, assim como Chaplin em “Carlitos” que desaparece ao final da rua.

O ar puro, que enchia minhas narinas e pulmões, a presença de minha professora, era como um conto de história infantil, e ao nosso lado como uma fada ela observava tudo e sem trocar palavras. A estrada nos conduzia, tinha a sensação que não era o cavalo e o trole que nos levava, mas própria estrada ia-se estendendo como um tapete vermelho diante do trotar e

deslizar das rodas de madeira e ferro. No horário aprazado o trole nos deixava na estação de trem, onde eu morava e a professora pegava o trem de volta a sua cidade. Esta professora presa as minhas pueris lembranças da infância remete-me a Collodi (2000) com a história de “Pinóquio”, com a presença da Fada Azul, voltada para educação/cuidados, e a estética na arte. A recorrência de Collodi ao tema bíblico de Jonas no ventre da baleia traz ao texto um tom da cultura de religiosidade, bem como a brilhante retomada do ícone da

Fada Azul em “Inteligência artificial” do diretor *Spilberg* (A.I. – Inteligência artificial, 2001) denotando a sensibilidade de Steven Spielberg. Neste subtexto é completamente Kubrick. Jan Harlan, produtor executivo do filme e colega de muito tempo de Stanley Kubrick, ultrapassa: A.I. - Inteligência Artificial” mostra um novo tipo de romantismo que até aquele momento não visto na tela: a idéia de um ser artificial sentindo um amor de verdade e um humano amando realmente um ser artificial é lócus/território novo, traz a questão da quebra do mito para uma humanidade completamente remodelada em seu estilo de vida.

Com Larrosa constatamos de forma inusitada e intensa esta afetação que me toca, atravessa e insiste nos caminhos de minha história. Se a vida humana não consiste numa sucessão de feitos. Se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, essa forma é a de uma narrativa: a vida humana se parece com uma novela. (Larrosa 2002, p. 145)

Benjamin (1994) traz uma reflexão ao sentido da história fugidio da celebração das histórias de mão única escritas pelos vencedores e da inevitabilidade da vitória dos que triunfaram, assumindo a possibilidade de que cada presente abre uma multiplicidade de futuros possíveis.

Em minha pesquisa percebo melhor a Educação e os dispositivos que engendram esses processos históricos e pedagógicos. Minha história enquanto sujeito ao longo do percurso é narrada por fios metafóricos: mitos, fábulas, contos de fada, romances e inter-textos. Cada uma dessas narrativas enfoca partes dessa história e pode significar a realidade sob focos diferentes da trama e seus sentidos/valores, são potencializados criando ações/possibilidades, justificando diferentes des-vias.

Remetendo desse modo ao romance moderno inglês “*Alice no país das maravilhas*” de Lewis Carroll (pseudônimo de Charles Lutwidge Dodson):

“Gatinho de Cheshire”, começou, muito timidamente, por não saber se ele gostaria desse tratamento: ele, porém, apenas alargou um pouco mais o sorriso. “Ótimo, até aqui está contente” pensou Alice. E prosseguiu: “Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?” “Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato. “Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice. “Nesse caso não faz diferença por qual caminho

você vá”, disse o Gato. “... desde que eu chegue a *algum lugar*”, acrescentou Alice, explicando. “Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato, “desde que você caminhe o bastante”. (CARROLL: 2000, p. 81)

Caminhando neste sentido das palavras/coisas, o gnomo irascível Humpty Dum-pty, em “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carrol (2000), afirma a Alice: - “Quando utilizo uma palavra, ela significa precisamente aquilo que eu quero que ela signifique. Nada mais, nada menos”.

Desta maneira Alice contesta que - “o problema está em saber se é possível fazer que uma palavra signifique montes de coisas diferentes”. “O problema está em saber quem é que manda. Ponto final”.

Os sentidos afetados de Alice, como todos os nossos sonhos, tem o seu projeto. É uma ficção fantástica que nos permite viajar no imaginário do inconsciente. Alice é guiada pela mesma energia que intensifica nos conduzindo os fios que tecem fantasias de navegar no universo de sonho e utopia, dínamo das transformações pelas quais passa a humanidade.

Em Ribeiro vejo a singeleza e a intensidade que esses fios entrelaçam-se na trama misturando o corpo com as imagens/palavras constituindo o pensamento do sujeito.

Muitos séculos separam os que ouviram os contos ao redor das fogueiras da infância deste terceiro milênio, no entanto esse espaço de radicais transformações não foi capaz de ferir a fabulação das histórias que conserva o encantamento, chave para desenvolver o imaginário infantil e via de conseqüência, abrir, à criança, as possibilidades imensuráveis da fantasia e de navegar no universo de sonho e utopia, força motriz das transformações pelas quais passa a humanidade. É necessário, pois, que o professor se entrose com essa pulsação de vida humana, latente nessas formas literárias milenares e a repasse às crianças de modo que elas apreendam esse encantamento, essa magia e os ensinamentos de que são portadoras tais narrativas. (RIBEIRO, 2007, p.82)

Em minha narrativa a jovem professora tinha sua primeira experiência profissional nesta Escola Rural, era recém-casada e se encontrava grávida; no final do terceiro bimestre letivo teve de deixar a escola em licença gestante.

No texto “Experiência” de 1913, Benjamin tece uma crítica a experiência pretensa dos adultos e a maneira destes se referirem aos jovens e crianças não raramente como inexperientes. A experiência do adulto pouco representa aos mais jovens, pois ela é tecida em uma rede de dogmas, verdades e pretensões que caracterizam uma posição de poder individual. Quando o adulto traz seu depoimento pessoal experiências de vida, ele o faz com nostalgia, desesperança e melancolia.

Nesta busca via memória retoma tempos de glória e prazer e os considera fabulosos, porém pouco contribui às exigências da vida social, já que "as luzes do saber", se têm na maturidade. À lembrança da juventude e da infância soma-se a concepção de um tempo ingênuo, não mais possível. Por outro lado, é sua experiência, ou o tempo cronológico de anos vividos, o conhecimento adquirido e – os pilares da pretensão que sustentam uma relação de poder com o jovem.

Benjamin ironiza esta maneira de ser do adulto, afirmando que experiência não é acúmulo de informação e conhecimento, nem relógio ou calendário. Afirma ainda que os jovens não estejam em fases de desvarios, mas um momento singular em que as formas subjetivas são imprescindíveis e não são levados como supõe os educadores por valores absolutos e morais. Para Benjamin, ser sério e esclarecido não é ter sabedoria, como imaginam os adultos, mas ter pobreza de idéias, petrificando emoções e afetos.

Nesta experimentação de ensino-aprendizagem com a minha professora, vejo que sua intensa prática como docente, levou-nos a uma emancipação intelectual e a perceber que a pedagogia assim vivenciada, denotou uma riqueza e possibilidades de ser infante, para mim, e acredito que para todos os seus alunos nesta Escola Rural.

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, do estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*existe*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2002, p. 25)

3.2 Caminhos sulco do real

Nesta formação escolar na minha infância dialogo com Deleuze que os acontecimentos são o que tornam possível a linguagem (DELEUZE, 1998, p.187). Ao passo que há simultaneidade entre aquele que diz, aquilo do que se fala e o que se diz, em nada disso temos o acontecimento. A dualidade que tentamos expressar com a metáfora “duas faces da mesma moeda” despotencializa-se como expressão de oposição. Antecipadamente o filósofo nos leva a perceber a superfície que une os dois lados em uma dobra, revelando o seu sentido: uma face para as coisas, outra para as proposições. O vislumbre dessa dobra nos permite entender que para Deleuze, há uma verdadeira homologia entre o acontecimento e o sentido; “a linguagem como sendo ela própria um acontecimento único que se confunde agora com o que a torna possível”. (DELEUZE, 1998, p.190)

Nesse desdobramento na ida à escola, dessa data em diante passei a percorrer o caminho a pé, como diz Benjamin (1995) e deixa claro que há uma diferença entre caminhar por uma estrada e sobrevoar-la, pois sua força é diferente. Caminhar pela estrada faz com que a estrada se torne parceira, cúmplice se pondo para nós com, certa autoridade, que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática em suas diferenças, uma evidência que domina.

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)

Não confundir em Benjamin quando ele diz - o olhar que temos na estrada é diferente segundo pontos de vista ou perspectivas diferentes (o ponto de vista ao longo da estrada, ou acima dela, no ar), que seria a idéia de que deveríamos não apenas ter a perspectiva de cima, mas também de baixo. E a cada foco/ponto de vista, oferecendo sua própria perspectiva (e talvez implicando que a de baixo é melhor, mais humana, verdadeira).

Então não se trata apenas de diferentes visões ou perspectivas (que uma diferente posição de sujeito/subjetiva ofereceria), ainda que a diferença entre caminhar e voar afete o que vemos. Neste sentido, quem voa, vê apenas, mas quem caminha pela estrada aprende com a força que ela tem, (*erfährt Von ihrer Herrschaft*), ou seja, vivencia a trilha como algo que se oferece/aparece que é comandada a aparecer, como se apresenta para nós, torna-se evidente e comanda nossa alma.

E ele não se refere aqui à diferença entre a visão de lugar nenhum, ou um ponto de vista objetivo, por um lado, e um ponto de vista subjetivo, vivenciado e engajado, por outro. Não, ele está se referindo a uma diferença na atividade em si, a diferença entre caminhar e voar, copiar e ler, sendo diferentes formas de relacionar-se com o mundo, relacionar-se com o presente, com o que está presente. Essa diferença é uma diferença de força, do efeito que aquela atividade tem sobre nós mesmos e sobre o que é revelado. (MASSCHELEIN, 2008 p. 37)

Em minha história, ocorreu que a professora que substituiu Dna. Toninha preferiu vir de ônibus até a Usina São João que fica no município de Araras e próximo a Fazenda Das Paineiras, por que era mais rápido e prático para ela. E a sua acompanhante, passou a ser uma menina que morava na Fazenda, que ia com o trole até a Usina onde ela descia e retornava com o ônibus no final do dia. Desse modo passei a ir sozinho para a escola, pois não havia nenhuma criança ali naquelas vizinhanças em idade escolar.

Ao experimentar o percurso a pé na estrada, tive novas sensações, não vividas no caminho com trole. Não conseguia refletir como antes as belezas do percurso; a estrada

parecia-me outra. Lancei-me a estrada muito mais cedo para a travessia, dentro do horário escolar. A cada passo dado era um tempo não cronológico, mas um tempo diferente, uma sensação de pisar sobre o nada, de estar entrando em uma região inóspita, que causa medo, espanto, e vertigem.

Neste sentido, escrever agora passa a ser um dispositivo de memória que me coloca diante dos acontecimentos, das experiências, escrever passa a ser uma forma de experimentar de me colocar a caminhar com minha própria infância. Ao regressar a infância, feito “via” memória e olhar para esses acontecimentos, me prendo atento ao percurso, ao passado de minhas experiências. Desta maneira conjuga-se ao seu desejo de banimento do tempo cronológico e progressivo, pois, segundo esse conceito a linearidade é uma constante irreversível e acabo sendo uma forma de re-invenção de minha própria história.

Por essa escrita de memórias/reminiscências me possibilitando uma negação da temporalidade mundana, abrindo a uma porta rumo ao mítico, num tempo em que a humanidade ainda não se regia pelo relógio e pela pressa, pois cada momento significativo extrapolando o seu simples ato de realização. Este se reveste de uma conotação específica, pois desloca o homem ao universo ao qual pertence. A instauração desse tempo na narrativa, assim como em Barros (2000), garante a reversibilidade e a constante atualização daquele momento que foi aconteceu, como acontecimento, constitutivo de minha história.

Seguindo nesta direção esse texto só terá sentido social se for lido e compreendido por outros, assim como faço esse texto que agora delinheio, na busca de textos/intertextos, contextos com um pretexto dentro de um contexto, passo a construir um experi-texto infante. Para que você leitor tenha a sensação de experimentar o ato da leitura e posteriormente compor comigo e outros, parte deste experimento.

A estrada se encontrava deserta era ela um meio a possibilitar a travessia, tudo isso em um deslocamento a pé que deveria traçar linearmente.

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. (BARROS, 2000)

No percurso em cada detalhe, ao fundo entre as árvores de eucalipto via suas dimensões e singularidades. O silêncio era rompido estrondosamente, com o estalar de gravetos, que ardia ao calor do dia. Meu corpo era atento a cada movimento de pássaros, até mesmo as trilhas dos formigueiros se tornavam nuas diante daquela cena. Podia sentir minha própria respiração e transpiração. A cada trecho, havia retiradas de árvores que conforme me deslocava, iam se transformando em vacas, bodes, monstros, qualquer ser que povoava minha imaginação infantil.

A cada olhar fixo, a cada avançar me colocando no caminho, se descortinava novos desafios, galgar mais um trecho e novamente sentir aliviado de que aqueles fantasmas eram, apenas, tocos retorcidos e queimados. Mas nos instantes que dava vazão ao medo e a imaginação, meus pés ponderavam, e então olhava mais a frente, e percebia o verde dos eucaliptos, o cheiro, as cores e nuances dos bambuzais em algum trecho da estrada.

Quando dava conta havia atravessado a estrada da floresta de eucaliptos e chegava a um pomar de laranjeiras da fazenda. Ao longe em uma descida avistava a porteira branca de madeira da entrada da sede da fazenda e da colônia. Mas antes da porteira havia um riacho límpido que cortava a estrada e uma ponte também de madeira.

As águas cristalinas permitiam ver lambaris com seus rabos dourados que nadavam por debaixo da ponte naquelas horas do dia. Neste momento de chegada grande expectativa. As vacas com seus bezerros novos e o touro, pastavam por ali em pasto aberto entre eu e a porteira. Um outro tempo/um tempo outro.

Era um grito interior, um interstício. Tinha de alcançar o outro lado do trecho. Então eu olhava para vaca e seu bezerro. E ela olhava mais atentamente para mim. Tomava fôlego, criava coragem e disparava saltando sobre a porteira. Que abria rapidamente, e travava-se com seu peso, batendo com fecho de ferro.

Respirava e aliviado, só então percebia minha bolsa de couro preto, que segurava em uma das mãos, contendo um caderno brochura, um estojo com dois lápis preto, uma borracha, uma caixa de meia dúzia de lápis colorido e o lanche.

Nesse processo de criação que expressa e se confunde com os caminhos. Este texto tem um foco, um objetivo a ser seguido e submetido.

Acontece, ainda, que há também a expectativa de criar um texto que por si apresente essas inquietações e as motivações, há o desejo de que pela escrita as idéias tomem forma - de escrita - tomem forma na escrita, de forma que os modos mesmos de fazer pesquisa possam ser percebidos pelo/no texto, de modo que o olhar que perambula pelas idéias, pelos eventos, pelos dados,

possam se apresentar naquilo que é o indizível da experiência. Há o intuito de que haja também uma 'infância da escrita', de minha escrita, ainda errante, vacilante. Errância e vacilo da palavra em que a infância de um tema tenha lugar na escritura do tema, e, sobretudo quando este tema é história da infância/vida e as suas montagens. (LEITE, 2010, p.188)

Refiro-me, então, ao invés de verdades e modelos, a convivência de vários objetos e objetivos quando nos deparamos com a experiência, surgem os problemas, os desvios e as possibilidades de experimentação com as multiplicidades, a composição de territórios como lugares de passagens.

Passando pela porteira subia até a casa da sede da Fazenda e pegava a única rua que cortava toda extensão da propriedade e da colônia. Tomava o lado a direita no sentido da escola. Passava pela Capela, e pelas muitas casinhas brancas dos colonos que habitavam aquele espaço.

O caminho ao centro da rua era composto por grama verde, com palmeiras que florescia, de maneira deslumbrante e depois soltavam suas sementeiras por toda parte. Enfim chegava a escola que se encontrava alvoroçada com a chegada da professora nova.

Quando terminei o ano, minha família se mudou para Cordeirópolis, município onde no tempo do Império do Brasil, Dom Pedro II tinha uma fazenda chamada Ibicaba. E no Grupo Escolar dessa cidade passei a cursar o quarto ano primário, pois assim se denominava o ensino obrigatório nesta década de 1960.

Eu e minha família morávamos na casa da esplanada dos trens, como foi em toda minha infância. Os empregados da Cia. Paulista de Estrada de Ferro podiam usar uma das casas para residência. E todos os dias, neste percurso para irmos à escola, juntamente com meu irmão e meus vizinhos passava por debaixo dos trens de carga estacionado no pátio da esplanada e subia até Avenida Sete de Setembro onde ficava o Grupo Escolar.

Na sala do quarto ano com uma turma grande. Ficava sentado no meio da fileira em frente de um menino, que me aborrecia dando cascudos em minha cabeça. Quando me virava para reclamar, a professora via e me chamava atenção. Desse modo ficava pior minha situação. E por causa disso a minha nota de comportamento caía e era passada para o boletim de aproveitamento mensal, que ia para o meu pai assinar e devolver com a contribuição para APM. E finalmente fui aprovado no exame final com média setenta e isso me garantiu o direito de cursar um ano no curso de Admissão (que era exigido como exame) para prosseguir no Ensino Ginásial.

Meus amigos fizeram este curso, juntamente com a quarta série, mas eu não tive que trabalhar, e somente no ano seguinte pôde pagar este curso de admissão no período da tarde e

isso me custou “caro”. Finalmente no ano seguinte entrei na quinta série do ginásio. Penso que as coisas mais significativas para o sujeito são as que ficam nos olhos da memória.

Lembro perfeitamente o prédio novo do Ginásio, totalmente diferente arquitetonicamente, em relação à Escola Rural, aos prédios do Grupo Escolar que havia passado. Seus espaços, quadra de esportes, pátio, banheiros, sala de artes. Os corredores amplos, onde ficava a mesa do Inspetor de Alunos, que recolhia a Carteira de Identidade e Chamada, que depositávamos na porta de nossa sala de aula e retirávamos devidamente carimbada no final com as anotações e ocorrências graves que alguém pudesse cometer.

Os professores foram muito significativos: Dna. Âmbar professora de Geografia, Sr. Luis professor de matemática, Dna. Lenir professora de francês, Dna. Claudete professora de português, Sr. Anésio professor de artes, Dna. Ilíria a Diretora e outros saudosos mestres. Foi um ano promissor com tantos professores, atlas, mapas, globo, livros didáticos e literatura brasileira, dicionário, primeiras noções aritméticas, aulas de artes com música, ateliê de artes, teatro, aeromodelos, quadra de esporte e tanta coisa... .

Terminei o ano e na sexta série fui transferido para o período noturno, talvez por ter-me indisposto com o professor novo de francês. Ou talvez por estar fora de faixa etária da turma. Por isso me senti, desapropriado, deslocado. Aquilo, nada tinha a ver comigo, um estranhamento total, era o único adolescente cursando o noturno.

Os demais colegas eram jovens maiores de idade. Neste período noturno também cursei a sétima série ginasial. Bem, o nome da única professora, que tenho claramente estampado em minhas memórias é a Sra. M., professora de português, durante dois anos que essa turma permaneceu com ela, ela, apenas pediu para lermos algumas poesias. E no final do bimestre apresentar uma delas para nota.

Estes dois anos escolares não foram nada bons no final da sétima série, já com todo esse episódio, também na escola, recebi a notícia do falecimento de meu pai. Depois dessa perda na estrutura familiar, nos mudamos para Rio Claro, e passei a estudar na oitava série no período noturno em um bom colégio do Estado, famoso pela disciplina de sua diretora e fundadora. Foi uma boa experiência.

No ano seguinte houve reestruturação e o ensino médio que era oferecido neste colégio e passou a ser oferecido por outro colégio vizinho. Que não tinha boa fama, desde aqueles tempos. O professor levava até vinte e cinco minutos para chegar à sala de aula, nas trocas de disciplina. E quando chegavam era um grande tempo perdido. Professores despreparados, desanimados pela longa jornada de trabalho que se estendia até nós. Não

suportando este desleixo, e a falta de condições efetiva, para o aprendizado deixei o curso médio para depois.

Somente no ano seguinte matriculei-me no ensino técnico em química. Que foi custeado por mim, e cursei até o segundo ano. No segundo semestre deste ano, me encontrava desempregado. Foi quando apareceu uma proposta de trabalho irrecusável, em uma multinacional. Não era uma escolha, mas uma necessidade. Na entrevista fui alertado de que teria que ficar com o trabalho ou os estudos. Bem deixei o curso com pesar. Mas enfim era um bom salário.

Dois anos mais tarde retorno e perdendo a turma; a formação, que já não era mais de três anos e passou há quatro anos. Resolvo por concluir com o ensino médio. Trabalhei em vários empregos administrativos e finalmente depois de um tempo volto a cursar o ensino superior.

Na busca de uma formação superior mais aprimorada, passo a expor memórias da juventude que denotam as mesmas sensações da infância de perceber o caminho que escapa ao controle dos adultos, e de como as experiências/vivências afetam a compreensão de mundo e a subjetividade. No percurso desta escrita e criação que se expressam e se confundem com os caminhos que persiste em tornar-se pesquisa/texto. No sentido de percorrer trilhas que se abrem para pesquisa/escrita. O tecido da trama é a experiência de leituras (vôos), e não os lugares, mas tão somente os caminhos da infância, daquilo que ela nos diz. Com a possibilidade de abertura ao inesperado, de fissuras no que é dado, de trilhas a serem recortadas das que se apresentarem no caminho.

Assim, como nas palavras/cenas “As aventuras de Pinóquio”, do autor Carlo Collodi, pseudônimo de Carlo Lorenzini (1826-1890) e do filme italiano “Pinocchio”, de Roberto Benigni (2002); o boneco de madeira dramatiza insistindo, em se transformar-se em “gente de verdade” e eu em pesquisador de verdade, drama literário em que a zona fronteira com a educação se desenha.

Figura 2 – “*Pinocchio*” As Aventuras de Pinóquio (em italiano *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*) é um romance escrito pelo italiano Carlo Collodi em Florença no ano de 1881 e publicado dois anos depois com ilustrações de Enrico Mazzanti.



Fonte: <<http://bloglorinha.blogspot.com/2011/07/vejam-o-que-nos-ensinou-tv.html>>

[...] a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 1989, p. 19)

Experienciar, para Smolka (2006), é como o pesquisador/professor enquanto sujeito da experiência e território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimento vivo e irrepetível – sobre experiência, Larrosa diz:

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene outro ser, outra essência, que su propia existência: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, com otros. [...]. Talvez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella um concepto[...] (LARROSA, 2003)¹.

Figura 3- “*Dia e Noite*” xilogravura de 1938 em preto e cinza, a partir de 2 blocos M.C. Escher (Suíça e Bélgica 1935-1941)

¹ A experiência seria a forma de habitar um mundo de um ser que existe, de um ser que não tem nenhuma outra essência, outro essência, do que sua própria existência: corpo, finito, embrulhado em tempo e espaço, com outros. [...]. Talvez porque manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito [...].



Fonte: The Official M.C. Escher Website]

Falar de experiência desse modo exposto, em uma percepção - outro corpo/sujeito afetado por outro/signo, ou seja, é falar de vida impregnada de sentidos. Propondo-se a explorar outras possibilidades – mais existencial mais estética. Neste sentido a educação não ocupa um lugar, uma ótica, um ponto fixo, definido e dado, mas *cria planos de voos, caminhos, cria um espaço/tempo, zonas fronteiriças* que se abrem para novas encenações da formação do sujeito pesquisador.

Assim exposto e totalmente afetado meio dementado ansiando por liberdade como em Alice lançando-me no caminho que se descortina... .

Continuou ali sentada, com os olhos fechados, quase acreditando estar no País das Maravilhas, mas sabendo que bastaria abrir de novo os olhos e tudo voltaria à prosaica realidade: o farfalhar da relva se deveria apenas ao vento, e a agitação da lagoa apenas ao ondular dos juncos... O tinir das xícaras se transformaria no chocalho das ovelhas que por ali pastavam, e os berros estridentes da Rainha na voz do pastor... os espirros do bebê, [...]. Por fim, ela imaginou como seria sua irmãzinha quando, no futuro, se transformasse em uma mulher adulta; e como conservaria, com o avançar dos anos, o coração simples e afetuoso da infância; e como reuniria em torno de si outras crianças e deixaria os olhos *delas* brilhantes e atentos a muitas histórias estranhas, talvez mesmo com o sonho do País das Maravilhas de tantos anos atrás; e como compartilharia as suas pequenas tristezas e as suas simples alegrias, recordando-se de sua própria infância e de seus felizes dias de verão. (CARROLL: 2000, p. 152)

Nesta perspectiva histórica/social construída tem-se tomado equivocadamente a criança assim também, o migrante, como uma estranha a sua cultura... .

Talvez isso ocorra porque é uma presença que nos obriga a reconhecer que, como humanos temos desejos, emoções, medos, que podemos mudar de lugar, de posição, de status – temos que admitir que estamos sujeitos à transformação, ainda que para alguns isso seja ameaçador. (GONÇALVES, 2010, p. 91)

Ainda, Amanda Gonçalves (2010), percorre esses “saberes que circularam na escola”, e eu na aula de Dna. Toninha. Também nos saberes da infância veiculados deste modo, tiveram o poder de acontecimento em um tempo/território em minha de-formação.

Lançando-me na formação continuada e na criação e estratégias discursivas de re-inventar minha própria história na dimensão erótica, “pulso/desejo” mais que potencia; ética “produção, gesto que insiste”; estético “convite a resistência”; política “liberdade e resistência”, tateante de educador. Neste sentido também, reinventamos a infância, e a produção de linguagens/imagens entre as estratégias que lançamos mão para classificá-las, inseri-la em espaços históricos definidos porque é assim que também nos reinventamos, e nos constituímos.

Neste atentarmos/escuta valorizando tudo aquilo que é produzido pelo sujeito no contexto social e delineando a potência da cultura “experiências”, em um “olhar atento” às diversas linguagens/caminhos, como instância fundamental nos processos educativos e legitimando essa produção textual que permite socializar uma multiplicidade de conhecimentos que se abre neste espaço e contexto escolarizado.

4 CAPÍTULO II: CAMINHOS E LABIRINTOS QUASE FLORESTA

[...] exatamente nesse frígido e repugnante semidesespero, nesta semicrença, neste consciente enterrar-se vivo, por aflição, no subsolo, por quarenta anos; nesta situação intransponível criada com esforço e, apesar de tudo, um tanto duvidosa, em toda esta peçonha dos desejos insatisfeitos que penetraram no interior do ser; em toda esta febre das vacilações, das decisões tomadas para sempre e dos arrependimentos que tornam a surgir um instante depois, em tudo isso e que consiste o sumo daquele estranho prazer de que falei.

“Memórias do Subsolo”

[Fiodor Dostoievski, 2000]

4.1 Travessia enquanto experimento

Figura 4- “EL JARDÍN DE LOS SENDEROS QUE SE BIFURCAN” HOMENAGEM A JORGE LUIS BORGES, EM VENEZA EM 1980 PELO ARQUITETO INGLÊS RANDOLL COATE INAUGURADO 24/08/2011 NA SEDE DA FUNDAÇÃO GIORGIO CINI.



[Fonte: Revista Veja- acervo digital]

Caminhando e tateando muito tempo na vida fiz minha primeira graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis, na década de 1980; pois relacionava muito mais com as atividades trabalhista que desenvolvia e com a carreira administrativa que almejava. Nesta formação em meu estágio supervisionado já demonstrava desinteresse em prosseguir como analista de balanços, balancetes e saúde das empresas.

No final desta formação recebi um convite de um diretor de escola para dar aulas. Desta maneira no começo da década de noventa dei início na Rede Pública de Ensino a minha

experiência enquanto docente. Comecei dando aulas de álgebra nas sétimas séries, assumindo algumas salas na disciplina de matemática.

Minha primeira experiência enquanto educador mostrou-me outro olhar e novas possibilidades de ser e estar professor. Incentivado por alguns amigos docentes e pelas novas aberturas profissionais prossegui como professor polivalente no ensino em nível básico.

Em Heidegger (1987) encontramos uma definição de experiência em que soam muito bem essa exposição,

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (Heidegger, 1987, p. 143)

Mais tarde decidido a construir um percurso mais sólido na academia e não tendo tido tempo oportuno na juventude, então na vida adulta, retorno a trajetória escolar, visando um embasamento teórico mais consistente nestas formações anteriores e na Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro.

Nesta travessia encontro o GEP Linguagens (Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens, Experiência e Formação) do Departamento de Educação. Prosseguindo em uma pesquisa em 2008 juntamente com meu orientador Prof. Dr. César Donizete Pereira Leite, sobre “O enredo da cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor” na cidade Americana estado de São Paulo.

E uma segunda, pesquisa participei como integrante do grupo de alunos/pesquisador em 2009. “Ação, câmera, luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens” em uma instituição na cidade de Rio Claro. (financiamento CNPQ, FAPESP, Pró-Reitoria de Pesquisa – UNESP).

A Iniciação Científica me levou a ficar atento na caminhada em uma educação do olhar segundo Jan Masschelein (2008). O percurso de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; no sentido de que as práticas permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos põe a caminhar. Encenando esta prática de pesquisa educacional crítica, começando com um exemplo: o exemplo de caminhar (e copiar).

Em minha prática docente enquanto professor, na Escola Pública vivenciei a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática.

Lambeir descreve afirma que:

[...] seja onde for que as pessoas estejam se defrontando com uma paisagem confusa e talvez perigosa, necessitam de algo que permita que elas consigam atravessá-la; alguma luz, por exemplo, sobre os traços cruciais do campo, alguns mapas úteis também. De um lado, esses mapas precisam ser suficientemente verdadeiros para nos alertar sobre obstáculos, e de outro, eles não podem ser desencorajadores nem assustadores. Hoje, parece que estamos precisando de um mapa que oriente as pessoas num mundo estranho... através da selva... da permanente revolução tecnológica. (LAMBEIR, 2004, p. 01)

A dualidade ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e reificadora, dualidade teoria/prática remete a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra reflexão e expressões como reflexão crítica, reflexão sobre prática ou não prática, reflexão emancipadora que conduza para um processo à liberdade política. Confirmando esta hipótese, Larrosa (2000) afirma que na primeira alternativa os educadores são concebidos como sujeitos técnicos que aplicam mais ou menos eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas.

Na segunda alternativa estes mesmos educadores aparecem como sujeitos críticos que, comprometidos com estas estratégias reflexivas, se empenham, com mais ou menos êxito, com as práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob um discurso político. “[...], juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2000, p.21).

Este enunciado das últimas décadas é narrado no campo pedagógico e tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos. Entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. Ambos levantando suas bandeiras e fixando territórios.

Por esses fatos apresentados, antes mesmo da iniciação científica e no curso de pedagogia, nas disciplinas estudadas nesta formação e principalmente nos últimos anos, fui tomado por um sentimento de aprisionamento intelectual e de vertigem.

Pois estava em uma perspectiva em que as teorias conceitos, em que o método, muitas vezes, aparentava como uma exigência do que seu executor foi cultivando silenciosamente a sensação de estar perdido, divagando, como que embrenhado num mundo de estranhezas e alheamentos, mergulhado num mar bravio, de floresta de eternidades profanadas, cacos de mim mesmo, nesta razão iluminista, e suas contradições.

Não sei como pude ficar assim, nesta metafísica paradoxal, por tanto tempo. Eu não queria mais ser o “homem do subsolo”. Desde desse momento o que passou a existir em mim foi uma espécie de incompletude acompanhada pela minha busca de algo que não havia acontecido.

Hoje percebo que esse movimento fez com que eu deixasse de reconhecer a mim mesmo enquanto ser – executor de uma prática pedagógica – tal que, meu estranhamento tornou-se tamanho, a ponto de negá-la. Olhava para ela e não me sentia aprovado, seguro.

Enrijecido por este sentimento de desamparo, fui seguindo, como se estivesse com os pés nus sobre um chão ressecado, batido por outros tantos pés que já haviam por ali passado, no corpo sentia a dor pelo sol causticante da travessia.

Escrever este trabalho de conclusão de modo afetado pelo que no caminho se apresentou, talvez tenha sido aquilo que mais me permitiu olhar para mim mesmo, assim como fez Dante na sua floresta do sonho. Estive, por tempos, perdido, divagando, mas como o poeta, por meio dela – floresta –seguir um caminho de dêsencontro. Isto impregnou minha memória. Lançando-me no caminho procurando aberturas/respostas para estas inquietações encontro em Oliveira (2007), esta metáfora.

A selva é selvagem, áspera, rude e forte[...] as árvores são nodosas e antiqüíssimas. Boccaccio escreve que a floresta é o Inferno, *il quale è casa e prigione del diavolo*, no qual nenhum homem entra se não cai em pecado mortal. É escura pois é plena de ignorância do amor de Deus, a luz do santo nome que não pode ser pronunciado. A selva é *selvaggia*, uma duplicação da intensidade de valores, pois nela inexistente habitação humana[...] nenhuma humanidade, piedade e clemência, mas crueldade e bestialidade. As árvores ásperas, repletas de espinhos são os pecados que continuamente ferem a consciência da alma em tentação.

Desse modo afetado queria descobrir que barulho era aquele que vinha do escuro como da caverna em Platão. Nunca o tinha ouvido antes. Tive medo, por vezes hesitei, mas cedo logo me lancei nas trilhas daquela floresta úmida, trêmula. Lá entrei em contato com outros mundos possíveis, ao chão forrado por galhos estilhaçados, percorri aquele lugar com

meus olhos, cheiros, sabores, escutas, sensações e lentamente fui me percebendo entre memórias no nevoeiro denso e nas gotas de chuva.

Memórias de um mundo feito de imagens/lembranças. Pude ver como esse mundo sempre esteve presente em mim. Através de traços errantes ele se apresentou. Garatujas, formas livres, sombras, espectros... . Assim em minha dis-grafia tremula de mundo se fez primeiramente, como rabiscos, cópia, imagens, lembranças, memórias fielmente transpostos para a página a minha frente cópias perfeitas, cópias desfeitas!

Será que era isso o que eu queria - ou era isso o que eu não queria! Sobejei de meu texto e de leituras, naquelas páginas carregadas do “*Word*” – restos, fragmentos, cacos – outras lembranças, leituras e imagens vieram... palavras, labirinto, bricolagem, montagem vertigem!

O labirinto é, por um lado, um espaço descentralizado, lugar de bifurcação de caminhos onde nada, é indício de boa direção; por outro, a vertigem de sentir que, por mais que busquem saídas, caímos no mesmo lugar. (Freud, 1987)

4.2 Cenas e re-composição do “eu”

A abertura para me re-colocar no caminho da experiência e as possibilidades que surgiram foi pela história de minha infância como em Benjamin 1913-1932 (2002, p. 102) que descreve a criança que escapa a essas capturas.

É por isso que se as mãos se inscrevem no mesmo universo dos olhos no trabalho do narrador, na experiência da minha infância elas encontram uma potência única. São elas que, ao mimar os brinquedos – como a tatear as guloseimas da despensa, na casa da infância – permitem o contato erótico, mimético, de mescla, de deliberada diluição no espaço e no tempo e espaços dos jogos infantis.

Os brinquedos são, então, como que solidários companheiros do material sobre os quais se debruçam os artistas, ao com ele compartilharem semelhante potencial de natureza estética. Finalidade sem fim, as brincadeiras infantis e as obras de arte dominam o material livremente, mas com método, ainda que nem sempre os artistas e pesquisadores, de ambos os tipos, saibam exatamente o lugar de chegada de cada processo.

Brinquedos como objetos encantados pela imaginação, infância como uma experiência de expressões mágicas, potencialidades recriadoras, mas também a *dizer algo na recordação do adulto: felicidade, como se lê* em Crônica berlinense, inseparável daquela que é simplesmente *poder lembrar*. Mesmo que, como mostram certos aforismos de Infância

berlinense, as recordações nem sempre sejam agradáveis. Mesmo que esquecer também seja trabalhoso e necessário. Deste modo, como Benjamin escreve ao final de um de seus textos na década de 1920 “Mas quando um moderno poeta diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?”. É bom querer lembrar.

Também com Deleuze liguei-me e obtive forças do devir molecular que fazem passar entre as idades (Deleuze; Guattari, 1997a, p. 70). E que saber envelhecer não é ter uma aparência jovem, mas extrair os fluxos que constituem a juventude de cada idade.

Devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é os fluxos de energia em que as partículas que dão lugar a uma "involução criadora", a "núpcias antinatureza", a uma força intempestiva e restauradora, que irrompe, sem ser anunciada, convidada ou antecipada.

Em Deleuze, filósofo francês contemporâneo, distingue também dois modos da temporalidade. De um lado, temos o devir e do outro, a história (Deleuze, 1992, p. 210-1). A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história.

Em Barros (2004) temos parte da memória XIV, uma das últimas, que tem por título, "Achadouros". Ela diz assim:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela *intimidade* que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as *pedrinhas do nosso quintal* são sempre *maiores* do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em *achadouros* de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. [...] (BARROS, 2004).

Ainda com Benjamin, Barros e “Outros” junto à infância e o brincar nas memórias, narrativas e histórias construídas nas formas e brinquedos feitos com arte e elaborados com as mãos das crianças e dos adultos cuidadores. Pensando assim intensifico a composição de outras pedagogias, para que eu mesmo possa deixar de *ser* para *Ser* outro de outros modos de *ser*.

O mundo que nos cerca é uma hipótese, onde o sujeito reinventa-se sempre, e ninguém melhor do que os professores/autores – especialmente os poetas – para evidenciar, a partir de seu *savoir-faire* com a língua. Eles visibilizam essa função da letra como aquilo que desenha entre a torrente do rio e a margem construindo saberes, como um litoral entre simbólico e real.

Um poema é uma invenção. Ele só existirá se for feito. Como em Manoel de Barros, quando diz: "*Uso as palavras para compor meus silêncios*".

Também no *estar absorto/distraído* em Benjamin (1995), enquanto *Ser* no mundo fica bem expresso também no seguinte trecho Heidegger (1976, p.239) - "Mas o ser-aí cotidiano em se compreende de início e o mais das vezes a partir daquilo com *que* costuma se ocupar. 'A gente é' o que faz'".

Os brinquedos artesanais, que se encontram nas primitivas maneiras de brincar que as crianças buscam e que, na contramão do fazer pedagógico, hoje lhes são negados: a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas desvias invisíveis, para o adulto, por onde elas transitam em seus exercícios de re-invenção.

Felizmente vi na Escola Pública e somente na Educação Infantil neste tempo presente; enquanto docente alguns destas brincadeiras, ainda são oferecidos aos pequenos que interagindo com seus pares e as novas tecnologias na pós-modernidade, transgride e profanam re-inventando o brinquedo.

Na memória e no brincar, hoje apagada pelo excesso de informações e do oferecimento de objetos "fetiches" às crianças, pode ser resgatada através de novos re-contos/narrativas que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura mais ética, estética e política.

Sobre a narrativa, Benjamin escreve:

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente; *integra-o à vida do narrador*, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, 1989, p.107)

Em Walter Omar Kohan (2004) citando, Barros, depois do título e do subtítulo vem à epígrafe: "tudo o que não invento é falso".

Parece raciocínio infantil, primeira memória inventada, primeiro invento da memória, primeiro novo início. O que é científico acostumou-se dizer que é a verdade e é, posto à prova, a regra, a lei, ao estatuto, a argumentação, ao experimento, da aquiescência, da conformidade, da proposição, da concordância entre o discurso/ideologia e a realidade/prática do educador.

Aqui, ao contrário, a invenção é a produtora e condição de possibilidade da verdade. A sentença significa, então, que não há nada verdadeiro que não seja inventado, ou que só pode existir a verdade quando há invenção. O que não significa que toda invenção seja verdadeira, mas significa,

diferentemente, que sem invenção não há verdade. A invenção - e não outra coisa - é condição da verdade. (KOHAN, 2003)

Contrariando o lócus social/positivista que insiste em apagar sua história, Benjamin registra como tesouros escondidos na terra, as reflexões críticas, os pequenos detalhes que constituem o tecido que marca a vida e emerge na singularidade individual e na sociedade de seu tempo.

Neste fio a história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. Portanto, de um lado estão as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo.

De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos* as contradições/paradoxos e as maiorias/ideologia dominante; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias.

A palavra *chrónos* é a mais usual entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é *kairós*, que significa 'medida', 'proporção', e, relacionando diretamente ao tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859).

Também em Liddell e Scott (1966, p.45) percorre os sentidos da terceira palavra empregada é *aión* que nomeia desde a antiguidade, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade que não se quantifica sucessivamente, é o momento intensivo/criador.

Assim como em uma experiência, uns acontecimentos, que interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário, é a “história na contramão”.

Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia. Mas de instaurar um espaço de encontro criador com o outro/*Ser* e transformador da inércia escolar, reproduzindo discursos reificados.

Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos*.

Nesta polifonia com Walter Benjamin (1985) e “Outros”, tomo como referência seu texto “O Narrador”. No olhar de suas descrições, construímos pormenorizando a narrativa. Os narradores podem e compõe dois grupos.

No primeiro, os narradores que vêm de longe, chamados por ele de “marinheiros comerciantes” *a multidão* que compõe comigo este texto; no outro, os narradores chamados de “camponeses sedentários” eu e meus *companheiros* professores, alunos, pesquisadores, as *minorias* locais, por não terem saído do seu país e conhecerem profundamente suas histórias e tradições.

Em Benjamin (1985 p. 199), denota ainda uma importante “interpenetração” entre essas “famílias de narradores”. Os narradores autóctes possuem ainda “senso prático”, o que confere às suas narrativas uma “dimensão utilitária”. Desta maneira, o narrador pode ser visto como “um homem que sabe dar conselhos”, tecendo os fios de sua experiência para narrar seus *enunciados*, assim como a experiência de outros, incorporando no tecido suas narrativas às experiências dos ouvintes Benjamin (1985, p.201).

Smolka (2006, p.101) em seu texto compõe com este e outros :

Palavras e imagens apontadas como locais mnemônicos organizadores da memória individual por autores como Simônides, Aristóteles, Agostinho, Ricci; formas de externalização da memória, a memória nas coisas, nas ações coletivas, nas comemorações, tais como ressaltadas em trabalhos como os de Pierre Nora, Leroi-Gourhan, Halbwachs; a ênfase na experiência subjetiva das lembranças, na memória sentida, incorporada, como aparece nas obras de Freud, [...] psicologia; Elias, Bourdieu, na sociologia; Jacques Le Goff, na História; Paul Ricoeur, na Filosofia Ainda, a busca pelas possibilidades de localização cerebral desse funcionamento mental por biólogos, médicos, neurologistas... Considerando mais especificamente o discurso como “lócus” de memória, encontramos em Bakhtin a noção de gêneros do discurso, de vozes. Em Foucault, as noções de formações discursivas, de arquivo. A partir de Bakhtin, Ducrot retoma o conceito de topoi, procurando o lugar comum e os feixes de sentido que atravessam uma palavra: memória na língua. A partir de Foucault, Courtine e Maingueneau referem-se à rede de formulações como um espaço interdiscursivo que sustenta enunciados dispostos na cultura.

Neste sentido entendo a narrativa, como um trabalho de dimensão colaborativa ao pesquisador, uma abertura a outras apropriações e possibilidades de *Ser*. Debruçado diante desses indícios de narrador, segundo Benjamin (1985), neste movimento circulando acontecimentos de minha própria vida. Tomando os representantes arcaicos dos dois grupos anteriormente apresentados são: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. Suas respectivas famílias de narradores moveram-se interpenetrando “o saber das *terras* (*‘quase’, florestas*) *distantes, trazidos para casa pelos migrantes com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário*” (p.199).

Recorrendo a Gonçalves (2010) “também vimos que os movimentos migratórios” justapõem e fazendo circular as questões das narrativas históricas/ geográficas não só no período pós-moderno, “que é a do convívio dos mais diversos grupos culturais” nos rincões mais distantes da terra, tornando-os espaços híbridos, cultural e geograficamente falando, uma vez que o espaço não delineia somente os aspectos geofísicos, mas histórico/social, político/cultural, ético/econômico... .

Neste interstício e travessia penso minha escrita de mundo/experiências em um momento/intensivo, a uma “multiterritorialidade” que possa abrir-se há um tempo/tempo outro “Aión”.

Encontro forças para o estabelecimento de fronteiras, nesta experiência de mistura. Fernando Pessoa fala de um legado assim como este de partilhar com os demais uma “alma com fronteiras”. Em uma potência outra.

Assim, leio Pessoa e, ao mesmo tempo, muito mais do que a experiência com o território vivenciado nesta narrativa.

Deixo ao Cego e ao Surdo

[...]. Que eu quero sentir tudo
 De todas as maneiras.
 Do alto de ter consciencia
 Contemplo a terra e o ceu,
 Olho-os com inocencia:
 Nada que vejo e meu.
 Mas vejo tao atento
 Tao neles me disperso
 Que cada pensamento
 Me torna ja diverso.
 E como sao estilhacos
 Do ser, as coisas dispersas
 Quebro a alma em pedacos
 E em pessoas diversas.
 E se a propria alma vejo
 Com outro olhar, [...].

[Fernando Pessoa – Poesias Inéditas]

4.3 Linhas de fuga

Neste trecho investigo as ligações entre imagem e poesia, principalmente observar a relação da literatura com as artes e suas interfaces. O que se pretende, é constituir um estilo em si. Assim como um deslocamento de práticas literárias, é também um deslocamento das práticas de sentido. Instaurando diferentes graus de estranhamento, surge dentro da língua uma nova língua, estrangeira e ao mesmo tempo sem ser estrangeira, que traz abertura e potências sintáticas que tencionam a metáfora como possibilidade de apreensão do real.

A reflexão deleuzeana sobre a literatura encaminha-se em uma possibilidade da literatura colocar-se como ponto de ruptura necessário com o mundo da representação. E especialmente nesse ponto que atinge sua potência maior, não como fluxo mimético, mas como força criadora, desorganizadora da língua e não mais sustentada por um modelo positivo e lógico aristotélico. Desta forma o aparente caos da ruptura origina uma metáfora que é o start para uma palavra-corpo; devir da palavra em fragmentação, devir de experimentação. Assim, a metáfora é tensionada até o paradoxo. Cessa o sistema de semelhança, institui-se o Rizoma.

Neste ponto de vista o rizoma deleuzeano e a experimentação literária, pode ser caracterizada como “linhas de fuga”, descentralizações em múltiplos vetores. Nas palavras de Deleuze em um dos ensaios de *Crítica e clínica*: “Escrever é um caso de devir, [...] É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p.11). Deste modo eis a necessidade de levar a metáfora ao seu ponto máximo de tensão, o devir não é encontrar uma fórmula, mas poder exprimir o inexprimível, instaurar zonas de vizinhanças com não importa o quê, como abertura para circulação dos meios literários.

Vejo que no decorrer da história, as pessoas mudam enquanto caminham não só sua existência, mas também os seus modos de ser e perceber as coisas que o cercam. Neste processo de formação de si também consideramos a reflexão das relações entre modulação, produção de sentido e produções imagéticas, tomando como estratégia as mídias e elencamos o cinema como objeto de análise de subjetivação. Partindo desse pressuposto procura-se pensar linhas de fuga a esta modulação. Nesse sentido, a infância é uma possibilidade de ruptura e capturas para profanação e re-invenção.

O texto de (1892-1940) “A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica” de Benjamin (1936), é um importante percurso do filósofo de tentar entender qual o papel da mídia técnica em relação a dê-construção da subjetividade. Em que contribuiu para a responsabilidade pelo surgimento de novas formas de imaginação, expressão e coletividade, ou estaria aperfeiçoando as técnicas de sujeição e dominação política e econômica. Neste princípio de contradição diante de si, Walter Benjamin buscou territórios em um esforço estético, ético político-econômico, indiciando possibilidades de mudança e as perspectivas de sobrevivência na modernidade.

Este texto que ora compartilho de pesquisa consistiu em uma experiência na iniciação científica em meu percurso no *Projeto*² “A cena que encena a educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação do professor”, realizado junto aos professores, da Rede Pública de Americana, estado de São Paulo, enquanto aluno pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Linguagens (GEPlinguagens) - UNESP de Rio Claro. Sobre as transformações significativas que o cinema introduziu no modo de percepção e recepção das obras de arte no público moderno especialmente na Formação de Professores na atualidade. Considera que as novas técnicas de reprodução da obra de arte inauguraram uma nova sensibilidade no público, e aponta o cinema como o agente eficaz nos modos de subjetivação e educação dos sentidos.

Nessa perspectiva a discussão desencadeada por nós atualmente no grupo de Pesquisa I-MAGO: Laboratório da Imagem, Experiência e *Cria[er]*, do qual sou integrante na pesquisa, tem como tema central a Educação e suas interfaces com as diferentes linguagens e suas manifestações nas e pelas práticas culturais, constitutivas de processos de formação de subjetividade. Neste novo olhar para o projeto citado fizemos algumas incursões sobre um tema fundamental no campo educacional – “formação do professor – e dele temos desdobrado reflexões acerca do que estamos chamando de processos de produção de subjetividade na

² O enredo da cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância do cinema e da formação do professor
 Descrição: Esta pesquisa discute as relações existentes entre os conceitos de infância, cinema e formação docente e procura a partir disso refletir possibilidades de relações e re-criação de trabalhos em formação do professor. A pesquisa é desenvolvida em uma Prefeitura no interior do Estado de São Paulo.
 Situação: Concluído; Natureza² “A cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor” Departamento de Educação - Instituto de Biociências – UNESP Rio Claro. 2008/2009, Coordenador - Prof.Dr. César D. P. Leite - *Iniciação científica (Graduando em Pedagogia)* Antonio de Oliveira Cogo.

cultura contemporânea” (LEITE, C. 2009) em um desdobramento no Projeto³ AÇÃO, Câmera, Luz: entre imagens e olhares - experiência de infância e montagens.

Benjamim (1993), da arte contemporânea afirma que será tanto mais *“eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original”*. Também nos interstícios históricos, há uma transformação significativa não apenas no modo de existência das pessoas, e sua forma de perceber as coisas e o mundo que o rodeia, assim como acontece também com este filósofo.

No pensamento de Benjamin a reprodutibilidade técnica tinha destruído a aura dos objetos artísticos tradicionais e aguçado a capacidade de percepção do homem. O cinema naquele momento era o grande instrumento técnico para se exercitar as novas percepções e inervações humanas.

A descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrôgrada diante de Picasso, progressista diante de Chaplin. (BENJAMIN. 1993, p. 187; 189)

Deste modo a arte será tanto mais apropriada quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, “profanada”, conforme Aganbem (2007), que parte da seguinte constatação: Entre “usar” e “profanar” parece haver uma relação especial. E insere a profanação como uma ação que desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que a religião capitalista, ou o capitalismo enquanto religião, ou mesmo as esferas econômica ou jurídica na contemporaneidade, haviam confiscado.

3 Descrição: O presente estudo parte de reflexões sobre os espaços constitutivos nas relações entre infância, imagem e produção de subjetividade. Tem como objetivo discutir os modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas produções imagéticas oriundas dos exercícios de olhar das crianças através de suas filmagens e fotografias. A metodologia procura encontrar espaços de produções de imagens e sentidos por um grupo de crianças do 4º e 5º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. As reflexões se ancoram em autores como Giorgio Agamben, Michel Foucault, Walter Benjamin entre outros. Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa. Alunos envolvidos: Graduação (4) / Mestrado acadêmico (2). Integrantes: Mariana Rauter - Integrante / Gustavo Fischman - Integrante / Fernanda Lira - Integrante / Sergio de Oliveira Santos - Integrante / Antonio de Oliveira Cogo - Integrante / Mariana Foguel - Integrante / Gabriela Dias - Integrante / César Donizetti Pereira Leite - coordenador. Financiador (es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Auxílio financeiro.

5 CAPÍTULO III: CIRCULANDO PELAS IMAGENS CINEMATOGRAFICAS

Os jardins se borboletam. (Significa que os jardins e se esvaziaram de suas sépalas e de suas pétalas? Significa que os jardins se abrem agora só para o buliço das borboletas?).

[“Retrato do artista enquanto coisa” Manoel de Barros]

To estudando pra saber ignorar.

[“Tô”, de Tom Zé e Elton Medeiros].

5.1 Des-caminhos polifônicos

A teoria expositiva do delírio verbal, nesse poema de Barros, é apenas um modo de trazer visibilidade a consciência da arte de infantilizar a palavra, pois, ao longo de toda a sua obra, tem sido muito recorrente esse estilo. Na lapidação de mudar a função do verbo, criança e poeta são similares. Nota-se nos versos que a voz do poeta é a voz da criança em várias passagens de Retrato do artista quando coisa: “Uma rã me pedra” e “Um passarinho me árvore”. Esconde deste modo a aparente falta de lógica, comum na linguagem infantil, uma profunda consciência da criação poética. Este poeta inicia um poema em que se encontram as mencionadas passagens, dizendo que “Bom é corromper o silêncio das palavras” (BARROS, 2002, p. 13).

Nesta epígrafe é notória a profanação Manoelês instaurada no poema. Deste modo prossigo na formação e estudo partindo das reflexões sobre os espaços e nas relações entre imagem/profanação e produção e formação de professores e subjetividade. Objetivando os questionamentos dos modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas leituras imagéticas cinematográficas oriundas dos exercícios de olhar dos professores e pesquisadores através de suas falas, escritas dos diários de campo e percepção/afetação no campo de pesquisa na Iniciação Científica.

A metodologia procurou encontrar espaços de produções de imagens cinematográficas e sentidos pelo grupo de professores da Rede Pública de Ensino Fundamental e as leituras posteriores das anotações que ocorreram por nós pesquisadores. Essas reflexões se ancoram

teoricamente em autores como Giorgio Agamben, Michel Foucault, Walter Benjamin, C. Leite, Barros, entre outros.

Ver estes filmes juntos com outros professores é (foi) imergir num mundo que ali estava sendo construído. Mundo este composto de imagens e sons que trazem consigo uma espécie de projeto, que é, ao mesmo tempo, cultura, política e estética em um território definido da Educação.

Experiência aqui tem sido vista e pensada como modos de afetação do e no sujeito, que afetados produzem sentidos a partir daquilo que *se* apresenta, sendo assim, o trabalho com a imagem, com o cinema (que entendemos como uma possibilidade de modos de afetação), se entrelaçam em um movimento onde cenas dos filmes e da realidade vivida, dentro e fora da escola, permitem tecer fios de sensações que disparam palavras, gestos, ações. Neste movimento, a sala de aula e a escola, ganham os contornos de construções de enredos e narrativas sobre as experiências docentes e discentes em movimentos onde práticas são vivenciadas e experienciadas. (LEITE, C. 2009)

É aqui que o trabalho com a arte, como criação do ainda não dado, ou como re-criação do dado, poderia ser uma perspectiva de olhar para o trabalho da Pedagogia para além das invenções das modulações e configuraria o Pedagogo/professor em outras montagens.

Pensamos sobre espaços possíveis de produção de subjetividade e de criação de singularidades e voltamos à infância, seu conceito e as aberturas que nele se inscrevem. Pautamo-nos também na imagem, na sua captura e rupturas, em montagens e re-criações de sentidos.

“O mágico e o cirurgião estão entre si como o pintor e o cinegrafista. O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade... Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativo que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (BENJAMIM, W. 1989, p. 187).

O cinema e a linguagem imagética, nessa sociedade tecnicista são, cada vez mais, instrumentalizados para o aprendizado com as crianças e a partir do referencial da realidade circundante, fazendo uma ponte entre a transmissão de informações educadores/educando para um conhecimento e aprendizagens significantes.

Em razão da proximidade que as imagens estabelecem com o público principalmente o infantil, e pelo fato de satisfazerem à necessidade humana de se expressar pela arte/cinema

enquanto linguagem, de se ver e de interagir, torna-se hegemônicas na contemporaneidade e fundamentais para a compreensão de nossa sociedade histórica.

Pensadores como Giorgio Agamben (2007), criam campos de conhecimento que abalam os paradigmas das ciências tradicionais situando a linguagem como protagonista, nos filósofos da modernidade como categoria fundamental para a compreensão das relações humanas.

Dentre estes pensadores situo Walter Benjamin que, não só considera indissociável a linguagem e o pensamento, como também busca um conceito de razão no pensamento filosófico na modernidade, livre de todo tipo de couraça, aberto para o novo, numa permanente revisão autocrítica.

Este texto juntamente com outros autores visa possibilitar, a partir da concepção benjaminiana um caminhar na direção da construção de um instrumental teórico capaz de compreender a arte/cinema no ambiente escolar para além de seu uso instrumental e didatizado, explorando sua potência cognitiva, como forma de captação e expressão do mundo, como linguagem que promove sentidos, aberturas e possibilidades de ser na pós-modernidade.

Em Walter Benjamin, no trabalho de 1936, “A Obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, na qual analisa o impacto da fotografia e do cinema na sociedade moderna, apontando na forma tradicional de pensar a produção artística, afirmava que, no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se trans-forma, ao mesmo tempo, seu próprio modo de existência.

Notadamente o caráter político da dialética entre as tendências evolutivas da arte/cinema e as condições produtivas da infra-estrutura econômica, Benjamin observava que, mesmo que a obra de arte sempre tenha sido reprodutível, a reprodução técnica representa um processo novo, na medida em que... .

[...] Em primeiro lugar, relativamente ao original, à reprodução técnica tem mais autonomia que a reprodução manual. Ela pode, por exemplo, pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva [...] mas não acessíveis ao olho humano. Ela pode, também, graças a procedimentos como a ampliação ou a câmara lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. (BENJAMIN, W. 1994, p.168)

Benjamin aponta como uma das principais características da obra de arte, na época da reprodução técnica, a perda sensível de sua “aura mágica”, do valor de culto do objeto

estético, deslocando a atenção de um objeto que é venerado, na direção do diálogo com o espectador.

Esse processo é sintomático e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (BENJAMIM, 1994, p.168)

A perda da tradição, as formas novas de percepção do mundo e as possibilidades de “renovação da humanidade” têm no cinema seu agente mais poderoso, pois, para Benjamin.

[...] Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Esse fenômeno é especialmente tangível nos grandes filmes históricos, de Cleópatra e Ben Hur até Frederico, o Grande e Napoleão. E quando Abel Gance, em 1927, proclamou com entusiasmo: “Shakespeare, Rembrandt, Beethoven, farão cinema [...] Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de novas religiões, sim, todas as religiões [...] aguardam sua ressurreição luminosa, e os heróis se acotovelam às nossas portas”, ele nos convida, sem o saber talvez, para essa grande liquidação. (BENJAMIN, 1994, p.169)

No trabalho que desenvolvemos a linha fuga a estas modulações presentes no cinema e nas definições de nossos modos de ser e de estar no mundo, se renovam nas recriações, reinvenções, no que chamamos de montagens. Pois assim como a criança, nos seus brinquedos com sucata, retalhos e cacos do cotidiano re-inventam e reconfiguram espaços sensíveis de vida em abertura para novas possibilidades.

Em “Infância e pensamento”, de Jeanne Marie Gagnebin, que trata dessa questão a partir de três autores: Walter Benjamin, François Lyotard e Giorgio Agamben.

Nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu limite interior e fundador, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente de que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas, sim, muito mais, acolher e bordar. É porque a infância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, como diz fortemente Lyotard, in-humana, que, talvez, ela nos indique o que há de

mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também, a invenção do possível (GAGNEBIN, 1997, p. 182-3).

Pensando deste modo as crianças também transgridem as leis e dê-sacralizam objetos/ambientes profanando suas forças pré-definidas, e potencializando sua capacidade de ruptura do já dado e definido profanando a ordem estabelecida das coisas. Para Agamben profanar é trazer ao uso comum aquilo que era de uso sagrado nas práticas.

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

A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta a infância, em um encontro com a arte, a arte na perspectiva daquilo que nos infantiliza.

O desafio que fizemos aos professores que a partir de seus retalhos de falas, trapos de linguagens e cacos de experiência, compunham suas histórias, possíveis e re-inventadas, criadas e imaginadas e em meio ao uso destes recursos infantis de bricolagem, criem 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). É aqui que o trabalho com a arte, como criação do ainda não dado, ou como re-criação do dado, poderia ser uma perspectiva de olhar para o trabalho da Pedagogia/Psicologia e da Educação para além das invenções das modulações e configuraria esses educadores em outras montagens possíveis.

5.2 O Filme como espaço/tempo na experiência de construção de si

Pensando nestas montagens questiono o que acontece quando assistimos a um filme? Vivemos, a cada instante, a vertigem de estarmos dentro e fora dele. O que de fato estamos, pois ao nos colocarmos diante das imagens e sons fílmicos, somos abduzidos para dentro delas e a partir daí, deixamos de sermos apenas nós, para sermos outros. É uma espécie de força catalisadora da existência e se condensa no contato interior nebuloso da narrativa fílmica.

Desse modo somos mais ou menos capturados dependendo de como nós enquanto sujeitos de vontade nos colocaremos diante desse universo cultural que nos compõe, que nos forma e deforma.

Nestas imagens cinematográficas a câmera transporta o espectador para dentro mesmo do filme. Vemos tudo como se estivéssemos no interior da cena, e estamos rodeados e afetados pelos personagens. Os sentidos aguçados do espectador a se entrelaçar com o personagem, uma vez que nós podemos ver o que eles vêem e até da forma em que vêem.

A câmera empresta seu foco (seus sentidos/leitura técnica) a nós e ficamos diante do personagem em um interstício olho no olho. Nossos olhos tornam extensão da câmera e aproximamo-nos a retina e da pulsão dos personagens. Queremos emprestar nossos sentidos/corpo aos personagens.

A aproximação e condição de afetação pelos toques do *filme se fazem por meio, tanto das memórias que as imagens trazem, como nas minhas memórias narradas nos fios de linguagem deste texto, em uma trama, formadas pelo universo cultural que o (me) nos-compõe e que me põe a pensar.*

Música “Zen cinema”

Pulou/pairou como um poema/

Verteu com seu dilema/

Enquadre e fotogramas/[...]/

Lembrou de toda a sua história/

Molduras da memória/ a todo e cada andar/

Sorriu/ gostou de cada cena daquela zencinema/

Seus olhos a filmar.

[“Zencinema”, de Hilton Raw e Arnaldo Black, música do CD homônimo de [Tetê Espíndola].



Fonte: [Arte do Século XX/XXI- visitando o MAC na Web]

Nesta pintura acima *Daniela Soares de Oliveira* fala do projeto, Romero Britto une as “técnicas do pop com traços de influência cubista”, ou melhor, de uma geometrização essencial e primitiva. Neste estilo compõe de “forma clara por linhas pretas que demarcam planos na superfície” da tela e servem de trama e alicerce para a figura simplificada e integrada a motivos, dispondo em formas geométricas de cores fortes, “sugerindo diferentes temas da arte popular”, repetidas em série, que ocupam os planos como se fossem impressões de uma colcha de retalhos.

Falando de sua arte Romero Britto diz “*A arte é capaz de refletir a celebração das coisas simples e boas da vida. Isto é o mais importante para mim*”. Neste hibridismo assim colocado dizem que alguns o vêem, apenas com um caráter publicitário e de entretenimento, “assim como o filme”, e outros o consideram, apenas como um ilustrador, pois sua obra não leva o público a pensar, o que seria objetivamente arte como um fim em si mesmo – será que a arte deve por a pensá-la, pois, de acordo com alguns críticos, é o objetivo de toda obra de arte.

Vejo que a arte me possibilita a pensar, mas em tudo isso tem minha subjetividade/particularidades e isso sim me compõe, com aquilo que elejo na maior parte do filme e do tempo/vida, embora nem sempre estas escolhas me levem para “a terra prometida”. Pensando dessa maneira:

A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem *o olhar numa terra prometida*), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de

identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno está, por assim dizer, vazia), não há conforto. A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa “posição” fraca, desconfortável, e oferece meios e apoio para que façamos isso. Acho que ela oferece meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) meios para que nos tornemos atentos. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puro, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passe-partout*. (MASSCHELEIN, 2008, p.44)

Contribuindo com essa preposição Benjamim argumenta que ao contrário do especialista que se utiliza do recolhimento para mergulhar na obra, o povo em geral distraído, é “envolvido pelo ritmo de suas vagas” (BENJAMIM, 1994, p.191). Explica a distração não necessariamente como o oposto da atenção, pois mesmo distraído, o indivíduo é capaz de responder aos desafios colocados pela arte cinematográfica. Ao envolver o público no seu ritmo o filme o coloca diante de novos questionamentos.

Estas últimas proposições de leitura de texto, hipertexto ou de imagens não se resume ao processo de decifração de códigos. Ler desta maneira é se colocar na escuta sensível de entrada no universo do outro, junto com o nosso, compomos com Clarice Lispector, que argumenta sobre a beleza de se ler “*distraidamente*”. Estar assim desse modo distraído não nos é oposição àquela postura de atenção e observação, frente às imagens, de que comentamos acima.

Aqui, está mais nos contornos daquilo que diz de um olhar para as coisas sem o compromisso de querer encontrar nelas algo já dado, pré-existente, pré-determinado a própria ação de olhar. Neste percurso necessário se faz olharmos para as imagens do cinema, e ser “pescado”, no sentido de que fala Clarice num trecho de “Água Viva” (1979):

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler “*distraidamente*”. (LISPECTOR, 1979p. 20)

A escrita dessa maneira de que ela fala é, para mim, o movimento de criação de significados quando entramos em contato com as imagens com todo nosso *Ser*.

5.3 Espaços de políticas/separações

Olhar para o filme assim e nele entrelaçar/produzir outras possibilidades de pensamento sobre o mundo: escrito por imagens, composto de territorialidades, de paisagens, de sonhos, idílios perfeitos, de mitos, de leis, de proteção e profanação, de rupturas e capturas, de magia, de razão, de grafias, pedagogias. Possibilidades de um tecido nas subjetividades, de universos culturais, de experiências de vida.

Para esta pesquisa em discussão foram selecionados alguns filmes previamente, dentre estes elenquei para nossa reflexão o filme: *The Village*, dir. M. Night Shyamalan. – 2004 - Esta estória nos apresenta, metaforicamente, a saída da condição metafísica para a conquista do pensamento racional.

Para Platão, há dois mundos: o Mundo das Idéias e o Mundo das Sombras, ou Mundo dos Sentidos. Segundo ele, para atingirmos a racionalidade, devemos nos abster, paulatinamente, dos nossos sentidos, pois estes nos fazem enxergar o mundo de uma forma errônea. O filme *A Vila (The Village)* conta a história de um grupo de pessoas cansado do estresse e das conturbações da vida moderna cotidiana que recria uma vila típica de 1897 isolada do restante da civilização contemporânea. Estas pessoas, conhecidas como sábias ou anciãs, transmitem aos mais jovens a idéia de que há monstros perigosos para além da floresta, a fim de manter a farsa velada. Ora, esses habitantes da vila, orientados pelos mais velhos, são como os homens acorrentados como descritos por Platão.

E, assim como Platão acredita que os sentidos nos afastam do pensamento racional, no filme, os anciãos reforçam a inexperiência dos mais jovens quando despertam os seus sentidos através do medo. Como por exemplo, a aversão à cor vermelha e o aparecimento dos animais abatidos de forma enigmática.

Dentre, os personagens jovens que consegue descobrir o segredo da fictícia vila destacamos uma portadora de deficiência visual, Ivy Walker e Noah portador de deficiência mental, mostrando-nos que os sentidos postos na proposição platônica não são questionáveis para a conquista da racionalidade.

Figura 6- cena do filme A Vila



Fonte: Filme The Village de Shiamallan⁴

5.4 Interposição como vontade de saber e poder

Figura 7- cena do filme A Vila



Neste filme, a “Vila” de Shiamallan. Desde o início ficamos envolvidos em cenas que encantam e aproxima-nos das imagens da trama e suas contradições. A celebração da morte e da vida, os sons da floresta e os sons da vila, a geografia das casas e seus habitantes, em uma época que parece que remeter a outras vilas distantes.

As roupas, as brincadeiras das crianças, a vila em comunidade singela e romântica em um clima de amor e compreensão, cooperação e cumplicidade. O filme traz rastros e índicos de seus emblemas e dos personagens sendo dês-velados e construídos. Em fios de amor e suspense compondo uma trama.

⁴ As figuras das cenas de números seis a onze são todas cenas do mesmo filme- *Fonte: Filme The Village de Shiamalla.*

É *entre* o medo do desconhecido a “*floresta*”, ou do dito “*preceitos*” sobre o desconhecido, que Lucíus “*que cuida*”, Noah “*subverte*” e Ivy “*desvela o invisível*”, vão construindo uma trama, repleto de segredos e de trilhas envolventes, uma em teia em que se processam enunciados, ritos e práticas disciplinares que se assemelham ritos religiosos.

Figura 8- cena do filme A Vila



Os anciãos lideram em conselhos pré-estabelecidos e dados que regulam e normatizam as coisas e o poder sobre a vida da comunidade. Suas vidas pessoais são guardadas sobre chaves em baús, segredos (dês) re-velados nos fatos e memórias que os constituem.

O dispositivo criado pelos anciãos na vila separou por linha bem definidas a *cidade* “*fora*” por uma *floresta* “*entre*” cercada por grades e barreiras, e por discursos ordenados, alinhados e disciplinados, e orientados pelo medo, garantindo um território, seus limites *na vila* “*dentro*”. As motivações são nobres e em nome do amor se rege a moral e a ética. As contradições tomam contornos de vidas constituídas de amor e terror em mero discurso esvaziado em simulacro, mantendo as tradições.

Figura 9- cena do filme A Vila

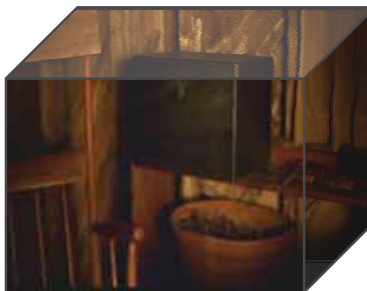


Figura 10- cena do filme A Vila



Também a vila se apresenta como o lugar das memórias. Ela contém a cidade na sua essência, muito mais sentida, percebida do que se imagina. A tentativa de negação das memórias e esquecimentos da cidade, das vivências trágicas sofridas por cada um, não impediu, que as mazelas da cidade rompessem as barreiras de proteção, racionalmente criadas.

É notório o esforço e o grande desperdício de energia do conselho da vila para manter suas idéias e desejos. Suportam mortes, criam fatos, fazem reuniões, impõe enigmas e o medo.

Por outro lado, vemos nas pequenas transgressões a estas práticas expressos nas curiosidades das crianças, nas brincadeiras dos mais jovens, na coragem de Lucíus e devaneio de Noah, e dos protagonistas desse enredo, que nos envolve, seduzindo pelos sons, imagens, pulsão nossa e deles a vivenciar fortes experiências com o filme.

É interessante percebermos que se tirarmos as alusões ao filme e trazermos dados genéricos, verificaremos que este enredo pode ser enquadrado perfeitamente nas discussões que realizamos acima a respeito de educação, tanto na família como na escola, espaço em que se manifesta o esforço dos professores, as dificuldades que estes encontram ao procurar ajudar seus alunos, eles acabam também impondo suas idéias e desejos, ou ainda, se mudarmos os personagens e o lócus, este enredo cabe perfeitamente a uma sala de aula de qualquer uma de nossas escolas, o que notamos é que em nome do 'bem de todos' há também uma ritualização da palavra, que produz medo e controle, superiores e inferiores, se produz e se reproduz práticas educativas. (LEITE, C. 2007, p.11)

Nesta mesma direção os líderes desta comunidade, ao criarem a pequena vila, não pretendiam realizar uma mudança radical e totalitária no mundo. Nem, ao menos, servir de exemplo. Estes desejavam o isolamento e justamente pela descrença de mudança dessa sociedade – a cidades – eles escolhem escapar da realidade vivida, como em uma linha de fuga para sustentação dos seus ideais. De certa maneira esse pensamento se aproxima dos discursos de sociedade pós-moderna em que nos inserimos, criamos ilhas, paraísos,

condomínios, escolas, universidades, geografias e filosofias remetendo-nos ao enredo do filme:

A linguagem, lembra ele, não é reacionária nem progressista, ela é simplesmente fascista: ela nos obriga a dizer certas coisas, a ocupar certos lugares, posições – homem-mulher, mestre-aluno, branco-negro, direita-esquerda etc. Como driblar os sentidos impostos, os lugares prévios, como introduzir a hesitação, a indecisão, os estados de suspensão? Como sustentar um discurso, pergunta ele, sem impô-lo? Como fazer do próprio ensino um exercício de desaprendizagem? (PELBART, 2005, p. 1325)

Nesse sentido, o sociólogo português Boaventura Souza ajuda em sua análise a compor este cenário de micros fascismos “hoje vivemos em uma sociedade que são politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. É o resultado da extinção das poucas virtualidades redistributivas da democracia liberal”. (SANTOS, 2006, p. 19).

A imaginação desse lugar perfeito se mostrou, na vila, ao mesmo tempo, como afirmação e negação do mundo por ela separado. Novamente, nos deparamos com um aspecto do pensamento utópico: ideia isolamento, que agora ganha outra camada de sentido, quando nos deparamos com o fim da travessia de Ivy pela floresta para busca dos remédios para socorrer Lucíus que foi ferido por Noah.

Fazendo um paralelo com a educação formal na atualidade, do mesmo modo também queremos que nós e nossos rebentos sejamos transformados muitas vezes utopicamente por estas leituras “Pharmacon” que pode curar e também matar, por discursos que sustenta e coloca em visibilidade aquilo que lhe aprouver.

Figura 11- cena do filme a A Vila



Para se manter como uma verdade, em um dispositivo de controle com suas linhas de forças bem definidas, engendrada de forma objetiva no discurso que atenda a um modelo de sociedade “grupos” e indivíduos, em determinados tempos históricos, políticos e econômicos que mostra e esconde o que for necessário para elucidar e dar visibilidade a seus enunciados

atendendo a vontade de poder de dominador e dominados que se revela “*Onde encontrei vida, encontrei vontade de poder*” Nietzsche (1998, p. 145)

Prosseguindo neste movimento do olhar para minha própria infância e enquanto professor/pesquisador – também realizado por Ivy e seus protagonistas – propiciado pelo adensamento na floresta, mobilizou em mim imagens interiores que resolvi colocá-las em palavras. Por alguns instantes também encenei, um personagem, e como tal, percorri pela floresta. Desta maneira pude embrenhar-me a outros sentidos à floresta do filme e, juntamente com Leite, Dante, Benjamin, Aganben, Larrosa, e com minha história da infância, e outros tantos, torno essa floresta da vila, outra.

A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente. Se pudemos perceber o caminhar de uma pessoa, por exemplo, ainda que em grandes traços, nada sabemos, em compensação, sobre a sua atitude precisa na fração de segundo em que ela dá um passo. O gesto de pegar um isqueiro ou uma colher nos é aproximadamente familiar, mas nada sabemos sobre o que se passa verdadeiramente entre a mão e o metal [...] Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e sua miniaturizações. Ela nos abre pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. (BENJAMIM, 1994 p.189).

Nesta perspectiva torno a floresta, digamos, minha, que está inserida na pesquisa encontrada no “entre” que se estabeleceu do filme, comigo. Afetações e misturas de sentidos. Cada um deles passou a fazer parte do outro. Do mesmo modo como o filme passa a fazer parte de mim, do meu modo de ver o mundo, de imaginá-lo, de dizer acerca de, de agir acerca de, passo a fazer parte do filme, quando crio sobre ele uma narrativa em palavras, imagens, gestos e memórias: este texto.

6 SUSPENSÃO

Nesta caminhada de finalizar este texto de conclusão de curso me deixa inquietude no que diz respeito à percepção de que quanto mais avanço em minha travessia, mais quero conhecer. Há sempre o questionamento da coisa sempre inacabada em meu texto, em minha reflexão e, portanto, é sempre uma reflexão em movimento e inconclusa.

Nesse sentido, devemos tomar as considerações aqui colocadas muito mais como um mapeamento como vãos ensaios destes questionamentos. Minha vontade é não, destacar o momento da conclusão, mesmo porque a cada acontecimento/fatos, neste trabalho, as minhas considerações foram delineando-se. Se, mantive esta normatização é porque estou elaborando pensamento tendo como referência a produção acadêmica, que me sugere a necessidade de que a reflexão me conduza a um objetivo.

O tráfego na memória e dos pensamentos enquanto razão permeou todo o tempo, mas não tenho muita garantia de que ele me levou a algum ponto determinado. Esta experiência, de exercitar o pensamento filosófico na educação na construção de si enquanto pesquisador são antes de tudo encontrar rastros, indícios numa viagem ao desconhecido e incerto daquilo que se apresentou no caminho da pesquisa.

A certeza de afirmar com precisão que cheguei onde imaginei chegar, quando iniciei minha caminhada, talvez já tivesse desistido do exercício da escrita. Ou talvez a persistência me levasse a perceber que importa mais o percurso "experiência" do que o ponto de chegada. Estes significados por mim construídos, não foi um exercício de simulacro para assinalar um ponto final.

Reitero que não existe caminho em uma perspectiva única para quem imagina chegar ao objetivo de uma tarefa escrita; pois não existe o método, o que existe são metodologias, portanto indica vários caminhos e percursos a serem provados e verificados e só depois disso podemos dizer que temos experimentado o caminho e exposto de tal modo, que então chamamos de experiência única e irrepetível.

A pesquisa é sempre de edificação de um indivíduo previsto, um sujeito objetivado, mas "é preciso livrar-se do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica". (FOUCAULT, 2009, p.7).

Desta maneira pela *experiência* na composição desta escrita proponho fechar a cortina deste percurso de trabalho, a pulsão de dizer algumas últimas palavras, mas estas de maneira alguma são conclusivas; estão aqui colocadas a título de uma provisória reflexão. Reconheço, no entanto, a necessidade de uma suspensão neste percurso de formação e conclusão da Graduação em Pedagogia.

6.1 Considerações finais

Comecei esta pesquisa com César Leite e com caminhos insistentes, caminhos experiências com as crianças por suas imagens. “Assim, pesquisar é caminhar, ou ainda parafraseando o poeta Fernando Pessoa, caminhar é preciso”.

E com Benjamin (1980, v. IV-1,4 1987) em “Infância berlinense” rememorando, na forma de pequenos textos, a metrópole onde residiu até o exílio, na qual se encena a experiência da infância e da juventude e a entrelaçar com outros e a cavar com Barros, (2003) como fez os, “Achadouros” da infância, querendo encontrar outra possibilidade de pensá-la, pela re-interpretação deste conceito, pelas idéias dos filósofos contemporâneos.

Deparei com um terreno batido ressecado por onde havia passado tantos educadores, difícil de cavar, parecia impossível penetrar nele, no crivo dos ideais iluministas e positivos de formação e de emancipação humana em que se assentou a educação e conseqüentemente sobre minha própria formação.

Apresentou-se no caminho um caminho de experiência e pobreza e uma pedagogia pobre em Masschelein (2008), educação do o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre que o resgate histórico das imagens construídas acerca da minha infância e seus desdobramentos na prática pedagógica foi delineando-a pela sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade moderna e leituras e escritas, associada à idéia de menoridade e incapacidade.

Estas concepções postas desta maneira criam marcas na infância pelo seu traço negativo, como um momento da imaturidade em que o indivíduo é incompleto e deve ser preparado para a emancipação, ou seja, superar sua menoridade para alcançar a maioridade, a razão e a vida adulta. Seu inacabamento volta-se muito mais para o controle do corpo e docilidade às normas sociais do que o da abertura para propiciar uma experiência formativa.

Com Liddell e Scott (1966, p.45) relacionada à esperança de um tempo melhor, tempo Aíon é que nomeia desde a antiguidade, a intensidade do tempo da vida humana, um destino,

uma duração, uma temporalidade que não se quantifica sucessivamente, é o momento intensivo/criador, ou a uma experiência única e intransferível de infância.

A imagem do trabalho docente que me constituiu foi tomando forma nestes termos e ainda se fundamenta sobre os que necessitam de cuidados, de tratamento, de leis e de governo porque possuem uma vida sem razão, sem consciência ou moral, nos desdobramentos de uma pedagogia na qual a infância é abordada como uma experiência singular a ser corrigida no processo formativo subjugada a uma racionalidade subjetiva envolta na disciplina, na autoridade feita através da escola e sociedade sob o jugo do professor e das instituições.

E, assim, a infância, pela via da educação, vai deixando seu traço de inferioridade para constituir-se como possibilidade. Em minha viagem, fui como criança revirando, escavando, duvidando e, nesta terra ressecada pela idéia de infância enquanto possibilidade silenciada e manipulada deparou com as raízes *crianceiras* e nossa incompletude que não se aprisiona, nem silencia. Nela haverá sempre aquilo que é “primevo”, único e original. Neste sentido, enquanto ser social, histórico e cultural, carregou a essa transmissibilidade, que sendo assim, rompe com as supostas certezas que temos de nós mesmos, do mundo, da infância e, assim, como diz Larrosa:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual deveu nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2003, p.186).

Sobre esta presença emblemática que nos atemos. De uma infância que encontra a experiência e nos proporciona a possibilidade de, ser tocados por ela. Uma infância que, dessa forma, se deixa levar rumo ao desconhecido e da aventura para que a vejamos como novidade de vida, aprendizado e experiência. Experiência esta da infância, enquanto aventura, que junto aos filósofos que nos acompanharam, pudemos pensá-la de outra forma.

Não apenas como racionalidade científica, mas pela pelo qual vem sendo tomada pela filosofia contemporânea, apreendida como algo singular, que não pode ser traduzida por palavras, mas pela rememoração, por aquilo que não está dado, nem tem resposta certa, mas nos faz ter atitude e nos obriga a uma ação que, muitas vezes, não tem uma única resposta, mas nos leva por caminhos diversos à sua procura.

Assim por esses caminhos da rememoração de lembranças de minha infância; pela linguagem escrita e leitura oral dos textos, hipertextos, contos, romances; pela linguagem na arte, e especificamente a linguagem do cinema que recorri para dar conta, daquilo que foi construído através de leituras e escritas proporcionadas ricamente por signos de linguagem “abecedários”. Esta escolha do abecedário privilegiada como instrumento apto para formação dos sujeitos na contemporaneidade não deu conta para complementar algumas leituras e experiências; para isso recorri às linguagens éticas e estéticas da arte.

È na infância que encontramos a experiência para quebrar o espelho do caleidoscópio que reflete apenas parte da realidade que impede a realização da verdadeira experiência na infância e do entendimento de que o verdadeiro saber é proporcionado por aquele que nos ensina a desconstrução do aprender em um ser criança.

Tendo a necessidade de abertura as portas para uma experiência múltipla de nós mesmos e deixando fluir a potência transformadora, do educar, do instruir, esclarecer a alma e formar para a pluralidade, situação em que homem e pensamento constituem-se parte desta multiplicidade do conhecimento e desta *in-fância*. “O pensamento está aqui, emaranhado em não-pensamento, tentando desemaranhar a língua perdida da infância.” (LYOTARD, 1993, p.123). Esta infância que Lyotard (1997) interpretou como.

[...] obediência a uma dívida, que se pode chamar de dívida de vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada. (LYOTARD, 1997, p.69).

Nisso vemos um marco que indica a valorização daquilo que fomos e somos enquanto acontecimento no mundo. Uma experiência singular e histórica, que diante de um pensar reflexivo e filosófico, nos coloca diante do começo que significou a nossa infância, reconhecendo, entre os labirintos os territórios ocupados no dentro, entre e fora, as possibilidades que ela nos deixou. A experiência da infância, que delineio é a que rompe com as supostas certezas que temos de nós mesmos, do mundo e da nossa própria infância.

Possibilitando combater a infantilização do trabalho docente depreciada em cada gestão e governança.

Assim tendo simplificado a transmissão e apropriação dos bens culturais com um modelo didático rígido como “pacotes educacionais”, quando há uma complexidade do conhecimento perpassando as culturas regionais transformado em mera informação fragmentada.

Percebemos que há certa cumplicidade entre o pensamento dos filósofos contemporâneos que nos acompanham, e compõe o pensar pela reflexão filosófica, a infância, a educação e a formação. Um pensamento que nos coloca a infância como ensinamento de uma atividade que segue o curso do mundo, num processo que vai pela contramão da história daquilo que está instituído e idealizado na sociedade pós- moderna, que nos forma e nos deforma e nos transforma.

Seria possível este encontro com o pensamento filosófico, com a infância e o pensar o trabalho educacional, um processo de constante busca de mesmas idades e desvencilhamento que não tem fim, porque este não existe, mas se empenha no difícil eterno retorno. Proporcionando um encontro que admite a infância de nosso próprio pensamento e a menoridade em que todos nos encontramos.

Desta maneira o trabalho docente tem assim a tarefa educativa, não de indexação de arquivos, de dissecar os saberes produzidos ou de confirmar a premissa de que ensinar é transmitir e aprender é se apropriar de conhecimentos, mas ir, em direção à infância do mundo e restaurá-la. Entende-se por restaurar, pegar o mesmo objeto “coisa”, manter sua estrutura e retirar o velho forro, podre, inútil para o uso doméstico e incrementar uma nova estética, ética, que torne este processo educativo mais significante, que tenha mais a ver com a atualidade e realidade social, política e econômica.

Desta forma recuperando o tecido social de modo íntegro, simples, como um artesão faz com sua obra, como o barro na mão do oleiro se transforma e se deforma conforme a sensibilidade e sentidos atribuídos por seu criador. Se tornado um momento único. O professor deve proporcionar a aula como um acontecimento, no qual o formar quer dizer ajudar o espírito possível, a espera da realização da infância e, aprender, fazer leituras e escutas atentas, de um tornar-se sensível; sendo um processo criador, que se sustenta na experiência da infância, na sua condição in-fante.

Tenho a seguinte opinião que a condição da infância é a experiência, assim como a experiência é a condição da infância. Se acreditamos que estamos diante de um tempo de

pobreza e perda da experiência esvaziados assim como um copo que se coloca embaixo de um forte jato de água e permanece sempre vazio e incompleto, até que diminuamos gradativamente a pressão que a água exerce sobre o conteúdo do copo.

Desta mesma forma a infância e formação dos sujeitos se empobrece na medida em que os riscos das pressões de informações que devemos dar conta de um currículo e enquanto educador nos deixarmos levar por caminhos descolados da realidade, modismos pedagógicos, do deixar como está pra ver como fica, do pior que está não pode ficar, das saídas fáceis e das receitas mirabolantes do pensamento que permeia o fazer pedagógico.

Deste modo a abertura possível é o criancamento das palavras em um primeiro momento da poesia barrosiana o que salta no texto poético diz respeito ao poder de criancamento dado à palavra, a maneira confere ludicidade à linguagem. É o que explica Manoel de Barros (1994, p. 17), ao expor suas ‘ignoranças’ poéticas, na obra *O livro das ignorâncias*.

“Delírio do verbo”

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo
 O delírio do verbo estava no começo, lá
 onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um
 verbo, ele delira.
 E, pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
 de fazer nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio.

As possibilidades e aberturas é pensar o que pode significar a experiência e sua linguagem no campo pedagógico; abrir possibilidades para pensar a experiência de outra maneira, assim como pensou Larossa (2004, p. 33), “não como algo que perdemos ou algo

que não podemos ter, mas como algo que talvez se dê agora de outra maneira, de uma maneira, que ainda não tenhamos palavras”.

Deste modo pensando a experiência da infância é como um *experimentum linguae*, na linha de Agamben, em que o sujeito/educador permite-se experimentar essa condição *in-fante* do exercício da ausência e busca da linguagem deste modo então, a partir seu próprio experimento de que os significados se escancarem com re-significações e novas possibilidades de entendimento, permitindo que professores e alunos se abram para a possibilidade da experiência com e na infância.

Compondo neste sentido com Manoel de Barros, a poesia é o instrumento da linguagem para se chegar à época primitiva da criação. Desta maneira é que somente os seres minoritários de uma ótica filistina são capazes desse retorno. É o caso da criança e de alguns teóricos que nos acompanharam neste percurso. A premissa de retorno pela linguagem é expressa ainda no fato de o poeta querer o “antesmente verbal: a despalavra mesmo”, isto é, um lugar da gênese, começo, ainda que esse lugar seja o espaço da poesia: “Agora só espero a despalavra: a palavra nascida para o canto – desde os pássaros. A palavra sem pronúncia, ágrafa” (BARROS, 2002, p. 53). E é a partir da despalavra, das “ignoranças”, do insignificante, do rasteiro, dos cacos e retalhos das “coisas pertencidas de abandono”, dos seres ínfimos que o poeta experimenta o gozo divino, o gozo de criar e, mais que isso, de recriar, de “transfazer o mundo”.

Desta forma o aparente caos da ruptura origina uma metáfora que é o start para uma palavra-corpo; devir da palavra em fragmentação, devir de experimentação. Assim, a metáfora é tensionada até o paradoxo. Cessa o sistema de semelhança, institui-se o Rizoma. Do mesmo modo o ponto de vista do rizoma deleuzeano e a experimentação literária, podem ser caracterizados, como “linhas de fuga”, descentralizações em múltiplos vetores.

Nas palavras de Deleuze em um dos ensaios de *Crítica e clínica*: “Escrever é um caso de devir, [...] É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p.11). Deste modo eis a necessidade de levar a metáfora ao seu ponto máximo de tensão, o devir não é encontrar uma fórmula, mas poder exprimir o inexprimível, instaurar zonas de vizinhanças com não importa o quê, como abertura para circulação dos meios literários.

Também no texto “O Narrador” Walter Benjamin (1985), fala dos narradores que vêm de longe, chamados por ele de “marinheiros comerciantes” a *multidão* que compõe comigo este texto; no outro, os narradores chamados de “camponeses sedentários” eu e meus

companheiros professores, alunos da pedagogia, pesquisadores, as *minorias* locais, por não terem saído do seu país e conhecerem profundamente suas histórias e tradições. Benjamim denota ainda uma importante “interpenetração” entre essas “famílias de narradores” (p.199). Os narradores autócnes possuem ainda “senso prático”, o que confere às suas narrativas uma “dimensão utilitária”.

Na minha narrativa juntamente com a de outros e dos filósofos e autores contemporâneos, convidados a tecer a trama desta pesquisa enquanto caminhei, harmonizou as angústias iniciais desta pesquisa o “medo das florestas” na iniciação científica e na escrita deste texto ao sintetizar esse retorno à infância, dando-lhe novos olhares sobre as ideais iluministas e positivos em que se pautou a sociedade moderna no quesito educação.

Nesta multidão de vozes e olhares para o tema da infância e formação há muita retomada de ideais histórico-filosóficos se entrecortando/cruzado, interpondo-se e justapondo-se para se fazer educação. Neste sentido a infância aparece como abertura de experienciação e possibilidade de um caminho do aprender, não só dos discentes, mas também dos docentes para o falar, o narrar sua própria história e do pensar.

Finalmente, uma relação entre infância, experiência e prática pedagógica que nos instigue reinventar a infância, que, por ser um devir, carrega em si a profanação. Uma formação na qual possamos estabelecer relações infantis com nossa história percebendo com os outros e com o mundo. Em uma escrita como experiência. Experiência e infância da escrita. Infância da própria formação do Ser pesquisador.

Assim como Benjamim em “Infância berlinense” Esta pesquisa encena o percurso em que a infância abandona seu lado negativo, que deve caminhar para uma superação, para encontrar-se enquanto tempo, espaço e *mimesis* “distraidamente” de experiências intensas da infância e rememoradas pelo sujeito quando adulto. Desta maneira eu também neste percurso de encontrar poses, lugares, junto com Schérer digo que o devir-criança principia justamente com a idéia de ex-posição, de um sair da posição, de um estar fora,

o devir-criança começa com a idéia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instâncias personificadas do *pèrémère*. (SCHÉRER, 2009, p. 205).

Neste sentido Leite (2011), compõe conosco sobre este conceito de um devir-criança trás a idéia de partida, de desprendimento, de sair de casa, de colocar-se a caminhar. A infância não é tida como um período de ingenuidade, mas de uma infância que nos dribla, que “busca linha de fuga”, de uma criança que escapa a proteção da mãe que tenta contê-la, “que

foge e desliza o braço pelas mãos”, de uma criança que não se deixa prender escapando e pondo-se a esquadrinhar.

Assim vejo muitas das imagens que as crianças nos oferecem em meus trabalhos com elas, vejo imagens escampando ao controle de monitores, da técnica, escapando das instituições, imagens escampando em movimentos, em pés, em chãos, imagens fugindo, fingindo, imagens esbarrando, imagens cortes, 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 ex-põe, que nos expõe, nos colocando para fora, não um ‘para dentro’, um para pensar, mas um para sentir, dar na pele, dar no corpo, uma imagem corpo, um corpo sem *fronteira*, um corpo que escapa ao corpo e busca prolongamentos, um corpo infantil que não se encerra em si, mas sim, que encontra modos de dizer a sua forma, de dizer a sua maneira a própria infância, aquilo que a infância nos diz. (LEITE, 2011 p.157)

Nesta fronteira “*entre*” do ser *criança* e ser *adulto* nessa *trespassagem* só possível na infância afirmativa, uma infância inefável que pode e deve ser vivenciada e narrada no tempo e espaço em que infância e experiência se imbricam no desejo criando afetações e misturas de sentidos. Fazendo parte um do outro re-escrevendo e re-inventando sua história enquanto travessia como autor de si e do mundo por linguagens múltiplas em palavras, imagens gestos e memórias.

REFERÊNCIAS

- A.I. – INTELIGÊNCIA, **Direção de Steven Spielberg. Roteiro e Argumento original Stanley Kubrick e Ian Watson - EUA: Warner Bross. 1 videocassete (138 min), VHS, color, legendado, 2001.**
- AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte MG: Editora da UFMG, 2005.
- ALIGHIERI, Dante. **Divina Comédia:** Introduzione di Italo Borzi, commento a cura di Giovanni Fallani e Silvio Zennaro, Milano, Biblioteca Economica Newton, 1996
- AS AVENTURAS DE PINÓQUIO** (em italiano Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino) é um romance escrito pelo italiano Carlo Collodi em Florença no ano de 1881 e publicado dois anos depois com ilustrações de Enrico Mazzanti. Trata-se de um clássico da literatura infanto-juvenil. Disponível em: <<http://bloglorinha.blogspot.com/2011/07/vejam-o-que-nos-ensinou-tv.html>>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- A VILA.** Direção de M. Night Shyamalan. EUA, 2004. **DE OLHOS BEM FECHADOS.** Direção de Stanley Kubrick. EUA, 1999.
- BARROS, M. de. **Memórias Inventadas: A infância.** São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994
- BARTHES, R. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1989.
- BENJAMIN, W. **Gesammelte Schriften.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980. (Vol. II-1,IV-1).
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas III,** Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo, SP, Ed. Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. **O narrador.** Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, em Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. **Pequena História da Fotografia**. In. Obras escolhidas magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1995

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. [1913- 1932]. São Paulo: Duas Cidades e Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Teses sobre Filosofia da História**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. V. 1. Trad: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. 6a ed. Editora brasiliense, 1993.

BENJAMIN, W. **Way Street**. In: One-Way Street and Other Writings. (Tradução de E. Jephcott; K. Shorter). London: NLB, 1979.

BRASIL, A. **Modulação/Montagem**: Ensaio sobre biopolítica experiência estética. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro 2008.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Trad. Marina Colassanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas 2000.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. 2ª edição revista. (Tradução de Izabel de Lorenzo). São Paulo: L&PM Editores, 2000. 153p.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

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

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997 a.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. **Memórias do Subsolo**. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo, Editora 34, 2000.

ECO E NARCISO- Óleo sobre tela de John William Waterhouse (1849/1917). Data: 1903 Liverpool, Walker Art .Disponívelem Gallery. WikimediaCommons. Disponível em: <<http://greciantiga.org/img/index.asp?num=0415>>. Acesso em: 03 out. 2011.

ESCHER, M. The Official M.C. Escher Website . **Imagens Escher on Escher**: Exploring the Infinite - by M.C. Escher, Amsterdam, 1986 – Site Oficial. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/>>. Acesso em: 28 Ago. 2011.

FROID, S. **Psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder** São Paulo SP: Editora Graal, 2009.

GAGNEBIN, J. M. **Infância e pensamento in Infância, Escola e Modernidade** in Guiraldelli Jr. P. São Paulo: Cortez, 1997.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GONÇALVES, A. R. **Espaço migrante: entre enunciações e olhares** Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

Gur-Ze'ev, I.; Masschelein, J.; Blake, N.; **Reflexo, reflexão e contra-educação, 1998**. Disponível em: <<http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/reflection.htm>>. Acesso em: 30 març. 2011.

HEIDEGGER, M. **La essência del habla**. In: De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

KOHAN, W.O. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

LAMBEIR, B. **The Educational Cyberspace Affaire: a philosophical reading of the relevance of information and communciations technology for educational theory**. Leuven: Unpublished doctoral dissertation. K.U.Leuven, 2004.

LARROSA, J. **La experiência y sus lenguajes**. Algunas notas sobre la experiência y sus lenguajes.2003. Disponível em: <http://megov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf> Acesso em: 10 agos. 2011.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. IN Caminhos investigativos – Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** Universidade de Barcelona, Espanha Tradução de João W.Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em: ago. 2011.

LEITE, C. D. P. **A cena que encena a educação Projeto: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor** - Departamento de Educação - Instituto de Biociências – UNESP Rio Claro. 2008/2009,

LEITE, C. D. P. Ação câmara luz Projeto - conta no momento com apoio financeiro do CNPQ edital 02/2009. Pró-reitoria de Pesquisa UNESP editais Primeiros Projetos UNESP- 2009. FAPESP fomento à Pesquisa linha regular.

LEITE, C. D. P. **APRENDIZAGEM, LINGUAGEM E INFÂNCIA: Educação E (Des) Via Pedagógica – Reflexões sobre experiência e sala de aula**. childhood & philosophy, v. 3, n. 5, jan./jun. 2007 .

Disponível em: <<http://www.filoeduc.org/childphilo/n5/cesarLeite.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

LEITE, C. D. P. **Tese: Experitempos de experinfâncias**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. – UNESP, 2011.

LEVINAS, E. **Philosophy and the idea of infinity**- in Collected Philosophical Papers, traduzido ao Inglês, por Alphonso Lingis. Dordrecht, Boston e Lancaster, 1987.

LIDDELL, H., SCOTT, R., A. **Greek English exicon**. Oxford: Clarendon Press, 1966.

LISPECTOR, Água Viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1979

LYOTARD, J. A. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

LYOTARD, J. A. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: D. Quixote, 1993

MASSCHELEIN, J. **E-ducando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. Revista Educação & Realidade. 2008.

Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/638>>, Acesso em: 22 ago.2011.

NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra. **Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.**

OLIVEIRA D. S. O. Romero Brito, “Sem Título”, 1995 - Acrílica s/ tela, 76 x 95,6 cm

Acervo MAC-USP. Disponível

em:<<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoox/modulo7/britto/obra.html>>.

Acesso em: 25 set. 2011. o6 cm, 76 x 95,6 cm

OLIVEIRA, M. do C. D. **Imagens do Inferno**: lugares da memória, palavras de Dante. 2003.

Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq021/arq021_03>. Acesso em: 05 set. 2011.

PELBART, P.P. **Solidão, fascismo e literalidade**. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1323-1329. ISSN 0101-7330. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400013>> Acesso em: 25 ago. 2011.

PESSOA, F. **Deixo ao Cego e ao Surdo**. Poesias Inéditas. Disponível em:

<<http://www.revista.agulha.nom.br/fpessoa158.html>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

PINOCCHIO, Direção Roberto Benigni. **Roteiro**: e Vincenzo Cerami, baseado Itália:

Miramax Films / Buena Vista International. (1 hr 48 min)- gênero comédia, legendado, 2002.

Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/pinoquio-2002/noticias-e-curiosidades/>>.Acesso em: 28 ago. 2011.

RIBEIRO, M.A.H. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos** - fios metafóricos da história da humanidade. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 16, n.28, jan.-jul. -2007 p.79-99.

REVISTA VEJA, acervo digital- **El jardín de los senderos que se bifurcan**- homenagem a Jorge Luis Borges, em Veneza em 1980 - pelo arquiteto inglês Randoll Coate inaugurado 24/08/2011 na sede da fundação Giorgio Cini. Disponível

em:<<http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/veneza-homenageia-borges-com-jardim-labirintico>>. Acesso em: 29 Ago. 2011.

SANTOS, B. S. **Entrevista com Boaventura Souza Santos. Margem Esquerda, n.8, 2006**

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância da crianças**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SMOLKA, A.L.B. **A memória em questão: uma perspectiva histórica cultural**. Educação e Sociedade, n. 71. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Unicamp, 2000.

SMOLKA, A.L.B. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. In: Pró-Posições, v.17, n.2 (50) – maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_smolka_alb.pdf>. Acesso em: 22ago. 2011

Antonio de Oliveira Cogo
Orientando

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite
Orientador