
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA CILENE ZANFELICE

CINEMA DE *DE*SHERÓIS

Matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.



CAMILA CILENE ZANFELICE

CINEMA DE *DE*SHERÓIS

Matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: César D. P. Leite

**Rio Claro
2009**

370 Zanafelice, Camila Cilene
Z28c Cinema de desheróis : matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças / Camila Cilene Zanafelice. - Rio Claro : [s.n.], 2009
86 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Educação. 2. Imagens. 3. Infância. 4. Testemunho. 5. Sentidos. I. Título

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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 17/07/2009

“CINEMA DE DESHERÓIS - Matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças”

CAMILA CILENE ZANFELICE

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr.  Donizetti Pereira Leite


Prof.^a. Dr.^a. Kátia Maria Kasper


Prof. Dr. Antônio Carlos R. de Amorim

Às crianças

A GRADE CIMENTOS

FAPESP. Agradeço pelo auxílio durante todos esses meses, sem o qual não teria realizado este trabalho com tanto empenho e dedicação exclusiva.

Programa de Pós-Graduação em Educação e Prof. César D. P. Leite. Agradeço pela aprovação do projeto de pesquisa, pelo ingresso no Programa de Mestrado. Ao Prof. César, agradeço pela confiança em meu trabalho, e por aceitar a liberdade – de pensamento, de expressão.

Marisa A. Galli (técnica de apoio acadêmico). Agradeço por compartilhar sua sala e o equipamento para edição dos vídeos, além das boas e animadas conversas.

Kátia Maria Kasper. Agradeço pela amizade, alegria, seriedade e paciência. Agradeço por toda generosidade e sensibilidade, e pelas preciosas contribuições durante o Exame de Qualificação, que auxiliaram na elaboração deste trabalho final.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. Agradeço pela sensibilidade, alegria, seriedade e generosidade ao contribuir para a realização deste trabalho, e pelas contribuições durante o Exame de Qualificação. Agradeço também a dedicação e as portas abertas à participação nos encontros do Grupo de Estudos Humor Aquoso, e outras tantas portas abertas.

Elenise Cristina Pires de Andrade. Agradeço pela generosidade, por todo investimento que fez em minha pessoa. Pelo trabalho, pela amizade, alegria, e contribuições durante as viagens e caronas, nos encontros do Humor Aquoso, e durante o Exame de Qualificação – contribuições de igual importância para a realização deste trabalho.

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Agradeço pelos encontros, pela amizade e pelas contribuições durante o Exame de Qualificação e em outros momentos, sempre importantes incentivos durante a realização do trabalho e da participação nas atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, porque não dizer?

Alda, Érica, Alik, Susana, Samuel, Juliana e Pamela (Humor Aquoso). Agradeço pela amizade, pela intensidade, pela companhia, generosidade, e inspiração que me oferecem.

Sueli Zutim. Agradeço pela sensibilidade, confiança e companhia na caminhada, e por toda sabedoria ao me guiar e incentivar nas situações difíceis.

Colegas do GEPLinguagens (Thaís, Vivian, Roberta, *et al*), e do curso de mestrado (Bia, Cássia, Renato, *et al*), agradeço pelas conversas, incentivos, desabafos, choros e risadas.

Família (pai, mãe, irmãs, cunhado e sobrinha(s)) e Thomaz. Obrigada! Inclusive pela paciência...

Esse vício de amar as coisas jogadas fora – eis a minha competência. É por isso que eu sempre rogo para Nossa Senhora da Minha Escuridão, que me perdoe por gostar dos *deshérios*. Amém.

(Manoel de Barros, 1990)

RESUMO

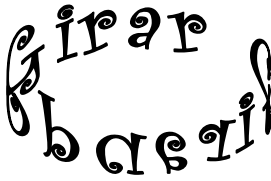
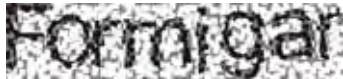
No rastro dos movimentos que as imagens criadas pelas crianças produzem no “pesquisar científico”, envolvendo o processo de pesquisar em incoerências, paradoxos: Cinema de *desheróis* – matéria de expressão. Uma pesquisa com imagens e crianças na perspectiva da invenção, da arte; um trabalho com fragmentos, memórias, poesias, filosofia. Fuga das evidências e das análises de dados. Encontro contágio testemunho. Modo de dizer sinais de sentido. Visibilidade. Inventar uma realidade – potência de mundo – ficção – para brincar pesquisar ser os verbos da vida.

ABSTRACT

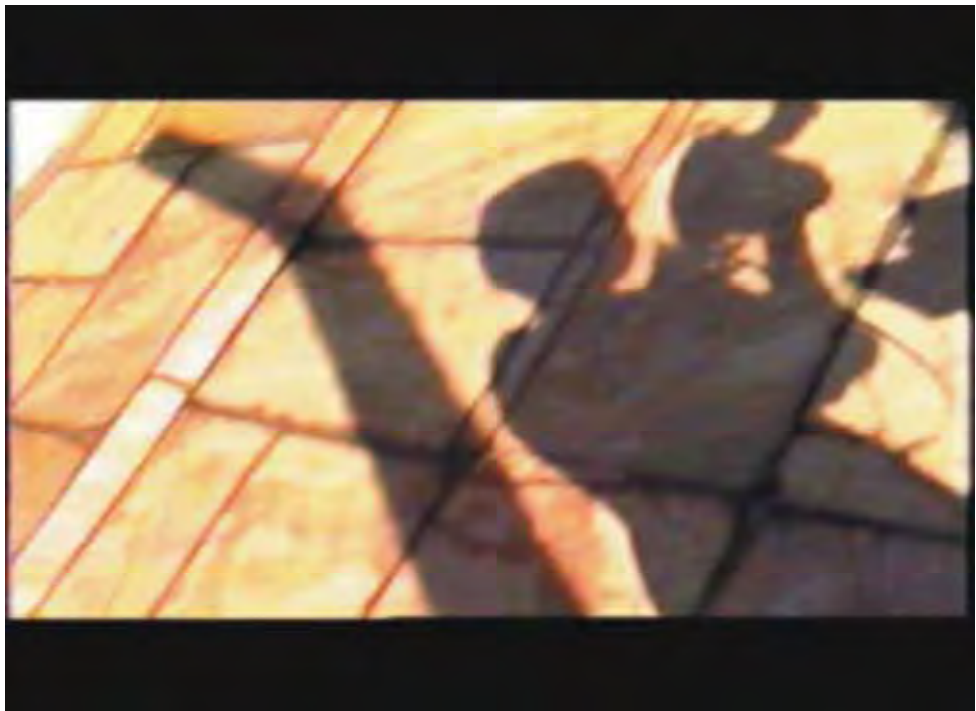
In the trace of movements produced by images that children created in “scientific researching”, involving the process of investigating with inconsistencies, paradoxes: Movies of *desheroes* – matter of expression. An inquiry with images and children in the perspective of invention, and art; a work composed with fragments, memories, poetries, philosophy; an escape of evidences and data analysis. Way of saying signs of sense: Visibility. To invent a reality –world-power – fiction – playing and searching to be the verbs of life.

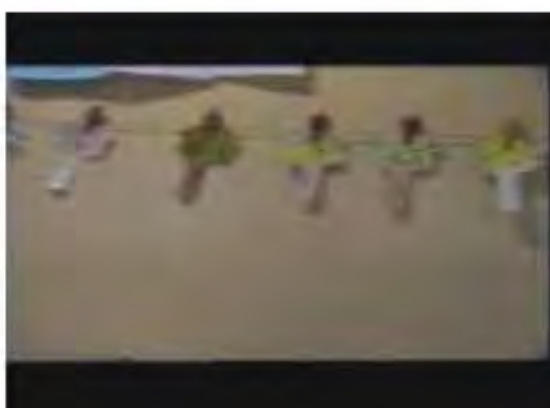
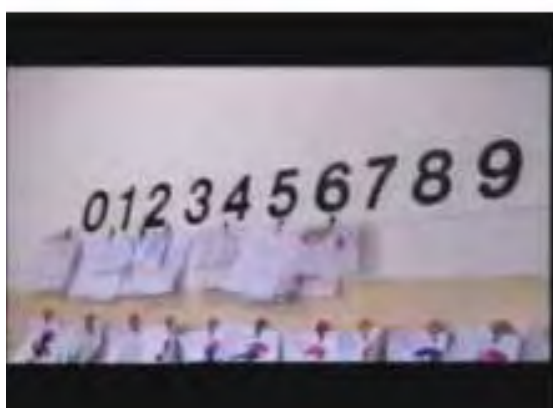
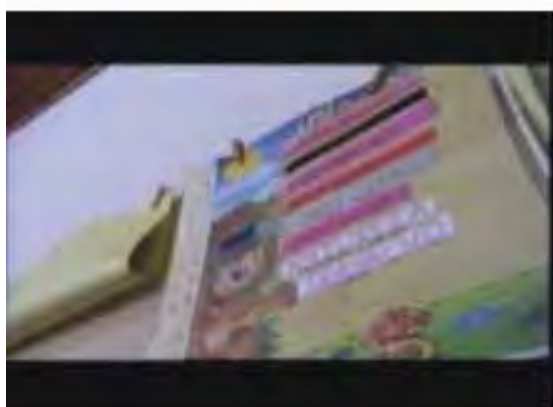
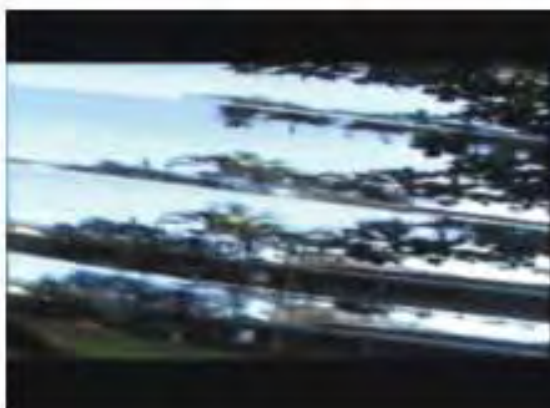
SUMÁRIO

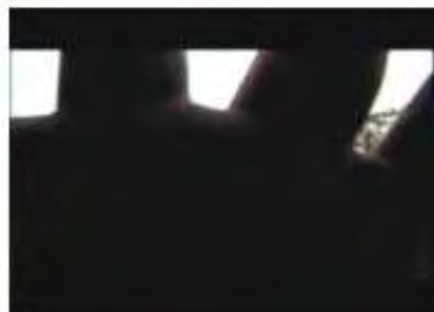
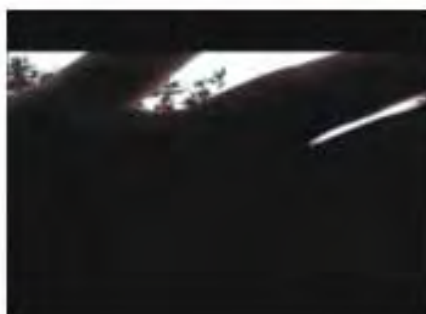
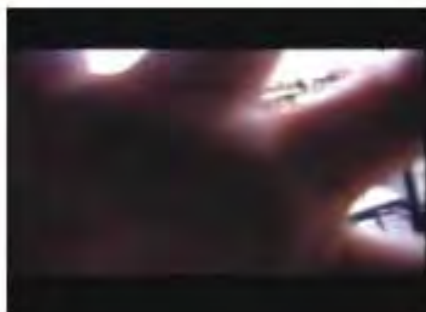
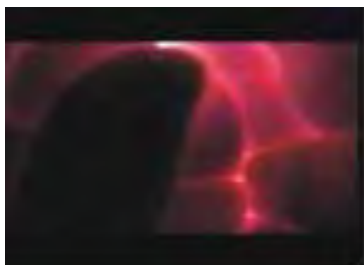
Páginas

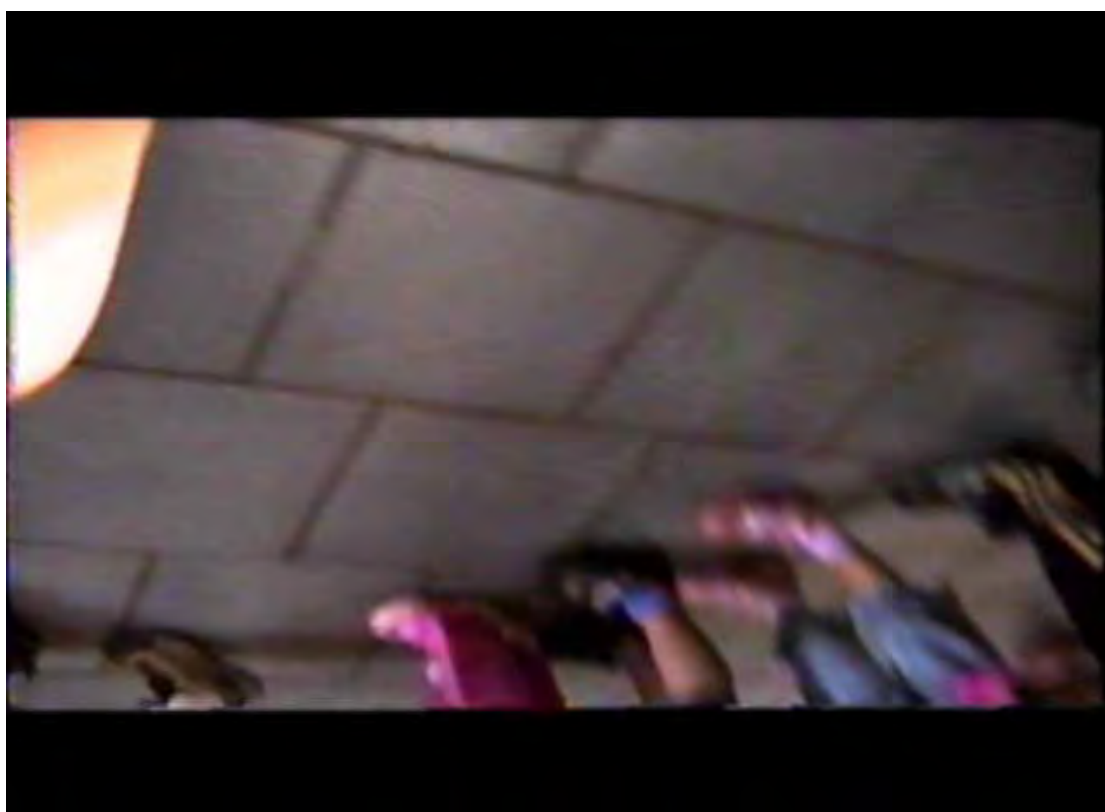
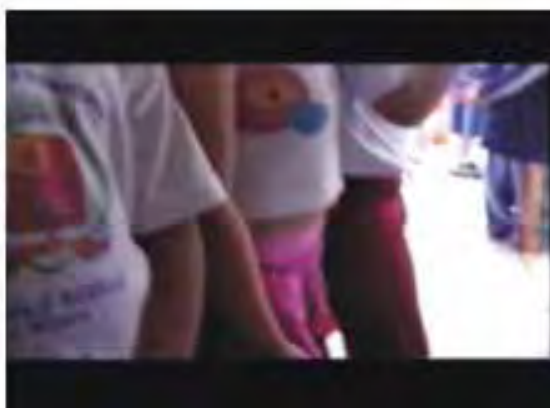
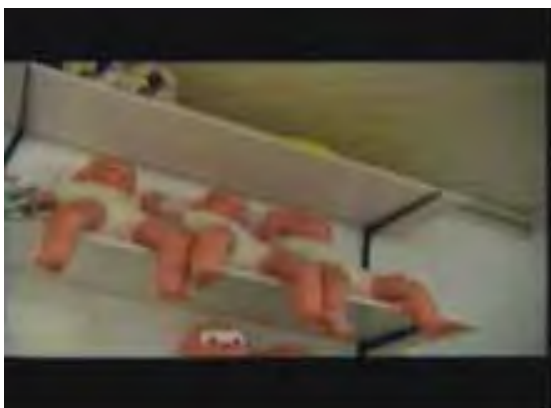
NO FINAL, UM ABRAÇO!	8
UMA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	19
UMA PESQUISA, UM ENCONTRO, OUTRA BUSCA	20
ACONTECEU: UMA PESQUISA COM CRIANÇAS E IMAGENS	22
AS CRIANÇAS AS MINORIDADES AS EXPRESSÕES E LUTAS.....	24
MEMÓRIAS DE ESQUECIMENTOS FLASHS FRAGMENTOS	28
PESQUISA – FICÇÃO – CIENTÍFICA	33
O TESTEMUNHO VISIBILIDADE REGISTRO RESISTÊNCIA	35
DIZER O IMPOSSÍVEL DE SER DITO	39
DES	41
DESANIVERSÁRIOS	43
NUDEZ.....	45
PESQUISA * SOBRE * PESQUISA * COM * IMAGENS E CRIANÇAS	48
ALGUMAS METODOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE/COM CRIANÇAS.....	49
MATÉRIA DE EXPRESSÃO	52
LUZ COR AÇÃO – REPOUSO – A LUZ VEM SEMPRE PRIMEIRO?.....	57
COMO SE APRENDE... APRENDENDO...	63
PESQUISAR PESQUISANDO	64
	
GIRAR GIRANDO	72
	
FORMIGANDO.....	78
REFERÊNCIAS	82

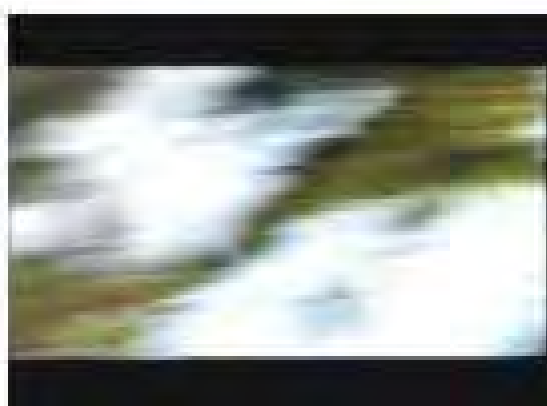
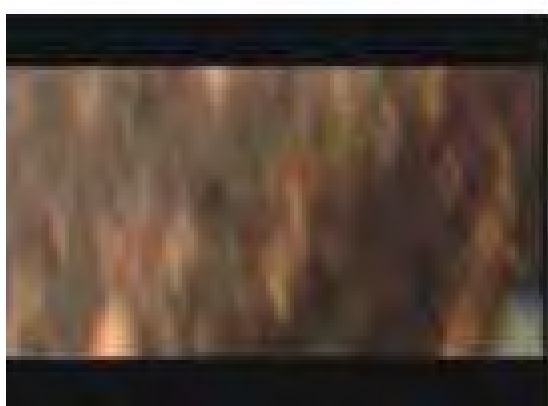
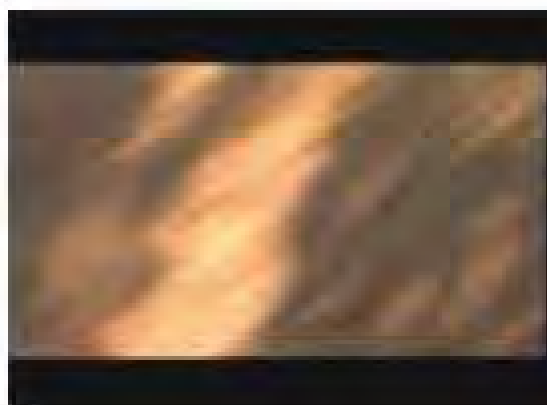
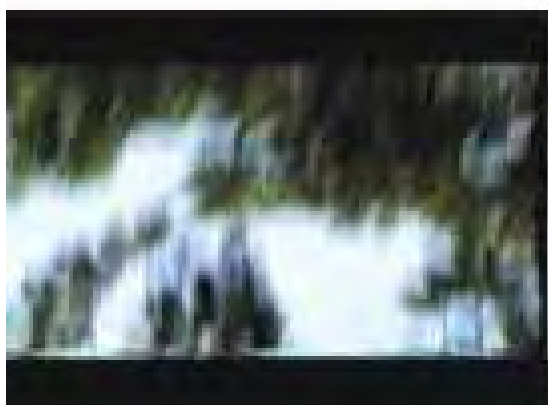
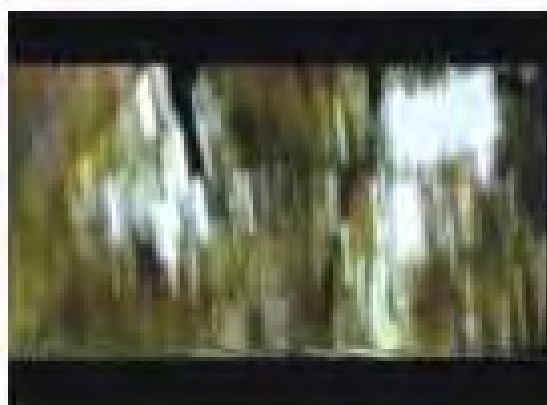
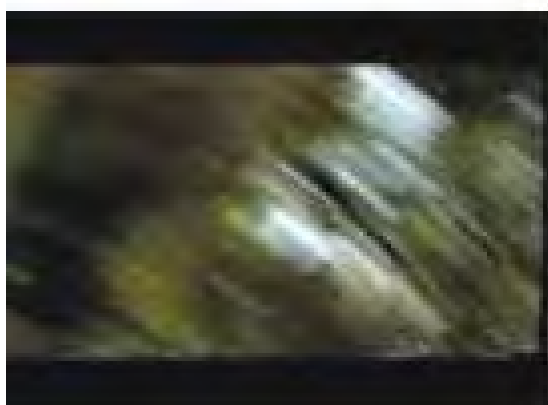
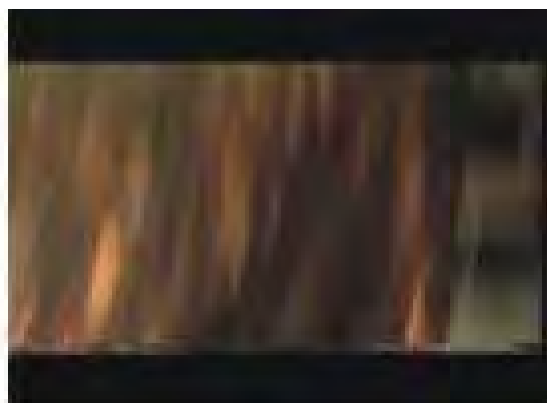
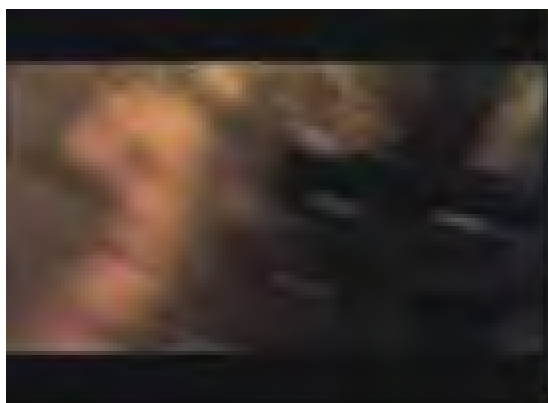
NO FINAL, UM ABRAÇO!





















UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

Uma pesquisa, um encontro, outra busca

Fazer pesquisa com crianças não é mero resultado de influências da formação em Pedagogia. Fazer pesquisa com crianças talvez seja indício de admiração pelo outro; outro(a) mim mesmo(a) não o que faz enxergar-me em outro corpo/contexto/tempo, mas o que faz tornar-me outro(a).

A infância esteve sempre presente em temas estudados por mim, envolvida com a temática das relações de gênero ou com o trabalho infantil, em pesquisas realizadas ainda no campo da Psicologia, onde quase me formei. Nesta ocasião o contato com as crianças ainda não existia de fato, mas através de papéis, formulários do Conselho Tutelar, ou estudos realizados por outros pesquisadores. Poderia se definir como um contato de papel?

Faltava corpo.

Já no final do curso de Pedagogia, depois de trilhar novas veredas de estudo no campo da Educação, a vertente da sexualidade, por exemplo, encontrei-me com a possibilidade de abandonar certas categorias e categorizações como as de gênero, trabalho e até mesmo a de infância (tratada como categoria de análise). Tal abandono não oferecia em troca outros apegos; ao contrário, trazia o acaso, o imprevisto, o imprevisível contato com as crianças. O que foi possível aliado à filosofia da diferença, e a uma orientação diferente. Surgia um trabalho: “As crianças e seus *afectos*: acontecimentos em uma escola de Educação Infantil”¹.

Foi fascinante.

Trouxe corpo.

E imagens.

Por ocasião da realização deste trabalho citado, por alguns momentos oferecemos uma câmera filmadora às crianças, para que filmassem aquele contexto escolar.

Assim, as crianças apresentaram-nos imagens instigantes, inspiradoras, e que incentivaram à invenção de um novo trabalho, que estivesse ancorado em imagens produzidas por crianças.

Penso: do papel ao corpo às imagens. Novo contato?

¹ Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Profa. Dra. Kátia Maria Kasper (ZANFELICE, 2006).

Este trabalho de Mestrado em Educação surgiu com a intenção de produzir narrativas a partir ou com as imagens produzidas pelas crianças, na escola, em períodos de brincar.

Pensava que as imagens encadeadas, cronologicamente enfileiradas, apresentariam (reapresentariam) a experiência (quase uma lógica) do brincar, os diferentes modos de ser (tornar-se) criança, enfim, deixariam evidentes (seriam prova, talvez) dos movimentos e devires das crianças.

Isso não estava claro. Não havia uma metodologia definida, nem metodologias de pesquisa com crianças e imagens a serem consultadas.

Foi preciso buscar corpo.

E ele se criava.

Foi no encontro com um Humor Aquoso² que novas possibilidades de trabalho/invenção com as imagens surgiram, gradativamente. Novamente, foi possível abandonar certos apegos: representação, cronologia, análise, e inventar novos acasos com as crianças e com as imagens produzidas por e com elas.

Delineava-se, então, o trabalho, no correr do tempo deste curso de mestrado, mas evidentemente sem encadeamentos, com muitos cortes, transformações.

Deixou de querer evidenciar o acontecido. Passou a dar visibilidade ao acontecimento – pesquisar com crianças e imagens.

*Des*grudou da experiência, do brincar, e buscou *Des*.

Este quase imperceptível *des* compõe uma atmosfera de novidade junto ao texto. Provoca ser sem sentido, fazer apropriações – quase que indevidas - de textos e poemas, na invenção de uma metodologia de pesquisa com crianças. Cinema de *desh*eróis acena, desde o início do título, não com uma oposição, mas com a possibilidade de ser diferente. Alia-se ao incerto, às coisas jogadas fora – o outro das oposições, ao paradoxo que alia esquecimento, memória, sujeito, objeto, certo, errado, muito, pouco. Outros.

Movimentos forçaram a pensar a própria pesquisa enquanto processo, constituído por, ou constituinte de uma metodologia.

² Referência ao Grupo de Estudos Humor Aquoso/OLHO/UNICAMP.

Aconteceu: uma pesquisa com crianças e imagens

Oferecer às crianças uma câmera filmadora. Depois, esperar pelas produções. Imagens, confusões, velocidades, trepidações, observando a entrada em cena ritmos, ângulos de visão diferentes.

A casa de boneca. Útero de alvenaria no meio da escola³, em formato de casa em miniatura, com brinquedos diversos, incluindo imitações de utensílios domésticos (panelas, e banheiras, especificamente), raquetes, bonecas, carrinhos, bola de pingue-pongue, peteca.

Um desconforto estar dentro daquela casa pequena, com mais de 20 crianças, com 4 ou 5 anos de idade, conversando intensamente. Gritando mesmo. Sem que as janelas estivessem abertas (por causa do vento forte – era inverno), tinha a sensação de estar numa estufa latejante, a ponto de explodir. As crianças pareciam estar bem “acomodadas” ali...

Povoar o parque, seus “aparelhos”: gira-gira, trepa-trepa, escorregador, casa de madeira. Grama e sombras. Mergulhar no tanque de areia, para onde são levados baldinhos, pás e peneiras, força e disposição. Brincar na sala de aula, com cadernos, mochilas, corredores, carteiras, bloquinhos coloridos de montar. Lugares de brincar.

Participar dos “horários de café”, período no qual a professora sai da sala de aula, e deixa as crianças brincando com seus colegas, brinquedos, ou terminando tarefas - acompanhadas por um funcionário (quase sempre uma funcionária), mais um lugar, para as crianças filmarem suas brincadeiras⁴.

Experimentar a invenção de outros espaços, dentro desses lugares fixados, e participar dessa composição com os seres que se encontram.

Um espaço sideral, onde lugares de brincar perdem função e se tornam vazios, possibilidades. Casa de boneca. Parque. Tanque de areia. Sala de aula. Possibilidades. Espaços que também se constroem a cada vez, em cada brincadeira.

Como não bastasse a novidade de uma câmera, na escola, em poder das crianças, o acaso e outros movimentos peculiares surpreenderam, roubaram a

³ Escola Municipal de Educação Infantil de Rio Claro/SP.

⁴ Houve um dia, em uma aula de educação física, em que acompanhamos as crianças na piscina.

atenção. Perto dos olhos, quase dentro das bocas, a câmera entrava em curiosa composição.

Na areia, produção de bolos de aniversário.

Por todos os cantos, imagens não gravadas.

Movimentos que levam a pensar nos vídeos produzidos pelo cinema experimental, que não busca dar a entender, que escapa à consciência, tem intenção de fugir – ao contrário do cinema clássico, que busca fixar sentidos. Por outro lado, pensamos se, por acaso, não se tratava do contrário: seriam os vídeos experimentais os perseguidores desse funcionamento das imagens, como se apresentam nos vídeos produzidos pelas crianças?

Possibilidade de fuga. É este cinema que vai inspirar a invenção de uma metodologia científica de pesquisa com crianças sem a intenção de conduzir a certos resultados, nem interpretar dados, mas fugir, criar, inventar sentidos com as imagens.

Uma pesquisa experimental?

Tentar capturar no texto algo do movimento daquelas imagens. Entrar num devir-criança da escrita; devir “que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (DELEUZE, 1997, p.129). “Um bloco que já não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que as crianças largam e perdem, e que outros roubam”. (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 17). Perder-se na escrita.

Infância, um bloco, um “movimento que arrasta a língua e traça um limite sempre repellido da linguagem” (DELEUZE, 1997, p.129). É ferida aberta, que não permite a cicatrização da linguagem (é incapacidade de falar); ferida aberta, ferida identitária, falha fundamental do humano (VILELA, 2008a).

Deixar “em aberto”. Não concluir. Proceder por roubo com método de *deslize*.

As crianças as minoridades as expressões e lutas

“As pessoas pensam sempre em um futuro majoritário (quando eu for grande, quando tiver poder...). Quando o problema é o de um devir-minoritário: não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas”

(DELEUZE e PARNET, 1998, p.13)

Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor.
 Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer?
 Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser?
 Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa,
 e cabe tantas coisas
 Repito: Ser, Ser, Ser.
 Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a?
 Posso escolher?
 Não dá para entender.
 Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser.
 Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade)

Ser. Er. R. Fragmentos. Memórias de ser. Alguém se constitui por fragmentos, memórias. As crianças também.

Interrogar o que é “ser”, e mais: perceber a própria vida entendida como uma linha com início e fim, onde os seres estão em processo crescente de formação. Colocar em questão outra infância, suspensa no tempo, como se pela fragmentação do “ser” a infância se constituísse feito um mosaico, também por fragmentos. Uma vida como processo de variação, que não chega a se definir, não

chega a ser. E, se chega a ser, não o faz ao final de um processo, mas em qualquer instante. Outras possibilidades se abrem para a infância, *desgarrada* das identidades “criança” – considerada *locus* da infância – e “adulto” – considerada fase de abandono da infância. Enquanto fragmento, irrompe, dispersando as limitações identitárias.

Se fosse possível afirmar o “ser”, as crianças seriam seres não-faltantes (pois têm “corpo, jeito, nome”), mas muito menos seres completos, com identidade fixa. Seres portadores de infância como um possível durante o tempo todo: algo como “crescer assim mesmo”. Sendo criança ou sendo crescido. A infância sendo.

Com isso, expresso que, ao escolher trabalhar com crianças não estamos priorizando uma suposta característica infantil à qual somente as crianças possuem a chance de ter, ou um modo de ser exclusivo da criança. Não pensamos as crianças e a infância em relação paritária, mas à noção de infância passível de abranger qualquer experiência, de qualquer ser humano. Abranger, por exemplo, esta experiência de escrita, por exemplo, que não tem uma relação direta (ainda que aliada) com as crianças.

Walter Kohan (2003, p.250) encontra a possibilidade de pensar a infância numa perspectiva de “um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto”. Afirmação de “uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser. Uma política que assevera o valor de manter aberto o sentido das transformações”.

Infância é “potência de ser afetado que nos acompanha a vida toda” (KOHAN, 2003, p. 239), pois estamos sempre aprendendo a falar, dizer. Infância não pode, não deve ser convertida, ou substituída no tempo, em (pela) “adulterez”. Crescidos ou crianças, todos em transformação: infantes.

E quem seriam esses infantes? São aqueles que estão, sempre, construindo algo, um corpo, um modo de ser, e relações com o mundo. A infância não chega a ser majoritária.

*Pedagogia dos objetos
abandonados*

Ex-que-ser
Ex-que-era
Já não seria mais?
Ex marido
Ex sogra
X-meu
Mais humanos?
Esquecer.

(Elenise C. Pires de Andrade)

Estendida para além da não-fala (in-fans) e entendida como não-poder, não-saber; observando que este “não”, que funciona como prefixo dos verbos não significa falta ou carência. Antes, a infância surge como uma possibilidade outra, como descontinuidade, irrupção. O esvaziamento, ou uma “situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2003, p.245).

Infância sem corpo pré-idealizado, sem forma, pensada como uma “dimensão” de qualquer experiência vivida, das matérias de expressão, no pensamento, nas brincadeiras. Uma idéia de infância como aquilo que não tem representação, o que ainda não se constituiu organicamente, organizadamente; é ruptura, ferida das identidades, das classificações.

As crianças, portanto, não estão classificadas como seres em desenvolvimento, mas são chamadas à aliança para a invenção de algo (uma pesquisa) singular, com seus modos e meus modos de inventar, expressar.

Aliança com os *desherois*. Seres que passam despercebidos; o ameaçado de deixar de existir, em seu devir-imperceptível, com a potência do que é menor, sem pretender tornar-se majoritário (KASPER, 2004).

Há o esforço para não pensar sobre as crianças, para não classificá-las como pequeninas, indefesas, seres em desenvolvimento. A pesquisa não reivindica direitos às crianças, como se poderia pensar: um direito à voz, direito à fala. Pretende dar visibilidade ao menor, que não se refere ao “pequeno”, mas refere-se às minoridades, máquina e movimento de *desterritorialização* na expressão, no modo de ser.

Deleuze e Guattari (1977), ao exporem sobre a literatura menor, apresentam algumas características do que seja o menor: o que uma minoria faz (revolução) em algo estabelecido, maior. O impossibilitado de existir, que forja os meios de uma outra consciência, de uma outra sensibilidade, outra ciência, e se ramifica, no imediato-político, como agenciamento coletivo de enunciação – ação política, pois se desprende do individual, e passa para a coletividade – ainda que esta não exista ainda (p. 27 – 28). ““Menor” não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 28).

Para Deleuze, assim como o capitalismo, a ciência é uma Potência maior, capaz de impor modos de estar nos verbos da vida (ORLANDI, 2002). A ciência impõe (pelas palavras de ordem) um modo de estar nos verbos da pesquisa: observar, analisar, coletar. Com as crianças, instalar minoridades nos verbos da pesquisa: testemunhar.

“Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (GUATTARI, 1987). Segundo o autor, esta questão está ligada ao fato de que as crianças são iniciadas muito cedo no sistema de representação e de valores do capitalismo, que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais, modelando-as: sua percepção, linguagem, modos de relações inter-pessoais. Retiram-se das crianças suas formas singulares de expressão, adaptando-as aos comportamentos dominantes.

Se um espaço de expressão é um território de luta (LAZZARATO, 2006), pela polivocidade da expressão, a educação (escolar ou não) deveria criar “condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder”. Instalar minoridades para que as crianças possam exprimir-se e permitir que sejam traçadas linhas de fuga, que o *desejo* escape da modelagem, da sujeição “à política capitalista” (GUATTARI, 1987, p. 54 e 55).

— Caesar, você gostaria de ver o que você filmou?
— Não. Eu queria uma namorada.

(Nota de diário de Campo, 28/11/07)

Quando disponibilizamos uma câmera filmadora às crianças – passagem ao ato (GUATTARI, 1987) – entra em cena a chamada “polivocidade”. Uma pluralidade de sentidos, vozes, formas de expressão,

em fuga. *Despretenciosos*, expressões e sentidos traçam linhas *descontroladas*, que não pretendemos controlar, mas potencializar, dar visibilidade.

Fugir da modelagem científica.

Assim, apostamos na invenção como força revolucionária, um modo menor em pesquisa. Devir-imperceptível que faz fluir, deslizar pelas superfícies, com inspirações infantis.

— Tia, desligou a luz!

Eu disse ao menino que apagou por causa da claridade que passava pela porta, onde ele estava filmando.

(...)

— Fecha a porta! – Ele pediu à professora.

O menino queria proibir a entrada da luz, para que a câmera acendesse a sua, mas a porta era de vidro... Então, ele me olhou com olhar *desconfiado*... ⁵.

Desafiado.

A criança “deixa as profundezas das espessuras preenchidas, de portas fechadas para impedir a luz de entrar” (ELENISE ANDRADE, exame de qualificação, 2008). Transbarra as formas de poder/saber, modulação, desliza pela superfície. Outro foco (de luz).

Memórias de Esquecimentos flashes fragmentos

***É quando a vida vaze.
É quando como quase.
Ou não, quem sabe.
(Leminski, 1987)***

Durante 10 horas e 32 minutos as crianças filmaram suas brincadeiras. Apenas 7 horas de imagens gravadas. (Novos) acontecimentos sem memória imaginados, não gravados. Marcados durante um tempo de três horas, aproximadamente.

Pesquisar o que não tem presença. Arte não tem pensa (BARROS, 2006). O inaparente. O “quando como quase”. Ficção. Imaginar o inimaginável.

Imagens que sequer existem, e, existem como restos. Quase gravados.

Restos memórias que não só não se opõem aos esquecimentos, como se fazem possíveis com eles. No vazio inalcançável, inabitável, a possibilidade. Do quase tocar.

Uma fenda na narrativa. A imagem da ausência que se faz presente como ruptura, (*des*)fragmentação da memória, do tempo, no esquecimento.

⁵ Notas de Diário de campo, 26/09/2007. Os trechos retirados do diário de campo serão identificados pelo nome “Notas de diário de campo”, seguidos da data em que ocorreram.

Suspeito.

Guardar para esquecer.

Movimento paradoxal das crianças na relação (?) com as imagens produzidas. Imagens que se vão, “guardadas aqui dentro” (da câmera), para o esquecimento, para o fora de dentro.

Guardadas para a pesquisa (dora)?

As crianças não manifestaram interesse em ver o que filmaram; não quiseram lembrar, ou quiseram esquecer? Ou?

Algumas vezes, quem filmava olhava para “dentro” da câmera (virava a lente da câmera para si e olhava), como se lá dentro estivessem guardadas as imagens filmadas (idéia apresentada por uma criança: “— Olha, tô filmando, tá tudo aqui dentro, ó!”; “— Olha o passarinho! Sai tudo aqui dentro!”; “— Você vai ficar aqui dentro!”⁶. Guardadas no ‘tempo sideral’, tornaram-se imagens para não ver; para esquecer?

Guardar, quase imediatamente, levou a pensar em uma memória e mais: memória como lugar do não esquecimento (oposição), porque assegura a permanência de algo depositado, algo como um arquivo. A câmera, neste caso, poderia ser pensada como um arquivo. Uma caixa-arquivo.

Entretanto, as crianças, ao que parece, não guardaram imagens para lembrar, ver, ou acessar futuramente, como se acessa um arquivo. Guardaram para esquecer. Ou guardaram no esquecimento. Esquecimento. Ex que cimento?

Encontramos em alguns escritos de Nietzsche (1998 e 2003) uma definição de esquecer como uma força ativa, que inibe o processo de digestão, pela consciência, daquilo que experimentamos, vivenciamos, e acolhemos, e sem a qual não haveria felicidade, jovialidade, presente. Esquecer é assim descrito:

fechar temporariamente as portas e janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de tábula rasa da consciência, para que novamente haja lugar para o novo... (NIETZSCHE, 1998, p. 47).

⁶ Notas de diário de campo, 30/10/07.

Ex que cimentar. Fechar uma porta para abrir janelas...

A criança, para Nietzsche (2002), é o esquecimento; “não tem nada para negar de passado, e brinca entre os gradis do passado e do futuro” (NIETZSCHE, 2003, p. 8)⁷.

Se as crianças guardaram para esquecer, provocaram uma possível ruína da memória, o que marca a possibilidade de garantir outra novidade.

Memória de guardar e esquecer: garantia de novidade – do que não permanece, do que se arquiva, do que habita o espaço entre. Múltiplos.

É preciso querer o esquecimento, não a lembrança como resgate da verdade, do passado. O tempo do esquecimento é pensado como multiplicidade, não mais como linha, flecha, como círculo, mas como emaranhado; tempo informal, plástico, não pensado como sucessão (passado – presente – futuro), mas como coexistência virtual. Um tempo que não se reconcilia com o fim e o início na revelação de um sentido pressuposto (PELBART, 1998), mas faz rizoma. Prolifera acontecimentos. Sentidos.

— Sorria, por favor. Pede a um colega.
— Sorria triste.
— Tudo junto, agora.⁸

Um *despropósito* infinito, onde tudo é junto agora. Acontecimentos, imagens. Memórias. Esquecimentos.

Desimporta saber o que quer dizer. *Descobrir*, entender. *Desimporta* controlar o sentido. A verdade, um *deslimite*, que leva ao infinito tudo junto agora.

Pergunto a outra criança se gostaria de ver o que filmou. O menino disse que sim. Perguntei o que ele achava que iria ver, e ele disse: “— Eu filmando”.⁹

Outro *despropósito*.

⁷ No entanto, um feixe de luz é lançado sobre a obscuridade do esquecer, e a criança é arrancada ao esquecimento, é apresentada – pelo pensamento, pela reflexão – ao sofrimento, pela “capacidade de usar o que passou em prol da vida e de fazer história uma vez mais a partir do que aconteceu”, e então, torna-se “homem”. (NIETZSCHE, 2003, p. 12).

⁸ Notas de diário de campo, 28/11/07.

⁹ Notas de diário de campo, 28/11/07.

Nesse emaranhado do tempo, ao se acessar o passado, procede-se à invenção dele próprio. Falar sobre a produção das imagens ou sobre elas seria uma invenção, quem quer que fosse falar: as crianças ou a pesquisadora. Como afirma Deleuze (1974), talvez o tempo seja a existência de partes, tamanhos e formas diferentes que não se adaptam, nem se desenvolvem no mesmo ritmo. Imagem – fala – acontecimento – não se adaptam. Inventam-se. Wunder (2008) nos apresenta esta impossibilidade (incapacidade) de dizer um sentido último, aglutinador, para as fotografias – com ela pensamos os vídeos – e nesta impossibilidade, o “fazer nascer palavras outras”, sentidos “sem morada no tempo”:

nessas sobreposições de tempos inconciliáveis, as fotografias foram ganhando uma vida outra como objeto, quase deslocadas de seu contexto, de seu tempo original e das intenções de suas produtoras. Foram fazendo-se como ecos em desordem, distanciados de suas vozes, ganhando força como um dizer em matéria-superfície (WUNDER, 2008, p. 14).

Enquanto a vontade de verdade consiste na crença de uma verdade pré-existente, a vontade de potência, ao contrário, consiste na hipótese da inexistência de tal mundo (verdadeiro). Assim, só nos resta criar. (VASCONCELLOS, 2006, p.158). Não nos resta outra coisa senão deixar-nos transpassar pelas expressões, e não pretender uma síntese delas. Pensar a constituição do sentido não como “totalidade unificadora, como clausura, com síntese operada pelo sujeito correspondente. Pelo contrário, a constituição do sentido deve colocar o problema de saber como transpassar o sujeito, como desfazer a totalidade para chegar ao fora” (LAZZARATO, 2006, p.177).

As crianças permitem reinventar o gesto: um meio que tenha por finalidade ele mesmo: filmar, pesquisar. Isso torna possível a expressão no espaço branco de sentido (VILELA, 2008a). Filmar é reinventado em seus modos de fazer, imprevisíveis, e na ausência de objetivo pré-estabelecido, ou melhor, na fuga dos objetivos, das ordens ou pedidos. A finalidade por ela mesma. Filmar. Pesquisar. Esquecer.

Há surpresa na espera desses devires acontecimentais (AMORIM, exame de qualificação, 2008). Um modo outro de estar nos verbos da pesquisa, um estilo que

surpreende, ao acaso. Pesquisar: gerar outros devires acontecimentais que não sejam da permanência nem do efêmero. Outro. Entre. Múltiplos.

Nesse tempo, o esquecimento pode ser procedimento: esquecimento de um como e um o que fazer (com a câmera, com a pesquisa), pensado como liberdade, possibilidade; tempo indeterminado dos sentidos, tempo do devir. Nada dado, nada pronto. Nada. O acaso da invenção do gesto. Esquecer é livrar-se de um tempo, e abertura para o acaso, o imprevisto.

Chegar ao fora – um ato de criação polifônica. Apropriar-se da expressão alheia passa pela criação, por agregar, não por capturar ou sintetizar.

Um modo outro de fazer pesquisa que não se concentra em sínteses ou conclusões, permitindo invenções múltiplas de sentidos. Apropriações diversas dessas expressões, com rigor ético. Para Leal (2004, p.29 – 30), trata-se de buscar uma metodologia de pesquisa “menos rigorosamente científica, ainda que rigorosamente poética”, no espaço acadêmico formalmente institucionalizado pelo método científico.

PESQUISA – FICÇÃO – CIENTÍFICA



Preso da boca.

Lá vem ela. Boca enorme. Com dente faltando e, no entanto, com ele – a boca com um dente ausente – vindo em direção a mim, à câmera; a boca, o desdente, a saliva, o ar quente, meleca! A lente embaça. A imagem quase desaparece, borra, esfumaça.

A ausência querendo presença... Memória de dente sem vidente.

Vermelho rosado. Branco amarelado. As cores se misturam na intensidade do brilho. Exterioridade da boca vazia.

Vazia?

Três pontinhos ...
moinhos ...
que despontam no
horizonte
do céu
de noite.
Havia outro pontinho
entre
ente
um dente
que não havia.

Poderia seguir assim uma metodologia de pesquisa científica, uma pesquisa das intensidades? Inventada por entre telas embaçadas, imagens borradas, vazios e com muitas interrogações? Não interrogações do tipo: por que, onde, como? Mas interrogações que levam a implicar-se. Interrogar é pensar “a propósito da minha

participação em cada ocorrência, o que estou ajudando a fazer de mim mesmo a cada instante em face da inovação que brilha de um acontecimento, seja ele pequeno ou grande” (ORLANDI, 2002, p. 237). Pesquisa pensada sob um rigor ético – estético – político, que se justifica pela potência que leva à criação, à resistência. Um rigor outro para uma metodologia de pesquisa sem julgamentos e análises, com avaliação.

Rigor que não esclarece, mas embaraça, esfumaça? Um rigor de boca que beija, que morde, engole. Também expelle, contamina e barra ou vomita. Fala e cala com a mesma outra palavra. Paradoxal. Com este rigor se propõe uma metodologia de pesquisa. Com imagens. Com crianças. Nos dois (múltiplos) sentidos ao mesmo tempo.

A metodologia ou o método poderiam se definir apenas como um modo de fazer pesquisa? Um modo: inventa-se?

Nesta pesquisa, inventa-se com arte. Com cinema, *desherois*.

O testemunho visibilidade registro resistência

“O testemunho enraíza-se numa teoria não evidente do conhecimento (onde a linguagem não é o espelho narrativo de uma nítida imagem do real)” (VILELA, 2008, p. 54). Dizer o que aconteceu, com o rigor do testemunho reconhecendo a impossibilidade de encontrar uma linguagem própria para esse dizer. Fazer entrar em cena uma plurivocidade¹⁰ – o cruzamento de vozes que nos habitam, e que são sempre tangentes ao acontecimento (VILELA, 2008) – implicando um deslocamento de sentido de realidade atribuído à vivência ‘real’. Não homogeneíza o sentido, mas desloca-o, dispersando a realidade. Criar uma ficção. Inventar. A linguagem faz ficção. Não guarda uma realidade, mas uma potência de mundo (ANDRADE E SPEGLICH, 2007, p. 4).

Com a mobilidade de que dispõem com a câmera, que se torna aliada na pesquisa, as crianças habitam diferentes espaços em curtos períodos de tempo, filmando diversas ‘realidades’, ou possibilidades de realidade, quase ao mesmo

¹⁰ Plurivocidade entendida enquanto multilingüismo “que não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo”. (DELEUZE, e PARNET, 1998, p.12).

tempo. Dizer estas ‘realidades’ (potências de mundo) fragmentos, memórias, acontecimentos, construir uma pesquisa.

Esforço de compreensão dos acontecimentos, para além do que é dito, pensar a experiência do testemunho pelo corpo: “possibilidade de encontro entre o corpo que testemunha e aquele que acolhe este testemunho” constituindo a reação de uma singularidade ao acontecimento (VILELA, 2008, p. 51). A experiência do testemunho, pela imagem, encontro de acolhida que é apenas um sinal de um sentido. Gesto que procura criar eco de um acontecimento. É uma experiência vivida de um encontro: com um ser, um lugar, uma imagem, uma história.

Esse encontro não se identifica como um processo de comunicação (desenhado sob a ordem da troca no espaço), mas sim como transmissão, isto é, como uma passagem que é da ordem do temporal (...) ela veicula, de um tempo a outro, o que deve durar do tempo anterior no âmago do devir (VILELA, 2008, p. 51 e 52).

Sinal de um sentido, no âmago do devir, o testemunho é o registro da temporalidade que dá vida ao acontecimento. Resistência.

Seria, este sinal de um sentido, o que Orlandi (2002) chama “sinalizadores ético-políticos”? :

Não se trata, portanto, do trajeto curto que se acomoda entre uma ética da intimidade e uma moral da objetividade. O que pulsa nesses sinalizadores é uma ético-política da singularização, na qual incontáveis fios diagonais tramam o contínuo das metamorfoses (ORLANDI, 2002, p. 237)

O testemunho, ético-política da singularização, trama o contínuo das metamorfoses, trama a resistência em devir.

Pensar desde o acontecimento, atravessando a pulsação do testemunho pelas imagens criando, pela arte, um “espaço de manifestação possível ao toque, através da disseminação do sofrimento por quem o sofreu desde dentro” (VILELA, 2001, p.250).

Desde dentro significa que o sofrimento é sempre penúltimo, face à sua expressão; ele é incomunicável. Mas existe um *direito à memória* que é um dever de transgressão e resistência, um dever que se configura num sujeito em si uma sintaxe do inominável e, criando uma

outra linguagem, interrompe desde dentro, através da sua obra, a vida de outros sujeitos. Essa interrupção, pela sua obra, significa um encontro com a memória de outro - um processo de educação pela arte - em que essa criação é o toque do humano (VILELA, 2001, p. 250 – 251, grifos da autora).

Disseminar o sofrimento: fazer possível um toque. Proliferar.

Dente de leite caiu.
Acontece.

Não se comunica, mas atinge de alguma forma (pela arte), o outro. O outro de si mesmo, e o simplesmente outro. Um toque.

Desde dentro do acontecimento. Um toque. Dever

de resistência, memória.

Pesquisar pode ser entendido enquanto gesto de testemunho que afirma a resistência desde dentro do acontecimento “onde se habita o *espaço entre* as palavras, as imagens, as recordações e o esquecimento” (VILELA, 2001, p. 251).

Memória/Invenção que se produz por entre esquecimentos, entre imagens,

um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tato, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis ocorrem conexões com e entre os fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, à maneira de um *puzzle*. O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. (KASTRUP, 2007, p. 27).

Nesse ‘entre’ da ficção, nesta ferida, o que se transmite é por contágio. Deixar-me contagiar por outra lógica de “espiar”: o mundo pelas bordas, pelo limite, que escapa, expande, extrapola. Proximidade excessiva.

“Não seria esse o problema da pesquisa? Uma “outra” metodologia de pesquisa e análise para espiar o mundo na fenda do vazio? Que ciência seria assim produzida?” (ELENISE ANDRADE, exame de qualificação, 2008).

Aproximação por choque. Distanciamento pelo toque. Duvidar, sem pretender constatar. Narrar.

O tema do distanciamento é tratado no aforismo 15 de *A Gaia Ciência*, trecho que tomo como aliado nesta apresentação:

* * *

Esta montanha faz todo o encanto e todo o caráter da região que domina: após dizermos isso, muitas vezes, tornamo-nos bastante loucos e bastante agradecidos para acreditar que, conferindo este encanto, deve ter em si própria o que há de mais encantador na região, e assim, subimos até ao cume e nos decepçionamos. De repente, o encanto desaparece das suas encostas, da paisagem que nos rodeia e daquela que se estende a nossos pés; esquecemos que grande número de grandezas devem, como grande número de bondades, ser vistas a certa distância, e de baixo, nunca do alto; ... é somente assim que fazem efeito (...). (NIETZSCHE, 2007, p. 48)

* * *

A idéia de montanha que “domina inteiramente a paisagem, transmitindo um forte estímulo não apenas para o espectador, mas também para a própria paisagem” (CHAVES, 2005, p. 277) e produz o impulso em escalar, em subir até seu cume, como algo inevitável, traz à discussão a “distância romântica”.

Tal distância reserva à natureza o papel de elevar a imaginação e torná-la sensível à experiência do sublime – sublime que está na natureza, como sentido dado – e, pela mediação da arte, faz possível a apreensão do sublime pela via do conhecimento teórico.

Uma nostalgia imobilizadora que “induz ao esquecimento da Distanz” (CHAVES, 2005), esquecimento de que algumas coisas só podem ser vistas a uma certa distância. Mas que distância é essa descrita por Nietzsche?

Trata-se de uma “distância artística”, uma distância criadora da vida como fenômeno estético: a vida como obra de arte, que implica “olhar para nós mesmos, a partir de uma distância, que não se confunde mais com o olhar sobranceiro, do alto, próprio daquele que escala montanhas para se apossar do sublime” (CHAVES, 2005, p. 281).

Ela marca a distância entre a perspectiva da arte e a perspectiva do conhecimento, distintas porque a perspectiva da arte prescinde da distância artística, que pretende estar acima da moral, fazendo-nos rir de nós mesmos,

da seriedade da nossa ciência, do rigor das nossas pesquisas, da relevância social dos nossos estudos. O que a perspectiva da arte ensina à perspectiva da ciência não é apenas (...) o valor da ilusão, do erro, da mentira, mas o valor de uma “distância”, que, por ser artística, isto é, criadora, por não se orgulhar de suas conquistas vistas do alto, como se o olhar do cientista (como do artista romântico) pudesse abarcar o “sublime”, pode enfim afirmar a integridade da existência (CHAVES, 2005, p.281).

Distanciamento criador que faz da pesquisa/vida uma obra de arte. Distância que permite o contágio.

Nesse distanciamento, fazer ciência na perspectiva da arte.

Mais que ser o outro de dois, pesquisador – pesquisado, habita-se o espaço entre. A ferida aberta (uma distância entre as peles) que faz proliferar. Entre eu e ele difere apenas o som do l ou u. Ele, eue. Variação da força, intensidade. Se o l amolece, cai.

Testemunhar é a aproximação a um acontecimento, não um modo de se colocar no lugar (ou ponto de vista) de alguém (do outro), de quem o sofreu, mas se colocar na escuta, fazer-se outro (não o outro): “significando a alteridade que fratura a identidade, o encontro aponta para o outro de si mesmo” (VILELA, 2008, p. 56). Na escuta, implicar-se, fraturar, distanciar, criar.

Dizer o impossível de ser dito

O que buscamos na pesquisa (com crianças ou não), senão a abertura para o outro de nós mesmos? Não se trata de buscar entender quem são as crianças, ou como elas vêem e compreendem o mundo ao seu redor, mas de questionar nosso próprio mundo, interrogarmo-nos, implicando-nos no estabelecimento de relações éticas. Invenção de um modo de existência, um estilo. Um modo de pesquisar. O testemunho, pela aproximação e pelo distanciamento, permite redimensionar o papel do outro na pesquisa.

Como afirma Kasper (2004), no processo de pesquisar, a produção de conhecimento se dá por contágio. O contágio se dá pela distância, e pela aproximação. Penso. Para não dizer o outro, testemunhar. Fazer possível o choque.

O toque. Oferecer a câmera e entrega-la nas mãos das crianças. Depois, dar nome aos acontecimentos. Distanciar. Traçar a tangente.

No testemunho faz-se experiência de um acontecimento. Não se trata de descobrir, entender, mas de ferir, rasgar-se, abrir-se ao encontro, à invasão de outro. Contágio. Testemunhar não é prestar solidariedade, curar (fechar) a ferida. É combate. Entrelaçamento estratégico. Força política, um modo menor – proliferação.

Assumir uma linguagem paralela para dar nome: dar existência. “Dar sentidos através dos *nomes* aos acontecimentos sem memória é não dizer o outro, mas erguer a voz do outro, é construir linguagem de resistência” (VILELA, 2001, p. 248).

Não dizer o outro (as imagens, as crianças); não julgar, dar volume, intensidade. Isto significa construir uma linguagem de resistência. Um método – um modo – que não se aplica sobre sujeitos, mas se cria, inventa, com aliados.

Assim como Manoel de Barros inspira a não escrever sobre palavras, mas **com** elas criar novidades, uma linguagem outra, na pesquisa, criar **com** crianças e **com** imagens, não pretendendo falar sobre nenhuma delas.

Testemunhar entre imagens, entre palavras. Entre dentes. Entre borrões imaginados, embaçados. Memórias de tempo. Resistir.

Tantas e quantas narrativas inventadas sobre a Educação Infantil. Muitas contadas sobre a escola. Quantas criadas pelas crianças?

Quantos acontecimentos sem memória *desapareceram* no caostidiano escolar?

Pelo testemunho, produzir uma memória. Memória viva, criativa.

Neste cinema¹¹ produzido pelas crianças – intensidades, sombras, cortes, velocidades, cores, trepidações, quedas. Peculiaridades do gesto de filmar.

Dizer¹² “é a única forma de dar visibilidade à impossibilidade de sentido de certos acontecimentos. Fazê-los furar a pele dos que vêem ou lêem, como uma luz que atravessa os olhos mesmo com as pálpebras fechadas...” (VILELA, 2001, p.251). Dizer a impossibilidade de sentido desses acontecimentos imagéticos. Não a impossibilidade de dizer, mas um querer *desdizer*, inventar uma, outra, forma – porque dizer também pode ser sem sentido.

¹¹ Os vídeos produzidos pelas crianças são considerados cinema, definido por Vasconcellos (2006, p. 32) como “uma forma de expressão estética que se ancora em imagens.

¹² Vilela (2008) ao trabalhar com o acontecimento “morte”, acontecimento indizível em primeira pessoa, afirma que essa impossibilidade de dizer encontra corpo no testemunho; neste trabalho, estou roubando esse “dizer”, pensando-o também como filmar, escrever, o que amplia o sentido da expressão “única forma” utilizada pela autora.

Fazer existir, buscando alianças com o ilógico, como sugere o poeta: “a poesia está de mãos dadas com o ilógico. Não gosto de dar confiança para a razão, ela diminui a poesia” (Manoel de Barros¹³). *Desrazão* para aumentar o volume, dar visibilidade. Criar estranhas alianças com paradoxos. Outra escrita-linguagem.

Deslizar pelo ilógico daquelas imagens, pelo seu avesso, para roubar a sua potência. Um barquinho a flutuar. Provocar ressonâncias nas/das imagens, produzindo um texto, uma pesquisa de mestrado.

Inserir no texto imagens insensatas. Instaurar sentidos indomáveis, incoerentes, inaceitáveis, inaparentes. Inventar.

Nas imagens, tudo margens. Cortes, rupturas. Belezas, intensidades, impacto de meias-imagens. O mundo. Simples e complexamente¹⁴. Inaparente.

Ao acaso, como nas intempestivas presenças de luzes e cores – intempestiva escura sombra que se faz com um concentrado de cores por entre luzes. Se faz da memória do corpo. Corpos sombras de passagem. Sombra, passagem de corpos cartografados. Outros corpos presentes por entre as luzes e as cores. Funcionamento do corpo esvaziado pela sombra. Funcionamento esvaziado, sombra transbordante. Imagens que se produzem ao acaso.

Pesquisa que inventa *despalavras*, *desverbando* a linguagem, as ações. Poesias de Manoel de Barros, Jacques Prévert, Yuri Kasper, Paulo Leminski, Elenise Andrade. Inspirações para a invenção, contidas aqui.

Des

Na (des)ilusão da experiência, o vazio. Na (des)igualdade do encanto, as cores. No (des)ânimo da pressa, a velocidade. No (des)caso das singularidades, o corpo. No (des)amor, expressão. No (des)aprender, a decepção. No (des)focar, as linhas. No (des)contar, o esquecimento. Na (des)pedida, o encontro. No (des)equilíbrio, a superfície. No (des)aparecimento, as diferenças. No (des)entendimento, a sensação. No (des)prender, o organismo. Na (des)pretensão, o pensamento. No (des)heróis, as imagens. (AMORIM, exame de qualificação, 2008).

¹³ Entrevista concedida a André Luís Barros, Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/barros04.html>>. Acesso em: 04/03/2008.

¹⁴ Comentário de Elenise Cristina Pires de Andrade, a quem agradeço pelas conversas e indicações.

Des: diferentes sentidos simultâneos, expressão plural que não permite fixar, capturar, um sentido único ao texto, às imagens, às falas. Levando a outra lógica, outra forma, ao outro. *Des* carrega outro. Não o oposto. Carrega a potência do paradoxo que,

ao afirmar ao mesmo tempo múltiplos sentidos, várias direções, sua coexistência insuperável, (...) sabota a reconhecimento e seus postulados implícitos, a identidade do sujeito que reconhece a permanência do objeto reconhecido, a mensuração e a limitação das qualidades a ele atribuídas, e reintroduz o devir-louco que a reconhecimento se encarregava de proscrever (PÉLBART, 1998, p. 65).

Potência que expressa um devir louco da razão. Afirma ao mesmo tempo, diferentes sentidos simultâneos.

O devir-louco, o devir-ilimitado torna-se o próprio acontecimento, infinitamente divisível, sendo “sempre *os dois ao mesmo tempo*” (DELEUZE, 1974, p. 9), com suas reviravoltas: do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito; O mais e o menos, o muito e o pouco. Outro e outro e outro. O que abre e fecha, ferida e cicatriz. Prolifera. Transbarra.

Dupla direção que esquarteja o sujeito (DELEUZE, 1974), direções do sentido sinalizado no testemunho, que, sendo a expressão da singularidade de um acontecimento

supõe a presença de uma identidade que não se possui definitivamente, destituindo, assim, os pressupostos que fundam os mecanismos de identificação, definidos por categorias que permitem o re-conhecimento (...) o testemunho não procura reproduzir o mundo conhecido. Tão pouco se reduz a ser, linearmente, um modo de comunicação de quem o desencadeia: não há a instância do autor, mas o acolhimento daquele que dá a palavra, a fala, o silêncio, a escuta, a uma multidão de indivíduos, também eles absolutamente sós (VILELA, 2008, p. 54).

possibilidades de existência
criadas quando
não
se
tem
um
“Moi”.

(KASPER; LIMA; GIROTTI, 2008)

Absolutamente sós, na multidão. Solidão extremamente povoada de encontros (Deleuze e Parnet, 1998). Criações solitárias e plurais. Tudo junto agora. Singular e múltiplo. Combate entre.

Entre! A boca está aberta.



DESaniversários

Bolo de areia
Como me rodeia
Se faz de areia
Sem passar pela peneira
E sob maneira
Se saboreia.

Memória de caranguejo
Bolo que nunca vejo
Chegar ao Parabéns.

“Nas férias toda tarde eu via a lesma no quintal. Era a mesma lesma. Eu via toda tarde a mesma lesma se desprender de sua concha, no quintal, e subir na pedra. E ela me parecia viciada. A lesma ficava pregada na pedra, nua de gosto. Ela possuiria a pedra? Ou seria possuída? Eu era pervertido naquele espetáculo. E se eu fosse um voyeur no quintal, sem binóculos? Podia ser. Mas eu nunca neguei para os meus pais que eu gostava de ver a lesma se entregar à pedra. (pode ser que eu esteja empregando erradamente o verbo entregar, em vez de subir. Pode ser. Mas ao fim não dará na mesma?). Nunca escondi aquele meu delírio erótico. Nunca escondi de meus pais aquele gosto

supremo de ver. Dava a impressão que havia uma troca voraz entre a lesma e a pedra. Confesso, aliás, que eu gostava muito, a esse tempo, de todos os seres que andavam a esfregar as barrigas no chão. Lagartixas fossem muito principais do que as lesmas nesse ponto. Eram esses pequenos seres que viviam ao gosto do chão que me davam fascínio. Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer ao chão. Para mim esses pequenos seres tinham o privilégio de ouvir as fontes da Terra” (BARROS, 2003, IX).

Era todo dia a mesma areia. O mesmo balde, a mesma pá. E eu não me cansava de olhar. Todo dia eu via o mesmo balde, a areia, a pá. Os bolos! Um festival de desaniversários. Eu via, era testemunha de muitos desaniversários, porque eles, os aniversários, marcados pela canção do “parabéns”, e a partilha do bolo, não aconteciam. Ou aconteciam de outra forma, aconteciam em des – desaniversários. Acontecimentos em des.

Todo dia eu via. A areia entrar no balde pela pá a socar. A criança sentada na terra. Cava a areia, entra no balde, despeja a areia. Aperta, soca, depois desenforma o bolo de areia de(s)formada. E não prova. Deixa o bolo no chão.

Esperar?

Começar de novo a cavar. Outro bolo. Bolo de areia.

Um vício?

Entrega à areia, ao chão de grãos. Um mundo de areia. Areia suja, grudenta, que penetra no sapato. Nos dedos. Nas unhas.

Bonito de se ver.

E peneiram tudo.

Gesto de encher e esvaziar.

“Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que ‘querem’ dizer? Então se responde: vou contá-los de novo”. (CERTAU, 1994, p.156).

Não há possível de dizer. Eles são. Eles dizem. Vibram.

Um exercício menor que traça linhas de fuga e opera pela neutralização do sentido. Quando o sentido é neutralizado, dizem Deleuze e Guattari (1977, p. 33), ocorrem repetições da palavra e nesse exercício, as crianças são muito hábeis: “repetir uma palavra cujo sentido é pressentido apenas vagamente, para fazê-la vibrar sobre si mesma”, para fazer a expressão correr sobre uma linha de *nonsenses*.

Repetição de bolos. Pulsação, vibração.

Essas produções *nonsenses* dos bolos, essas evocações dos bolos – em agenciamento coletivo – linhas de fuga que libertam a matéria expressiva para que fale por si mesma. A finalidade por ela mesma. Repetir, repetir, repetir.

Infinitos baldes. Vazios de balde, boca, tempo.

Resíduo grão de areia.

Os pássaros cantam
As folhas caem
e eu aqui parado
(Yuri Kasper)

O tempo passa
Ainda não escrevi nada
Ô haikai demorado!
(Yuri Kasper)

O bolo dá existência, doma o tempo. Ele se cria...
pelos bolos. Tempo *embolado*, que vai, volta, e
permanece.

Aquecido, crescendo no forno, desmanchando no
tanque de areia. Embolando no balde. Ou bem longe
dali... Se está parado, cresce. Se movimenta,
desmancha, *desexiste*.

Ô bolo demorado!

A pesquisa.

Enche, esvazia. Corta, cola. Põe e tira.

Todo dia.

Pesquisar, pesquisar, pesquisar.

Até que um dia.

Nudez

Nudez¹⁵. No *des*. Localização incerta, *deslocamento*, *despropósito*.

No conjunto – fragmento – incerto, *desmontável*: imagem – fala – criança, *nonsens*. Imagem nua. Devém. Criança nua. *Despropósito*.

Nonsens é vazio, o que não refere à falta. Mas não se pode dizer que é cheio, porque o cheio barra. O vazio transbarra.

Gostar mais do vazio do que do cheio, é uma questão de medida, de potência: “os vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 1999). O infinito leva a lugar nenhum, *desloca* para o nada, incerto, vazio. *Deserto*. Infinito vazio de areia nua que o vento *desprega*, *desgruda*, e leva. Peneira. Vazio de areia que enche o deserto.

Peneira a areia o vento.

Peneira a água o menino¹⁶.

¹⁵ Criação de AC de Amorim, para uma utilização do conector: *des*. Além desta criação, roubo algumas palavras *desinventadas* por Manoel de Barros, em suas obras, onde este conector é utilizado. Algumas delas, invenções minhas, talvez.

¹⁶ Referência ao texto “O menino que carregava água na peneira” (Barros, 1999).

Peneira a água, o vento, a palavra. A fala. A imagem.

Criança peneira tudo.

Na peneira, a areia se espalha. Na volta da peneira, a areia se mistura. Uma loucura de grãos dispersos, *desfragmentados*.

Na fala, caem sem sentido os grãos sentidos.

A professora diz: - Quem quer filmar?

— Eca! - diz uma criança.

Pergunto:

— Por que Eca?

— Fumar é ruim...¹⁷

Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau,

folhas secas, penas de urubu

E demais trombolhos.

Seria como o percurso de uma palavra antes de

chegar ao poema.

As palavras, na viagem para o poema, recebem
nossas torpezas, nossas demências, nossas vaidades.

E demais escorralhas.

As palavras se sujam de nós na viagem.

Mas desembarcam no poema escorreitas: como que
filtradas.

E livres das tripas do nosso espírito.

(Manoel de Barros, 2007)

Das crianças, palavras *desembarcam* como que peneiradas.

— Eu adoro filmar, eu nunca filmei!¹⁸

Desordem do sentido.

¹⁷ Notas de diário de campo, 20/09/07.

¹⁸ Notas de diário de campo, 30/10/07.

Possibilidade do toque, contágio, *desarticulado*, singular, como grãos de areia ao saírem da peneira.

Da peneira ao vento.

**PESQUISA * SOBRE * PESQUISA * COM * IMAGENS E
CRIANÇAS**

Algumas metodologias de pesquisa sobre/com crianças

Alguns trabalhos referentes à temática de pesquisa com crianças têm sido citados em artigos acadêmicos, entre eles, ganham destaque: Kramer (2002), Kramer e Leite (1996), Sarmiento (2004)¹⁹. Pode-se notar, entre eles, uma preocupação com a ética, com as estratégias e os métodos, que buscam uma mudança paradigmática na pesquisa com crianças²⁰, e em alguns deles, o objetivo de “aprofundar conhecimentos” sobre a infância (HONORATO, 2008).

Nestes trabalhos, diferentes concepções de sujeito que fundamentam as pesquisas com crianças são apresentadas, mas eles acabam, quase sempre, fixando e delimitando em uma única possibilidade os papéis: ‘ser criança’: parceira, ator ou sujeito; ou ‘ser adulto’: pesquisador. Tal dicotomia produz um tipo de procedimento de pesquisa circunscrito a duas ‘funções sociais’. Além disso, o pesquisador torna-se o centro das discussões a respeito da pesquisa com crianças, quando se discutem questões teórico-metodológicas, ou “diretrizes metodológicas” da pesquisa, com diria Kramer (2005). Às crianças reserva-se o que pode se chamar “trabalho pesado”: a produção de dados (trabalho de figuração para a produção de dados, com inúmeras ações) a serem descritos, armazenados. Cabe ao pesquisador interpretar, inferir sobre os trabalhos produzidos, classificando-os, categorizando-os.

Não raramente, estes trabalhos tomam o ‘adulto’, e suas formas de interpretar a realidade, como parâmetro do qual as crianças podem diferir²¹, porque têm suas ‘especificidades’ – segundo Honorato et al (2008), por exemplo, é necessário reconhecer que há especificidades em lidar com as crianças. “Especificidades” relacionadas, nos estudos, às concepções de infância ligadas à psicologia do

¹⁹ Um levantamento bibliográfico sobre a temática encontra-se, por exemplo, em Honorato et al (2008) e Kramer et al (2005).

²⁰ Nas últimas décadas, tornou-se possível falar, por exemplo, a respeito de uma “sociologia da infância”, que surge como oposição à consideração da criança como objeto de uma socialização regida por instituições (SIROTA, 2001), buscando a (re)construção da criança como ator nos processos de socialização. Segundo Sirota (2001), esse movimento de construção, e evolução do olhar, busca a discussão de produções e criações das crianças em meio às instituições, e não as produções da escola, da família, ou do Estado, por exemplo, sobre as crianças. Da mesma forma, altera-se a compreensão a respeito da infância, que assim como o gênero, a raça, a etnia, etc., torna-se uma categoria útil de análise (MONTANDON, 2001). As crianças são agora atores nas pesquisas e teorizações a respeito da infância.

²¹ Diferir é exposto aqui como criação de diversidade, que contribui para a manutenção do mesmo: um outro anterior; não diz respeito à criação de diferença, que será trabalhada adiante.

desenvolvimento – o que resulta, quase sempre, em um tipo de pensamento sobre as crianças em relação aos adultos, seres supostamente desenvolvidos, imutáveis²². Os estudos operam no campo das previsões, delineando especificidades, identidades, etc.

No que se refere às pesquisas com imagens, ao organizarem e apresentarem alguns trabalhos sobre utilização de imagens (iconografia, fotografia, vídeo) em pesquisas, no campo das ciências sociais, Feldman-Bianco e Leite (1998) conceituam as imagens como uma “linguagem visual” – consenso nos trabalhos deste campo de estudo – pela qual as imagens são pensadas enquanto instrumento, tema ou produto das pesquisas. Enquanto instrumentos, são registros de coleta de dados; enquanto tema, apresentam uma realidade (entendida como verdade), e enquanto produto das pesquisas podem ser veículos de transmissão de conhecimentos.

Os trabalhos trazem reflexões sobre linguagem visual, onde se discutem as diferenças, oposições e semelhanças entre texto verbal e “texto visual”, por exemplo, onde as imagens, objeto de leitura, são recurso que sublinha, ilustra a questão estudada. Nessa perspectiva, denomina-se “forma tradicional de comunicação” o texto verbal, e “alfabetização visual” o “texto visual” (LEITE, 1998, p.39).

É possível encontrar, a exemplo das pesquisas com crianças, algumas discussões metodológicas sobre a ‘utilização’ das imagens como forma de analisar, decifrar, interpretar, classificar conteúdos, registrar, representar o real. Tudo isso se faz, com ‘eficiência’, segundo os autores, levando em conta o contexto onde a pesquisa é realizada, pois a imagem carrega uma (a) história; é totalidade. Nos trabalhos citados, há intencionalidade (idéias a serem filmadas) na produção das imagens, cujos objetivos podem ser: divulgar uma cultura, relatar a história, construir memórias, recursos didáticos, entre outros possíveis.

Alguns autores, dentre os já citados, que investigam e produzem pesquisas com crianças, aconselham mostrar às crianças, as imagens produzidas, tomando as imagens como ‘instrumentos’ úteis à produção de novos sentidos, e objeto de reflexão por elas mesmas – as crianças refletiriam sobre suas próprias ações (nas filmagens feitas por outra pessoa, como o pesquisador, por exemplo). Inserem-se as imagens em um modo de pensar (ou em um “mundo”) representacional, orientado

²² A esse respeito, Cf. Leite (2007). O autor indica como um dos problemas referentes à investigação sobre a infância, a forma como se concebe o “ser adulto” como completude.

pelo modelo de reconhecimento, pelo qual elas seriam cópias de uma dada realidade que pode ser re-interpretada; as imagens seriam produtoras de reflexão e novos sentidos sobre esta mesma realidade.

Segundo Kramer et al (2005, p. 49), “qualquer conduta observada, sem a compreensão das idéias que a sustentam, não poderá ser compreendida inteiramente”. Este tipo de procedimento supõe, sempre, uma intencionalidade nas ações, nas produções. À exemplo de Platão supõe-se um mundo sensível das imagens, como cópia de outro mundo, o constituído pelas Idéias. O primeiro, plano do desejo, e o segundo, plano do pensamento; os dois postos em relação pela linguagem; ou, seguindo Platão, pelo discurso erótico, que é capaz de levar o homem a reconhecer as puras formas ou Idéias. Para Platão, o processo de conhecimento é

um sistema que se orienta para o alto e que opera pelo reconhecimento ou reconhecimento de uma idéia imutável, eterna, realidade acabada (...) para Platão, pensar jamais significa produzir ou inventar uma realidade nova, pois o valor de verdade só pode ser atribuído a um reconhecimento que imite ou reproduza – por semelhança – as relações internas do modelo inteligível e imutável. (FUGANTI, 1990, p. 26).

Com a subjetividade comandada pela obra platônica, o discurso pode ganhar “eminência sobre os afetos e as coisas, pois expressa os significados ideais que os substituem ou os representam” (FUGANTI, 1990, p. 36).

Haveria, nas pesquisas que buscam ‘idéias fundadoras’ das ações, dos *afectos*, a produção e a valorização excessiva de discursos sobre as crianças, principalmente, o que resulta em padronizações, normalizações a respeito de suas ações e relações. Estabelecem-se relações que levam o pesquisador a tentar se colocar no lugar da criança, no ‘ponto de vista’ da criança, para ver o mundo “com os olhos da criança” (KRAMER et al, 2005), por exemplo. Interessante notar que alguns autores consideram que, ainda que fosse possível se colocar no ‘lugar da criança’, isso seria insuficiente, pois é necessário ao pesquisador “descentrar seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância.” (KRAMER et al, 2005, p.52, grifos meus).

Observa-se a relevância dos discursos produzidos, em detrimento dos *affectos* colocados em jogo, em movimento, nas relações. Para tais pesquisadores, é preciso estar atento aos discursos, pois as falas trazem, revelam a verdade. O pensamento funcionando como ‘vontade de verdade’. Uma imagem do pensamento (DELEUZE, 2006), segundo a qual o pensamento, naturalmente reto está em afinidade com o verdadeiro (VASCONCELLOS, 2006).

Produções e mais produções de conhecimentos e discursos sobre as crianças e sobre a infância.

Pensamentos sobre imagens. Matérias de investigação...

Especialmente na área da Educação, são encontrados trabalhos que discutam ou se aliem ao uso de filmagens nas pesquisas com crianças, mas não se encontram trabalhos que tenham a iniciativa de entregar uma câmera filmadora nas mãos das crianças, procedimento adotado nesta pesquisa. No que diz respeito à pesquisa com crianças envolvendo vídeo gravações, por exemplo, existem poucos trabalhos publicados que evidenciem a criação de outro modo de lidar com as imagens e com as imagens produzidas pelas crianças.

Encontro com imagens sem pretender trabalhar com *dados imagéticos*, **sobre** os quais depositaria análises, significados, elaborando mais um discurso **sobre**... No desencontro com uma metodologia que possibilitasse trabalhar em outra perspectiva, a necessidade de invenção de outro modo de produzir pesquisa com crianças e imagens. Necessidade de buscar outras concepções, outra lógica: a do *affecto*, do contágio, do deslizamento.

Matéria de expressão

***Pensar é criar, não há outra criação,
mas criar é antes de tudo,
engendrar “pensar” no pensamento.***
(Deleuze, 2006)

Não sofrer de ‘interpretose’ (DELEUZE E PARNET, 1998). Buscar outras possibilidades para se pensar **com** as imagens.

André Parente (1993, p.29) afirma que “não podemos considerar a imagem como um objeto, nem como um espaço exterior a ser descrito, analisado, julgado, fundado, cidade a defender ou lugar a investir.” A linguagem, o inteligível, segundo o mesmo autor, domestica a imagem ao ensina-la a falar. Diferentemente dos estudos que consideram a imagem (assim como o texto) e a linguagem como ferramentas, instrumentos, propõe-se pensar as imagens como superfície pela qual se movem pensamentos, sensações. Pensar as imagens como “puro sensível e ser de sensação que afirma o real como novo” (PARENTE, 1993, p.30), a cada vez, as imagens produzindo um real, uma novidade.

Ainda neste sentido de fuga de um tipo de pensamento *sobre* as imagens, empresto definições de dois tipos de imagens, descritas por Deleuze para o cinema, que ajudam a pensar sobre as diferenças de concepções, entendimento, e pensamento com as imagens: um tipo – que considero mais próximo das pesquisas desenvolvidas no campo da Educação e citadas neste trabalho – acompanha os fundamentos do “cinema de imagens orgânicas”, que opera por cortes racionais e encadeamentos, e que projeta um modelo de verdade; imagem dogmática, representativa e moral do pensamento, imagens construídas a partir do modelo cognitivo, produzindo uma narração orgânica – narrativa verídica, no sentido em que ela aspira ao verdadeiro. O tempo dessa narração é uma derivação do movimento, constituindo-se em um tempo cronológico.

Outro funcionamento, do “cinema de imagens inorgânicas” (ou cristalinas), como parece se produzir neste “Cinema de *deshérois*”, procede por cortes irracionais e só tem re-encadeamentos, substituindo o modelo de verdade pela potência do falso como devir (DELEUZE, 1990). Libera o tempo da dependência do movimento, produzindo uma narração cristalina, que “faz dos acontecimentos narrados acontecimentos casuais, embriagados pelo jogo do acaso”. A montagem é substituída por uma “mostragem” (VASCONCELLOS, 2006, p. 147).

Imagens que afetam, até mesmo pela sua insensatez, e fazem produzir sentidos pelas relações com o mundo; sensações, para além dos processos de percepção, compreensão, ou ainda, representação de uma dada realidade. As imagens que não representam, fazem pensar. Saem da figuração, representação, narração, e entram em relação com a ordem de sensações (DELEUZE, 2007).

Não prevemos o encontro com a verdade.

Esta pesquisa busca encontrar espaços para pensar e apostar que nos encontros com as imagens e alguns conceitos torne-se possível provocar ressonâncias pelas imagens, que liberam o pensamento, sem coerência, sem intenção, fugindo das interpretações, do reconhecimento, dos registros pedagógicos que as fixam num sentido.

Nestes registros que fixam sentidos, as imagens de obviedades levam a identificar, reconhecer algo anteriormente dado, uma representação. Aproximação que leva a paralisar, fixar o pensamento (AMORIM, 2007a). Ao interpretar a imagem, encerra-se a produção de sentidos; um único sentido já estaria posto *a priori*; o encontro com as imagens revela sentidos já definidos.

*Disfarça, tem gente olhando.
Uns olham pro alto,
cometas, luas, galáxias.
Outros olham de banda,
lunetas, luas, sintaxes.
De frente ou de lado,
sempre tem gente olhando,
olhando ou sendo olhado
Outros olham pra baixo,
procurando algum vestígio
do tempo que a gente acha,
em busca do espaço perdido.
Raros olham para dentro,
já que não tem nada.
Apenas um peso imenso,
a alma, esse conto de fada.
(Paulo Leminski)*

Esse modo (representacional) de pensar que fixa, controla a expressão, ou os sentidos, se aproxima de uma linguagem da representação, que segundo Larrosa (1994), deve apresentar de uma forma repetida, representar, duplicar externamente o que já estava apresentado no interior (subjetividade dos indivíduos).

Este (talvez, questionável) movimento de interiorização resulta em duas proposições: de que existe um sujeito, o criador da imagem, que é portador de interioridade (subjetividade do indivíduo pensada como caixa-arquivo); e de que a própria imagem é portadora de um "dentro", um *clichê* (DELEUZE, 1990; DELEUZE E

GUATTARI, 1992), definido por André Parente (1993) como "imagens que supõem um espaço de interioridade", que contém algo a ser mostrado/descoberto em seu interior. Efeitos de um tipo de programação forjada por um novo regime de controle e poder – que destrói as expectativas de que o avanço tecnológico pudesse refletir um nomadismo generalizado. Ao contrário, resulta em uma paralisia geral, provocando nas pessoas que já possuem clichês psíquicos uma inércia em relação ao

movimento e à velocidade das imagens que lhes são apresentadas, impedindo-as de ver as imagens que “vêm de fora” (PARENTE, 1993, p.18).

Fugindo dessa lógica e dos registros, as crianças, criadoras das imagens, ao que parece, não se mostram, criam outros possíveis. Não reproduzem sentidos ocultos em seu suposto ‘eu’ interior, mas extravasam para outras formas, outras possibilidades de compor as suas relações com o mundo. Com imagens que se afastam de um estado faltante (no qual representariam coisas ausentes, sendo elas mesmas a falta daquilo que representassem), passam a um estado de transbordamento que permite ir além, produzir sentidos infinitos, como lugar de criação.

Para Amorim (2007), é preciso manter a vontade, a capacidade de deslizar sobre a imagem, e com ela, colocar o pensamento em movimento, estabelecendo uma política de superfície, ou seja, não buscando nela ou por trás dela (DELEUZE, 1995) uma representação, algo dado, mas com ela, produzir novas formas de pensar, e diferentes sentidos. A aproximação, o encontro com as imagens produzidas pelas crianças – imagens entendidas como potências do pensamento – não ocorre pelo simples reconhecimento ou interpretação de dados. Uma outra forma de aproximação se produz, por deslizamento.

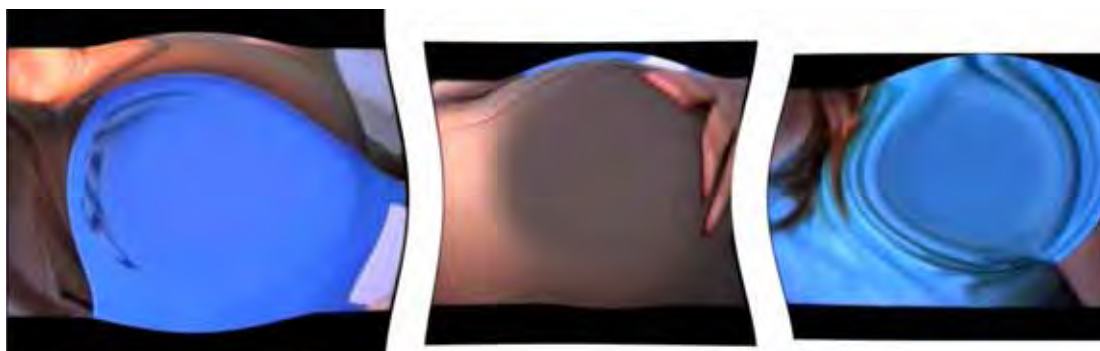


— Segura um carro para eu filmar. Agora de lado... Perfeito!.²³

²³ Notas de diário de campo, 21/09/07.

O que a mão capta, a imagem *desa(p)ta*.

Desliza Desvia Desgruda Desaparece



Desterritorializa o pegar da mão, o filmar da câmera. O ver do olho. Imagina!

Segurei o carrinho, e o menino filmou. Vontade de verdade. A expectativa de perfeição, insinuada pela fala do menino (falar apenas insinua?), é quase frustrada (na perspectiva do controle, da captura), pois o que se vê nas imagens é um quase–carrinho–criação. Imagem que permanece e que se esvai: nos dois sentidos ao mesmo tempo. Inventa-se um novo modo de ver, olhar, filmar.

Mas há, também aqui, uma poética voltada para a palavra numa relação disjuntiva quanto à imagem. A palavra é incapaz de ocupar o lugar de uma imagem. Invenção de uma *despalavra*: perfeição.

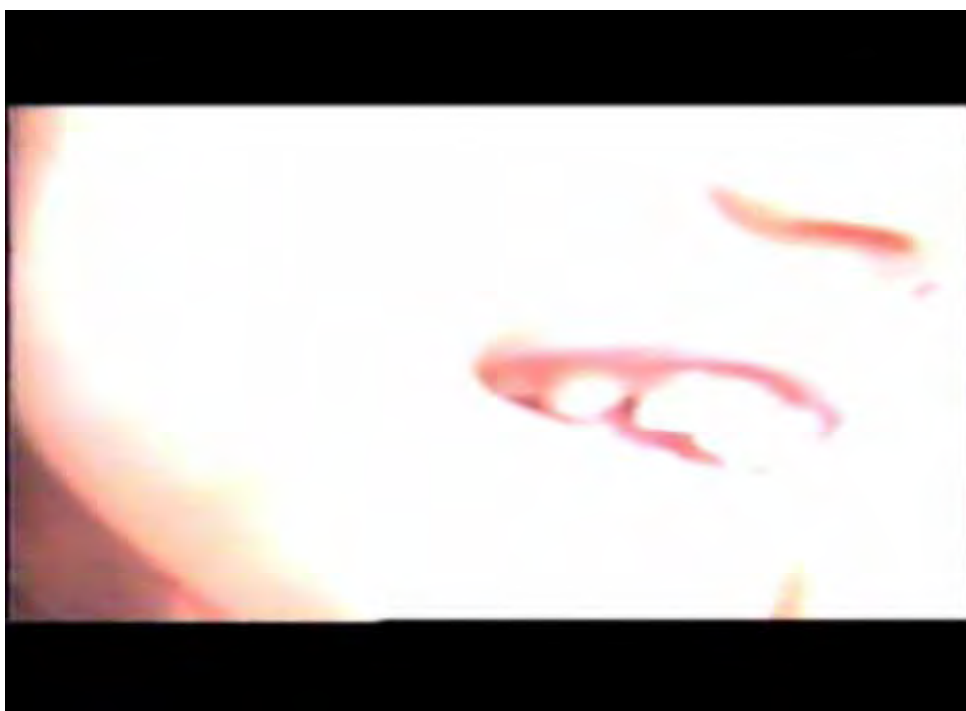
O que seria a perfeição? A imagem do carrinho centralizada no vídeo, enquadrada, com diferentes ângulos dele sendo mostrados? A imagem do carrinho que escapa pelas bordas, ou a capacidade de dissociar fala e imagem, gerando surpresas no vídeo, ao acaso, sem intenção? Isso tudo interessa à interpretação, aos sistemas representativos. Com a infância, entendida como potência de fragmentação, altera-se o sistema representativo. Fragmentos operam em dispersão.

Não esperar das imagens produzidas uma história, um conjunto de informações a serem *descritas*, ou que elas re-apresentem uma realidade prescrita por intenções; mostrem, revelem sentidos previamente fixados – como se a imagem fosse plena de sentidos, com estatuto de verdade única a ser *descoberta*. Com a criação das imagens pelas crianças, e pelas imagens, surge a possibilidade de invenção de sentidos, e criação do novo. O inesperado. E não apenas porque não houve

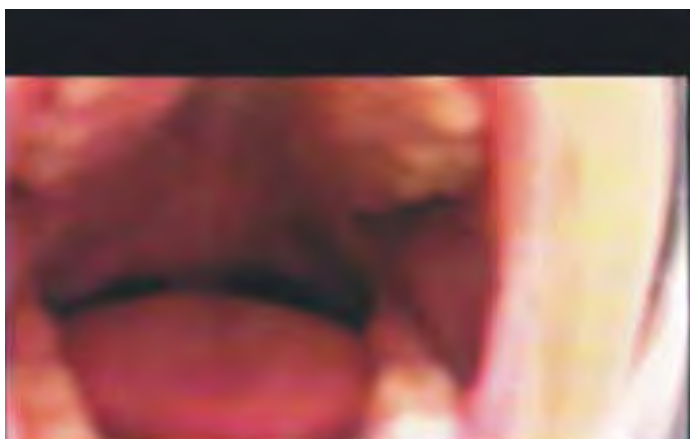
correspondência entre o que se pensava estar sendo produzido e as surpresas das produções, mas porque essas produções permitem inventar, *desgrudar* dos “autores” e suas supostas intenções ao produzir as imagens. Testemunhar. Filmar. Filmar um carro. Ver a imagem do carro. Dispersão. Processos que se distanciam.

Desgruda. As crianças habitam ou põem em jogo uma pluralidade de sentidos, que não é possível capturar, e estão abertas ao encontro com o outro, ao diálogo, ao plural. O outro (sujeito, linguagem, texto, imagem) não é objeto a ser *descrito*, analisado, julgado, mas a possibilidade de um encontro: imprevisível, onde se criam relações de sentido. O sentido é algo disperso, não aglutinador.

O acontecimento dispara, como fogos de artifício, suas faíscas, e às vezes compomos com as cores e formas, mas elas se dispersam, *desorganizando*, borrando, e ficamos novamente frente a tela negra do céu. Efêmeras, as faíscas se vão. Fragmentos da composição que inventamos permanecem na memória - criação.



LUZ COR AÇÃO – REPOUSO – A luz vem sempre primeiro?



Da boca o vermelho, o sangue. Embrulha-se de saliva e bafo quente.



Úmido, líquido, vermelho, quente. Ardente.



Delicadeza com que nos afronta o vermelho.



Se reagir, ele esparrama.
Uma questão de velocidade.

A parada da imagem,
desfocada, iluminada.
Avermelhada.

A lascívia é vermelha, o *desejo* arde, o perfume excita. Tem que compreender isso? Ou apenas sentir? (BARROS, 1990, p. 316).

Tem que compreender isso? Sentir?

Compreender é “habitar o *espacio entre*” (VILELA, 2001, p. 249) palavras, imagens, esquecimentos. Para Bárcena (2008), compreender é

intentar hacerme cargo del tiempo vivido, de um tiempo cuya narración e intimidad están atravesados por uma relación entre desiguales. Comprender significa, em fin, um cierto tipo de “reconciliación”, um ejercicio de “autocomprensión reflexiva”, la necesidad – más poéticamente articulada que científicamente establecida, em el sentido moderno de la expresión – de dar sentido a uma experiência, y tratar de volverla comunicable, dentro de lo posible (BÁRCENA, 2008, p. 2).

A compreensão é criadora de sentido; atividade necessária à emergência de uma inventividade (VILELA, 2001), emergência de sentido na narração.

Aprender com as matérias de expressão e invenção (que trabalha com os restos, as invisibilidades). Invisibilidade com a intensidade da luz. Não clareia.

En realidad no importa que no se comprenda lo que *el otro* nos diga, que tenemos que aprender a desprendernos de nuestra voluntad de comprender todo lo que ocurre entre “los niños y los hombres” (Meirieu, 1999), que tenemos que abdicar de nuestro deseo de ver traducida la relación educativa en un intercambio perfectamente legible, mensurable, y sin la menor ambigüedad e incertidumbre. Que tenemos que dormir nuestro deseo de control para aceptar la emergência del otro em su alteridad (BÁRCENA, 2008, p. 8 – 9).

Dar visibilidade a certos acontecimentos, sem pretender explicar, analisar, corromper. Não entender a relação com o outro como um problema passível de resolução. Relação entre desiguais que se tornam iguais. Compreender não torna o outro igual, porém diferencia mais um outro.

Como alternativa à busca pela verdade, por uma razão científica (regrada, limitada, agindo com feixes de luz), as crianças nos apresentam a possibilidade da invenção, no encontro, nas sensações que não passam necessariamente pela racionalidade (o que não significa dizer que as crianças não têm a razão). Sensações que têm força para violentar e movimentar pensamentos, ações, em uma diversidade de sentidos, deslocando-nos dos lugares e no tempo, obrigando a este

encontro criador, que é esta pesquisa, *com* algumas crianças – diferente do que poderia ser uma pesquisa *sobre* elas.

Para além de uma análise, trata-se de aproximação com os processos narrativos/imagéticos inventados/produzidos, de forma que se experimente o toque; fazer rizoma – fazer rizoma envolve deixar-se contagiar, criar modos de produção do mundo, contribuindo para esta criação, na relação *com* o outro, “pintar o mundo com sua cor” (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Vazios de luz cheios de intensidade ofuscante.

Uma boca, um olho, vermelho. Outro.

A invenção foge da obviedade: corpos orgânicos: boca sem dente e bocas abertas povoadas de dentes; olhos olhando.

A invenção acontece pelo choque. Toque. Desorganização, ruptura do ser. Corpos de passagem, com uma

potência que arrasta o corpo para um outro elemento, desembaraçando-o de sua inércia e de sua materialidade. Corpos de passagem, corpos *desencarnados*, corpos *dessubjetivados*, corpos abertos ao fora inumano *desdobrado* em eterno e efêmero. Corpo inconsciente, fora da consciência, tomado pelas ondas nervosas da sensação que o toma e nele se amplia. (FONSECA, 2005, p. 107)

Que memória se inventa nestes corpos?

Eterna e efêmera memória de um corpo.

Qual a ciência destes corpos?

Compreender não leva à verdade, ao saber, mas ao delírio.

Pintar o mundo de boca, de azul, de pés, formiga, delirando cores.

O delírio do verbo estava 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. (BARROS, 2001, p.15).

Fazer delirar a escrita, narrando memórias, possibilitando inserir no mundo essas memórias. Dar visibilidade ao



jogo de luz e calor que faz delirar o corpo: boca de ver, olho de engolir. O verbo delira.

Ligações inusitadas, uma loucura de *affectos*: umidade dos olhos, brilho da boca. Incoerências, esquecimentos do funcionamento dos órgãos, dos sentidos. Sensações que esvaziam os “olhos de ver”, as “bocas de engolir”.

Ao compor as imagens, surgem rupturas, *desfigurações*. Devir dos corpos, bocas e olhos. Devir, aqui, assimila-se como fuga, *desterritorialização*, e aproximação. Um processo²⁴.

Corpos atravessados por uma vitalidade não-orgânica, no registro das intensidades. Corpo em devir, com poder de afetar e ser afetado, ligado às intensidades que o povoam, como umidades, o quente, o calor. Não é mais um Eu que sente, age, é “uma bruma brilhante, um vapor amarelo e sombrio” que se

²⁴ Para mais, ver: Deleuze e Guattari (1997).

compõe de *affectos*, e experimenta movimentos, velocidades (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 215).

Olhos de fome do outro. Saborear. Engolir o outro, misturar-se. Órgãos em excesso. Boca que nos engole e que vomita sentidos. Fome transbordante (excesso de *desejo*); vazamento da subjetividade que permite ligar-se ao outro. Produção de entre – n – subjetivações.

Capturar o outro está mais ligado a um transbordamento, que permite vazar, escorrer e ocupar lugares ligar-se ao outro, do que a uma suposta falta que impulsiona o sujeito a querer preenchê-la. *Desejo* de transbordamento, esvaziamento.

Desfiguração (AMORIM, 2006). Boca que vira olho e nos vê; olhos que nos saboreiam. Outra/nova boca/olho que se abre. Se fecha. Insensatez transbordante de possíveis. Por entre intervalos de sombras, incoerências de olhos e bocas. Nudez dos corpos e órgãos.

COMO SE APRENDE... APRENDENDO...

Pesquisar pesquisando

— ***Todo mundo gostou da câmera e quer filmar ...***
(Notas de Diário de campo, 20/09/2007).

Durante todo o tempo que passamos juntos, as crianças tiveram acesso à filmadora. A câmera lhes era entregue, e devolvida à pesquisadora somente quando a vontade de filmar ou o tempo disponível terminava (períodos de brincar, na “grade”, no horário estabelecido). Às vezes, a presença da professora na sala de aula era suficiente para que a câmera estivesse com a pesquisadora rapidamente.

Não ensinaria e não foram ensinadas quaisquer técnicas de filmagem. Aos poucos, as crianças foram descobrindo que um determinado botão vermelho ligava ou desligava a câmera; o zoom se fazia com o próprio movimento do corpo, indo ao encontro, ou se afastando daquilo que filmava. Algumas crianças colocaram data e hora na imagem – o que aprendi depois, lendo o manual da filmadora.

Nas cenas que seguem descritas, é possível perceber que as crianças “põem a mão na massa”, experimentam, para ver o que acontece. Ao contrário delas, teria lido o manual, teria *feito* uma experiência mediada, modulada. Não quero dizer que de uma forma ou de outra as crianças se aproximam do conhecimento do que seja a técnica de filmagem, independente de ler o manual da filmadora. Quero enfatizar a criação de outro modo de lidar com a câmera, que se aproxima ou não das “normas técnicas” de utilização.

Aprender que a dúvida vem depois, por acaso. Conhecimento por contágio.

Kátia Kasper (2004) descreve como seria um método, um modo de pesquisar pelo contágio. Um modo que

não é “teórico”, no sentido como se costuma entender essa palavra. Nosso trabalho procura localizar-se em uma outra “política do exercício do pensamento”, diferente da que separa teoria e prática. Aprendendo por contágio, ou seja, aprender a dançar, não seguindo os manuais de dança, mas sendo levado na onda que os corpos fazem, nos arrastando para a ciranda. Ou, com um pouco mais de precisão: tecnicamente falando, diferente do conhecimento arborizante, hierárquico, o conhecimento por contágio implica entrosamento entre um devir conjugado das relações constitutivas

de um corpo e das relações constitutivas de outros corpos. Por isso, conhecer por contágio é “o devir outro na vizinhança de outrem” (...) (KASPER, 2004, p. 51)

Entrosamento.

Teoria e prática.

Descrição e análise.

As relações entre teoria e prática são fragmentárias; não mais concebidas como relação de aplicação de uma sobre a outra, a teoria representada na prática e a prática na teoria.

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (...) Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede. (FOUCAULT, 2009, p. 41)

Esse entrosamento é processo no qual se ignora, de antemão, o que vai acontecer. Escolhe-se um meio de abrir caminho: uma entrevista, uma pergunta, uma câmera.

Esperar pelas surpresas dos devires acontecimentais. Espera ativa, intensificada pelo gesto de querer.

A surpresa (o imprevisto) irrompe como acontecimento (VILELA, 2008), assim é possível aprender o que já se sabia; o que já se sabia, sabe-se, depois da efetividade de um acontecimento, de outro modo, sob uma ordem diferente, uma “espécie de iniciação a uma verdade imemorial” (VILELA, 2008, p. 46).

Aprender o que já se sabe.

Proliferar acontecimentos incorpóreos (AMORIM, 2008), à espera de aceleração ou lentidão para embarcarem em fluxos de forças e matéria. Como testemunho, a escrita potencializa a intensidade do acontecimento perceptível ou banal.

O que se percebe no processo de produção das imagens e é passível de discussão neste trabalho, radica no fato de que as crianças, com sua abertura, e com seu desejo de aproximação, promovem o contágio; são envolvidas e nos

envolvem em outros processos e movimentos, antes (sob a lógica da razão dogmática) não imaginados/experimentados. Surpreendem. Ao acaso.

Aprendemos, com as crianças, diferentes formas de aproximação, despojamento; modos de “ser” espíritos livres,

que não possuem como valores principais a segurança, a conservação, a regulação, as regras, as leis, os hábitos. Espíritos desprendidos e ousados nos quais reinam as forças ativas e criadoras, isto é, potências artísticas que amam os perigos, as aventuras, o desconhecido, o imprevisível, as misteriosas surpresas do estranho. (FUGANTI, 1990, p. 43).

Criar estratégias, acelerar, distanciar...

É possível destacar algumas impressões sobre a recepção das crianças à câmera, criar, com base em anotações do diário de campo, algumas cenas que inspiram a pensar na disponibilidade delas para a novidade:

Um menino brincava com dois “monstros” de corpo transparente, um verde e um cinza. Pego o verde para ver, enquanto o menino, em pé, brinca com o cinza. De repente, quando a câmera chega até ele, e uma mão não basta para segurá-la, porque é um pouco pesada, sem hesitar, sem olhar para as mãos – o que poderia significar indecisão sobre segurar uma coisa ou outra – já com os olhos encontrando a câmera, os dedos do menino se abrem, e aquele boneco cinza, antes brinquedo, cai no chão. Escorre pelos dedos, que vão segurar firme a câmera, um novo brinquedo nas mãos e nos olhos do menino²⁵.

Ele solta sua segurança e se lança à experimentação. Desliga o relógio, mergulha no tempo. Testemunha; somente. Absolutamente só.

Sofrer desde dentro, sofrer consequências, o calor, a luz...

E de repente a câmera cai, ou desliga.

Aprender esquecendo funções, ordenações, utilidades. Aprender brincando imprevisível e delirantemente.

²⁵ Notas de Diário de campo, 21/09/2007.

Deixar-se levar pela invenção, quando parece não haver saída, quando ficou pesado demais...

As crianças avaliam o que lhes convém ou *desconvém*, nos encontros:

— tá sem pilha! Vamos pegar mais...
Dois meninos saem do gira-gira.
Pronto. Eles voltam. Começa a rodar.
Para de novo. Está pesado.
(...)
— Acabou a bateria. Eu desliguei a chave.
— Vai pegar fogo, vamos embora!²⁶

Jogar jogando... O jogo às últimas conseqüências. Não se questiona o que é proposto barrando, mas se trai o jogo jogando, aplicando suas regras, levando-as ao extremo, ao absurdo (KÁTIA KASPER – exame de qualificação, 2008).

Fazer do pesado matéria de invenção. Quero dizer que esta pesquisa científica não pretende ser um manual de metodologia com crianças. E que, assim como as crianças fazem do gira-gira pesado oportunidade para buscar gasolina, carregar a pilha, inventar, esta ciência *desterritorializada* trabalharia com a invenção.

Brincar brincando...

Ao brincar se criam novas relações, entre o aparelho e o corpo, com o mundo ao redor. Aqueles lugares vão transformando-se em espaços, ou meios, que não têm uma função primeira como um lugar; o meio é feito de (preenchido por) qualidades, potências, acontecimentos, intensidades (DELEUZE, 1997, p. 73); nele distribuem-se os *afectos*, se configura um mapa, um devir.

Houve momentos em que a câmera ficou parada, à espera de novo foco, nova busca; não parou de filmar, mas filmou sem intenção – se é que as crianças, com a câmera nas mãos tinham alguma intenção ao filmarem.

A menina para de filmar para brincar com os botões da câmera. Imagino que ela deva ter alterado as configurações... Ela fica experimentando...
(...)

²⁶ Notas de diário de campo, 16/10/2007.

Uma menina percebe que há algo diferente com a câmera, que está cheia de números e coisas piscando (tudo isso foi feito pela menina que apertava os botões), e traz a câmera para mim. Tento retirar, mas não sei como se faz. Tiro o que consigo, e devolvo a ela²⁷.

— Eu adoro filmar, eu nunca filmei!

— É quente, olha! – Põe a mão na luz e experimenta a sensação da luz.

Com uma mão, faz microfone para as crianças falarem, como um repórter da TV, mas “esquece” de filmar...

Senta para filmar a brincadeira. Fica apertando os botões. Acho que desligou.

(...)

Tento colocar a câmera direito, mas ele inverte.

Caiu! A câmera caiu no chão...

Ele fica experimentando filmar com o visor em outras posições. Aperta os botões. Não sei se desligou.

Ele senta de novo na cadeira, um menino quer filmar, mas ele não deixa.

Uma menina pega a câmera, mas ele tampa com a mão, coloca o olho para ela filmar. Depois, aperta o botão para desligar. Pega de novo a câmera para ele, pendura a câmera no pescoço, e fica balançando.

— Sorria, por favor. – Pede a um colega.

— Sorria triste.

— Tudo junto, agora.

E assim, vai dirigindo as cenas. Quer jogar, mas não o deixam (...) me mostra a câmera e pergunta se está ligada. Não estava. Ligo de novo.

— Eu vou filmar a minha mochila.

Filma as colegas.

— Eu to produzindo. To filmando bastante coisa legal.

Uma outra menina pega a câmera, e filma de lado.

Ele tenta capturar as imagens em diferentes posições.

— Tem bastante foto aqui das meninas, da professora

— Qual seu nome?

Ele entrevista as crianças e filma. Persegue as colegas.

Senta no chão, conversa. Negocia as filmagens, coloca a câmera na carteira²⁸.

Um *descomportamento* de filmar: *desenquadramentos*, *destemperos*. Equilíbrio torto.

²⁷ Notas de Diário de campo, 27/09/2007.

²⁸ Notas de Diário de campo, 30/10/2007.

Equilíbrio para não cair em tentação, e neutralizar, ou melhor, polarizar a expressão com palavras, saberes. Não julgar com rigor científico. Criar outro rigor, poético.

Esperar das imagens o imprevisível. Esperar é previsível? Outro *despropósito*.

Querer o acontecimento: o que vai acontecer? Não ter compromisso com resultados. Atentar para o quase acontecer. A surpresa dos devires acontecimentais.

Pés no piso, pés na grama, no teto. Vão andar, não vão. Vão ao lugar, não vão. Esperar também não. Vão?

Nunca se sabe onde se pode chegar. Se.

Lugar incomum (onde chegar, de onde partir), imagem dos pés, nos põe a olhar para baixo – crianças não olham sempre para cima?

A posse da câmera possibilita a expressão de um outro modo, inesperado, que talvez não tenhamos acesso por outras maneiras. Entregar uma câmera às crianças provoca uma ampliação (?) dos modos de ver, conhecer, conjugar os verbos da pesquisa.

Os pés fogem do comum.

Pés. *Des-pé-dem*. *Ex-pé-dem*. *Pé-dem*.

Pé-de-quê?

Pé-de-moleque – diria Elenise²⁹.

A maioria das crianças não troca o balde de areia pela câmera. Para um pequeno grupo, a brincadeira é filmar.
(...)

As crianças vão se revezando, entre a brincadeira com os baldes e a areia, e a brincadeira com a câmera³⁰.

A sensação que tive hoje é de que primeiro as crianças brincaram, produziram, e depois, filmaram um pouco, porque também é divertido... mas não se compara à produção de bolos, com areia e baldes, pedras, etc³¹.

²⁹ Elenise Cristina Pires de Andrade.

³⁰ Notas de Diário de campo, 20/09/2007.

³¹ Notas de Diário de campo, 04/10/2007.

Com a observação dos processos de filmar surgia a hipótese de que a filmadora teria se transformado em brinquedo/brincadeira³². *O que e Como* as crianças faziam com a câmera?

(...) – Eu até me atreveria a dizer que você nunca falou com o Tempo!

- Talvez não – respondeu Alice cautelosamente. – Mas o que eu sei é que tenho de marcar o tempo quando estudo música.

- Ahá! Eis a razão – disse o Chapeleiro. – O Tempo não tolera ser marcado. Mas, se você se der bem com ele, ele pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio. Por exemplo: suponha que sejam oito horas da manhã, hora de começar a estudar. Você só teria de sussurrar umas palavrinhas no ouvido do Tempo e, num piscar de olhos, meio-dia: o almoço está na mesa!

- Bem que eu gostaria – suspirou a Lebre Alopada.

- Seria uma maravilha, com toda certeza – disse Alice, pensativa.

– Mas, nesse caso, eu ainda não estaria com fome, não é?

- Na mesma hora não, é certo – respondeu o Chapeleiro. – Mas você poderia manter o relógio em meio-dia por quanto tempo você quisesse.

- É assim que você faz? – perguntou Alice.

(...)

No entanto, diferentes verdades são possíveis: para as crianças, ou pelo menos para algumas crianças, filmar não é brincar! Vejamos o que disse uma criança:

³² Essa transformação fez pensar em alguns aspectos da pesquisa: a experiência do brincar; a experiência de brincar com a câmera; a experiência de oferecer/emprestar a câmera filmadora para as crianças, e a experiência com as imagens produzidas – que pode ser pensada como experiência sem passar pela vivência; não se viveu aquilo que vê, mas se pode experimentar.

— Deixa ele filmar. **Ele não quer brincar, ele quer filmar!**³³

O Chapeleiro fez que não com a cabeça e ficou triste.
 - Não, não é – respondeu. – Nós tivemos um desentendimento no ano passado, bem na época em que ela ficou louca, sabe? (e apontou a Lebre Alopurada com a colher de chá) (...)
 (...)
 - Pois bem, mal eu tinha terminado os primeiros versos – retomou o Chapeleiro – quando a rainha se pôs a berrar:
 - Ele está matando o Tempo!! Cortem a cabeça dele!
 - Que monstro terrível e selvagem! – exclamou Alice.
 - E, desde então – concluiu o Chapeleiro num tom de profunda tristeza – o Tempo não faz mais nada do que eu lhe peço! São sempre seis horas agora.

(CARROLL, 1986, p.66 – 68))

Fragmentos. Idéias. Invenções de um tempo que há tempo faz pensar que aprender prolifera, com alianças, paradoxos, movimento, implicação. Coragem.

É preciso querer manipular o acaso, o não-saber, e até mesmo o saber, o quase acontecer. O acaso integra o ato, o gesto de aprender, pesquisar, os verbos da vida...

Metodologia de pesquisa com crianças exige espera, entrega, e tempo. Às vezes é sempre meio-dia.

³³ Notas de Diário de campo, 04/10/2007.



***“As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre”
(Deleuze, 1998).***

Bastava descer um degrau, dispersando a fila de corpos, deixando para trás salas de aula, bebedouros, e a grama verde, e lá estavam, flutuando na areia (seria, por acaso, outra a sensação de pisar na areia?): gritos, corpos, raios de sol, sombras, ventos, cores. Estavam no parque.

Logo, corpos se encontravam, produzindo deslizamentos por entre a massa dura e imóvel dos aparelhos – assim denominados pela escola, mas mais conhecidos como: escorregador, gira-gira, trepa-trepa, balanço – e dão início ao escorregar, gira-girar, trepa-trepar, balançar. O parque estaria vivo.

Por lenta aproximação, e com proximidade excessiva, a cena vai se elaborando assim: crianças, árvores, conversas e risos.

Motorista, motorista

Olha a pista, olha a pista

Não é de borracha, não é de borracha,

Close: “— Filma eu!”

Pés, grama, fragmentos de corpos, ruídos, sombras. Close?

Motorista, motorista

Olha a pista, olha a pista

Não é de borracha, não é de borracha,

Corte.

Surge o gira-gira. Velocidade baixa. Peso mínimo. Mais motor que engrenagem.

Para. Mais engrenagem que motor.

Surpresa.

A câmera se desloca e “entra” no gira-gira. Entra na roda. No jogo.

Roda, roda, roda, um pé, um pé, um pé. Roda. O que vemos.

Para.

Assim, do ou no gira-gira, imagens sons e movimentos em gira-girar produzem deslizamentos, deslocamentos, acelerações e *des*.

Risos.

Sorriso gaguejante; intensidade da respiração da perda de fôlego

Ga – ga – a – a – gue – gue – gue – e – e – jan – te – e – e

Do girar no vento.

Assobiam, rangem. Estremecem.

Riso rangente entre dentes.

Giro.

Shshshshshshshshshshsh

shshshshshshshshshshsh

shshshshshshshshshshsh

Ao encontrar as imagens, o mergulho em uma sensação de estranhamento. Sensação do nada existente, concreto. Um nada de sentidos. As imagens nada significaram, nada representaram; eram/estavam sem sentido. Nada, uma fenda, mas cheia de sensações.

Sensação de habitar outro espaço, como um ‘espaço sideral’, ou espaços em composição, ou outro tempo, ainda sem saber qual. Espaço fragmentado por rupturas nos trajetos percorridos. Realidade dispersiva, errante, oscilante. Imagens borboleteando. Girando.

Em meio a toda gente, cenas, movimentos, gritos, e giros, em meio ao mundo, produziu-se a sensação de nada. Rachadura. Choque. O sem sentido das/nas imagens causou estranhamento.

O encontro com o nada não foi, por assim dizer, um desencontro, ou um encontro que silencia – silêncio de mutismo – paralisa. Foi encontro com a criação, o poder de criação dos vazios das imagens; silêncio de escuta (VILELA, 2008) que implica, materializa uma experiência que passa a existir na circulação de sentidos.



Riso rangente entre a palavra, o brinquedo, a canção, o som. A gente.

O silêncio. Rompe o mutismo pela escuta.

Silêncio e riso e grito. Expressões implicando-nos desde dentro do acontecimento gira-girar. Testemunhas.

Inventar.



No encontro com as imagens de *deslizar*, nos contagiamos pelo *gira-girar*, pela mistura de ferro, madeira, areia, câmera e corpos. Estes, flutuando, enrolando, filmando, *gira-girando*.

Girando, pode-se notar areia, árvores, pessoas, sombras, salas de aula. A escola gira! Sensação de furacão. Flutuar, tirar do lugar. Movimentar. *Gira-girar*.

Por entre os ferros, por entre os dedos. Escapando, compondo. Ritmo intenso. Velocidade máxima. Cantiga de gritar. Giros de cores e sombras com intensidade mais ou menos forte, que fazem perder o equilíbrio. As formas se perdem, se confundem; com-fusão das imagens.

Corpos-barras, corpo-motor. Braço-barra-motor. Diferenças de afecção (KASPER, 2004) nos corpos, em seus modos de se mover, sentir, transmitir. Modos de ser os verbos da vida.

Ao girar, a areia amortece o impacto, incentivando a novos atos, balanços, colocando os corpos em contato direto com os brinquedos; outras e todas as partes do corpo possíveis, não apenas em posição de sentar. Movimentos que surgem no “aqui e

agora” da brincadeira. As crianças e seus corpos não são imóveis, condicionados à possível função primeira do aparelho – sentar e girar –, cujos balanços são causados pelo movimento dos corpos envolvidos nele, que é fonte de experimentação. Dessa forma, não se pode dizer que o aparelho sirva para alguma coisa (girar, balançar, etc.). As crianças o servem, em uma relação de reciprocidade.

Não se pode dizer que as crianças vão ao parque para brincar. Elas vão ao parque, experimentam, e daí, o brincar pode acontecer. Brincar não funciona como palavra de ordem, como por exemplo: ‘é hora de brincar’. No campo de experimentação há possibilidade de que surjam brincadeiras, o jogo, com a disponibilização de um espaço, e de objetos que chamamos brinquedos. Assim como havia a possibilidade de filmar, com uma câmera disponível.

Instalaram-se infâncias no gira-gira: as crianças fizeram dele um vazio; possibilidade.

Ao brincar, os corpos transitam do registro do espaço para o da temporalidade, onde trajetos intensivos, fluxos e *afectos* circulam (BIRMAN, 2000) em ritmos peculiares. Naquele espaço de experimentação (de brincar), os corpos parecem habitar o tempo (intensivo); não um lugar definido. Espaços são criados em diferentes direções, velocidades e sentidos.

As crianças – identidades que deveriam ocupar um lugar no aparelho – desaparecem. Capturam o objeto, compõem com ele outras novas formas. Em “processos de diferenciação que afetam o que está em torno, produção de outros modos de sentir” (KASPER, 2004, p. 378) sentir, brincar, sofrer – acontecimentos que arrastam (arrasam) o corpo...

Esses processos de diferenciação põem o corpo em devir, em intensidade, como poder de afetar e ser afetado; como vontade de potência. As crianças não filmam o/no gira-gira, mas atingem uma zona de vizinhança (BIRMAN, 1997) com

Zoom para o olho
a árvore
e o bolo

Zoom para a formiga
a boca
e a barriga.

ele. Deixando-se afetar, entram em movimento.

Segundo Zourabichvili (2004, p. 16), o que se busca num devir é “um relançamento da produção *desejante* ou da experimentação”. No encontro com o aparelho, a criança investe afetivamente, o explora.

Brincar no parque não põe o corpo em movimento pelas possibilidades que os aparelhos dão: escorregar sentado no escorregador, girar sentado no gira-gira, etc. “As coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.12). Brincar envolve movimentos imprevisíveis, delirantes, como os pés de sentar e a barriga de ver. Corpo-improviso.

No parque, esse jogo entre corpos e gira-gira faz pensar em uma infância que está além das identidades. Extrapola a discussão sobre crescidos, adultos e crianças; não faz sentido pensar em crianças ocupando lugares para brincar. Não apenas as identidades, mas também os corpos se decompõem, estão *desorganizados*, deformados pelo movimento. Movimento que nos inspira a olhar a obra de Francis Bacon, que parece combinar com fragmentos de imagens produzidas pelas crianças: maquinarias do *desejo*, fazendo do corpo engrenagem:



BACON, Francis. **Crouching Nude on a Rail**, 1952³⁴

³⁴ Disponível em: http://francis-bacon.cx/1952_53.html. Acesso em: 07 de maio de 2008.

“Não é a transformação de uma imagem que o fragmento potencializa; é a deformação, a criação de uma zona em várias formas não identificadas; o comum a elas é a indiscernibilidade. Sua nitidez são linhas de força que conferem a precisão deformante.” (AMORIM, exame de qualificação, 2008).

Não se trata de escolhas a representar, mas de esvaziar a tela para impedir os clichês de se ocuparem dela; “o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la (...) ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo

funcionamento subverta as relações do modelo da cópia” (DELEUZE, 2007, p.91).

O corpo, ao mudar o estatuto dos objetos, das pessoas, e do espaço, muda seu próprio estatuto; experiências que levam a “devires que ultrapassam, certas vezes, os modos estabelecidos, o habitual, o reconhecível, o nomeável” (KASPER, 2004).

Invenção inclassificável.

Vai bater, vai bater.

Isso não acontece.

Ou quase.



formigando...

Durou 37 segundos. Não. Melhor: durou.

A formiga em cena. Encena?

Uma formiga na areia, no canto, na beira. Banalidade.

Quão banal é o zoom proporcionado pela aceleração do corpo, que se dobra para alcançar o ínfimo ser na areia. Banal de intensidade inexplicável. Formiga que arrasta um mundo.

"Banal de intensidade inexplicável" está repleto daquilo que, na poesia, chamamos de *mirandum*, a constatação/observação poética (nunca teórica) do mundo, do instante, que está plena de luz porque é irrepetível em sua banalidade. (Sandra R. S. Baldessin, Consultora em Comunicação Escrita, 2009)

Quase morta.

O que te arrasta faz correr, mudar o foco, fazer escolhas, proliferar.

Para fazer o retrato de um pássaro

Primeiro pintar uma gaiola
 com a porta aberta
 depois pintar
 qualquer coisa de bonito
 qualquer coisa de simples
 qualquer coisa de belo
 qualquer coisa de útil...
 para o pássaro
 depois pendurar a tela numa árvore
 num jardim
 num bosque
 ou numa floresta
 esconder-se atrás da árvore
 sem dar um pio
 sem mover um dedo...
 Às vezes o pássaro chega sem demora
 mas pode também levar longos anos
 até se decidir
 Não se abater
 esperar
 esperar anos e anos se preciso
 pois a rapidez ou a demora do pássaro não têm nada a ver
 com o sucesso do quadro
 Quando o pássaro chegar
 se chegar
 manter o mais profundo silêncio
 esperar que o pássaro entre na gaiola
 e quando entrar
 fechar suavemente a porta com o pincel
 depois
 apagar uma a uma todas as grades
 tomando cuidado para não tocar sem querer nas penas do
 pássaro
 Fazer depois o retrato da árvore
 reservando o galho mais belo de todos
 para o pássaro
 pintar ainda a folhagem verde e o frescor do vento
 a poeira do sol
 e o rumor dos insetos na relva no calor do verão
 depois é só esperar que o pássaro comece a cantar
 Se o pássaro não cantar
 é mau sinal
 sinal de que o quadro é mau
 mas se cantar bom sinal
 sinal de que pode assiná-lo
 então você deve arrancar devagarinho
 uma das penas do pássaro
 e escrever seu nome num canto do quadro.

(Jacques Prévert, 2004)

Para o pássaro. Para o pássaro.

Quase acontecer. Aguardar.

A guardar.

O pássaro parar.

Para o pássaro.

ÚLTIMO AVISO

caso alguma coisa me acontecer,
informem a família,
foi assim, assim tinha que ser

tinha que ser dor e dor
esse processo de crescer

tinha que vir dobrado
esse medo de não ser

tinha que ser mistério
esse meu modo de desaparecer

um poema, por exemplo,
caso alguma coisa me suceder,
vá que seja um indício

quem sabe ainda não acabei de escrever

(Paulo Leminski)

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Duração: currículo#refração#repetição#imaginação **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas , v.9, n. esp., p.324-331, out. 2008

_____. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007.

_____. **Imagens em superfície, política em dispersão**. Palestra proferida no III Seminário sobre Linguagens – Políticas de subjetivação – Educação. Rio Claro, Unesp, 2007 (a).

_____. O invisível e não enunciável: cinema brasileiro e amnésia de identidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.97, p.1367 – 1372, set./dez. 2006.

ANDRADE, Elenise C. P. de; SPEGLICH, Érica. **Imagens e cinema em dissoluções de reminiscências**. Anais do V Seminário Memória, Ciência e Arte razão e sensibilidade na produção do conhecimento. Campinas, SP: Centro de Memória – Unicamp; Arte Escrita Editora, 2007.

BÁRCENA, Fernando. **Una diferencia inquietante**: diário de um aprendiz. Palestra Proferida no II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: Experiência, Educação e Contemporaneidade, 2008. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP, 2008.

BARROS, Manoel de. **Gramática Expositiva do chão**. (Poesia quase toda). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

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

_____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Memórias Inventadas**: A Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, Record, 2006.

_____. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BIRMAN, Joel. Os signos e seus excessos. A clínica em Deleuze. In: **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. ALLIEZ, Eric. (org). São Paulo: Ed. 34, 2000. (Coleção TRANS).

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução e adaptação Nicolau Sevcenko. São Paulo : Editora Scipione, 1986

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, Ernani. O trágico, o cômico e a “distância artística”: arte e conhecimento n’a Gaia Ciência, de Nietzsche. In: **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 112, dez/2005, p. 273-282.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva. 1974, (Coleção Estudos).

_____. **A imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS).

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006 (a). Disponível em: http://www.4shared.com/get/43226869/d7ae753f/A_Ilha_deserta_completa_-_gilles_deleuze.html. Acesso em: 03 dez. 2007.

_____. **Francis Bacon: Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. (Estéticas).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**. Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

_____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. (vol.1). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. (vol.3). Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FONSECA, Tânia Maria Galli. Imagens que não agüentam mais. **Episteme**, Porto Alegre, n.20, p, 101 – 110, jan./jun. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Disponível em: http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 13/12/2009.

FUGANTI, Luiz Antonio. Saúde, desejo e pensamento. In: LANCETTI, A. (org.). **Saúde e loucura 2**. São Paulo: Hucitec, 1990. (18-82).

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**. Pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HONORATO, Aurélia et al. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento**: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2172--Int.pdf> Acesso em: 10 fev. 2008.

KASPER, Kátia Maria. **Experimentações clownescas**: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KASPER, Kátia Maria; LIMA, André Pietsch e GIROTTO, Nara Lúcia. **Percepção Ambiental (Renga)**. In: Anais do IV Seminário sobre Linguagens – Políticas de Subjetivação – Educação. Rio Claro –SP: Instituto de Biociências, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho 2002 (41-60).

KRAMER, Sonia et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n. 01, p.41-64, jan./jul. 2005.

KOHAN, Walter. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido).

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (org) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAZZARATO, Maurizio. **Por uma política menor**. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madri: Traficantes de sueños, 2006. (Mapas).

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O, (org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEITE, César. D. Pereira. **Labirinto**: infância, linguagem e escola. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LEITE, Miriam. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p – 33-60, março 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. (Conexões).

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ORLANDI, L. B. B. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. B.; VEIGA-NETO, A. (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, o. 217 – 238.

PARENTE, André. (org.) **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não reconciliado**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998. (Coleção estudos).

PRÉVERT, Jacques. **Dia de folga**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ROLNIK, Suely. **Subjetividade em obra**. Lygia Clark, artista contemporânea. Disponível em:

<<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>>.

Acesso em: 03 out. 2007.

SALAGUARDA, Jörg. A concepção básica de Zaratustra. In: **Cadernos Nietzsche**, 2, 1997. São Paulo, Departamento de Filosofia/USP, p. 17-39. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/gen/cn/cn_02.asp> Acesso em: 02 de março de 2008.

SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: ASA Editores AS, 2004.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p – 7 – 31, março 2001

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2006.

VILELA, Eugénia. Acontecimento e filosofia. Acerca de uma poética do testemunho. In: **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 9 extra; 2008.

_____. II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: Experiência, Educação e Contemporaneidade, 2008. **Experiência e poética da infância**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP, 2008a.

_____. *Corpos Inabitáveis. Errância, filosofia e memória.* In : LARROSSA, J. e SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WUNDER, Alik. **Foto quase grafias.** O acontecimento por fotografias de escolas. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZANFELICE, Camila Cilene. **As crianças e seus afectos: acontecimentos em uma escola de educação infantil,** 2006. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004. [Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Ifch-unicamp: cienti.ifch@gmail.com]