

Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades

Leite, César Donizetti Pereira

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Leite, C. D. P. (2012). Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(1), 314-331. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-313113>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

INFÂNCIA, CINEMA E FORMAÇÃO: CONTORNOS DE MODULAÇÕES, SUBJETIVIDADES E SINGULARIDADES

INFANCIA, CINE Y LA FORMACIÓN: CONTORNOS DE MODULACIONES, LA SUBJETIVIDAD Y SINGULARIDAD

*César Donizetti Pereira Leite*¹

Resumo

A partir de uma reflexão sobre as noções de formação – mais especificamente, de “formação do professor” – e tendo como eixo central (1) suas práticas concretas e materiais no universo da escola e (2) trabalhos que temos desenvolvido acerca da “formação docente e cinema”, o texto apresenta reflexões acerca da noção de Educação e de Educação como de construção de identidades. No contexto destas reflexões, procuro problematizar a ideia de identidade como algo fechado, pronto e determinado, que em nossa cultura tem se constituído a partir de processos de modulações, sobretudo a partir da imagem e do cinema. Sendo assim, o texto procura apresentar uma discussão que acene para pensar uma discussão da diferença e toma como autores centrais para esta reflexão Foucault, Agamben e Benjamin.

Palavras-chave: Infância. Cinema. Formação. Subjetividade.

Resumen

Desde una reflexión sobre los conceptos de formación y más específicamente de la "formación del profesorado" y que tenga como eje central (1) sus prácticas concretas y materiales en el mundo de la escuela, (2) Las obras que se han desarrollado sobre la «formación del profesorado y el Cine », este artículo presenta algunas reflexiones sobre la noción de Educación y Educación en la construcción de identidades. En el contexto de esta reflexiones la intenciones es cuestionar la idea de la identidad como algo cerrado, listo y determinó que en nuestra cultura se ha formado a partir de los procesos de modulación, en particular de la imagen y el cine, por lo que el texto trata de presentar una discusión ola a pensar que una discusión de la diferencia. El texto tiene como centro a los autores de la reflexión de Foucault, Agamben y Benjamín.

Palabras clave: Infancia. Cine. Formación. Subjetividad.

¹ Professor do Departamento de Educação – Universidade Estadual Paulista de Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP de Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UNESP de Rio Claro. E-mail: mvhleite@uol.com.br – Rio Claro – SP – Brasil.

INFÂNCIA E FORMAÇÃO

Tomando como ponto de partida *a infância*, minhas investigações nas interfaces entre cinema e educação começam com trabalhos que desenvolvo com professores em *Programas de Formação e Capacitação Docente* e, mais especificamente, a formação e a capacitação destes no contexto do projeto “*A cena que encena a educação: construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação docente*”².

Em meio a várias experiências que tive em trabalhos desta ordem, algumas manifestações que ouvi de professores foram tomadas como ponto de partida de minhas preocupações. Em várias ocasiões, algo recorrente entre as queixas desses docentes é *a obrigatoriedade das participações nos inúmeros cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Município e do Estado*. Os incômodos dos professores são acompanhados com suas ideias de que cursos, programas e projetos de *formação* são pouco úteis às *práticas docentes*, pois, segundo dizem: *teoria é uma coisa e prática, outra*.

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

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

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

Nesse sentido, verifico que, em uma época como a nossa, povoada de discursos sobre *o que e como fazer com as crianças* nas práticas educativas, os discursos, as teorias e os *protocolos de ações* distanciam os professores da própria vida em torno da escola; do cotidiano da escola; e de seus modos de produção de sentido para as práticas educativas,

² Pesquisa desenvolvida junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro – São Paulo – Brasil.

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

E é nesse cenário de reflexões acerca da formação docente e desses processos de produção e de construção de discursos que ditam verdades, criam modos e formas prévias de ação, que eu procuro espaços para pensar a formação do professor. Porém, o espaço que procuro é um espaço que, longe de dialogar harmonicamente com a formação do professor na perspectiva de uma identidade deste, de uma identidade profissional, é um espaço em que a formação docente possa ser pensada como *diferença*, que ela possa ser pensada como *linha de fuga*. Sendo assim, este texto procurará problematizar estas questões, tomando como ponto de partida a ideia de formação, assim como os trabalhos que tenho desenvolvido em torno do cinema e das práticas educativas.

SOBRE FORMAÇÃO

Então,

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

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

Cursos e/ou programas de formação/capacitação docente, na sua grande maioria, se pautam em um processo de conscientização, de reflexão, de apropriação do professor de sua própria prática. Mas, também, muitos desses trabalhos hoje se configuram não como um lugar de apresentação de propostas teóricas, mas como espaços onde o professor possa olhar para a sua prática e, a partir disso, repensá-la, reestruturá-la. Parece ocorrer um esvaziamento dos

discursos técnico-teórico-metodológicos, em nome da produção de um espaço efetivo de reflexão do fazer docente. O dispositivo dessas *novas* ideias de formação parece estar não mais nas teorias e/ou nos conceitos, mas, sim, na reflexão sobre a própria escola e as “experiências profissionais”.

Nessas atividades, quer nas dos antigos cursos de capacitação, em que predominavam espaços de formação teórico-metodológica, quer nas atuais, em que surge como foco a ideia do professor reflexivo, verifico a hegemonia de um determinado tipo de saber, em que a mudança, as transformações da prática estão pautadas no predomínio de um modo de aprender e de conhecer. Ou seja, uma maneira predominantemente racional, organizada e estabilizada de sentidos e significados.

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

No campo destas discussões, o que verifico é que as ideias de *formação* se relacionam, se apresentam de muitos modos: uma delas é a de que o conhecimento *de/do como fazer* – nos modelos mais antigos – ou o *de/do como pensar* – nas práticas mais atuais – se organizam a partir de agentes externos, formadores e conhecedores *de/dos* conhecimentos necessários, seja esse conhecimento as teorias pedagógicas ou o percurso para a formação.

É como se, no primeiro modelo, pudéssemos pensar em uma formação pautada em um disciplinamento, um controle dos corpos a partir de uma prática docilizadora destes, pautada, organizada e legitimada por discursos científicos do *como fazer* – princípio, aliás, das chamadas práticas pedagógicas tradicionais.

Nesses discursos se constroem práticas a partir de um *como e o que pensar* da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, criam-se um *o quê e* um *como fazer* da Pedagogia, gerando a ilusão de um pressuposto em que *psicologizamos* a vida cotidiana na escola – e fora dela também –, produzindo intervenções educativas.

Outra ideia presente no segundo conjunto de práticas vê na formação uma disciplinarização pautada não mais na docilização, mas, sim, na produção de saberes pelo sujeito. Ou, dito de outro modo, é como se se pudesse pensar que os modos de controle

efetivos da sociedade não ocorressem mais por um discurso da vigilância externa de um saber fazer indicado, disciplinado, orientado, mas, sim, por um controle efetivo (e até mesmo afetivo) e interno; por uma tecnologia em que o outro se tornou uma instância psíquica da subjetividade, observadora e crítica, porém agora internalizada. Não mais um corpo dócil, mas, sim, um corpo produtivo. Não é de assustar que os discursos presentes na área da educação tenham se tornado hoje predominantemente discursos de um saber psicológico, ou seja, voltados, então, a uma ideia de um sujeito, um sujeito da ação, um sujeito da reflexão.

Voltando ao primeiro caso, o das verdades metodológicas, nota-se que estas prezam por um modelo em que, a partir de uma *psicopedagogia* da formação e da educação, se instaura um ou muitos modelos do *como fazer*. Dito de outro modo, *um como fazer a partir de um como pensar*. No segundo caso, o da criação de *identidades de professores reflexivos*, emerge o contrário: a verdade não estaria propriamente no resultado final de transformações provocadas por uma teoria ou outra, mas no percurso de reflexão, nas formas de pensar. Ou seja, aqui observo também *um como fazer a partir de um como pensar*.

Em termos pedagógicos, penso que, em um caso, procura-se corrigir o professor e seus fazeres o mais rápido possível, através de um resultado; e, em outra direção, escutar com atenção a voz do professor, para que este chegue ao caminho desejado, ou seja, *o de melhorar sua prática, rever suas posturas*, por um processo reflexivo de tomada de consciência.

No contexto destas reflexões, o que verifico é que, de um modo geral, nós, “formadores”, em nossas práticas formativas com os professores, construímos certo automatismo disciplinar. Automatismo de um poder disciplinar, construído em uma corrente de vigilância ininterrupta, em que os espaços exteriores se internalizam na forma de uma técnica disciplinar – a dos devires definidos ou o de uma educação *para* –, criando a sensação, ao longo do tempo, de algo natural e normativo (aquilo que nos parece certo, refletir sobre nossas práticas, nossos erros, nossa postura), presente na alma humana na forma de um emaranhado de sentimentos, sensações e ideias.

Além disso – o que talvez seja mais sério e *formativo* que a naturalização e a normatização desses processos –, aparecem as características produtivas deles. Ao nos tornarmos vigilantes de nós mesmos, através desse olho interiorizado que a todo tempo nos olha, “nós [...] levamos ao limite a operação de iluminar o espaço interior: precisamos continuamente fazer da complexidade e opacidade do universo psíquico algo, a nós mesmos, claro, coerente e passível de ser enunciado” (BRASIL, 2008, p. 26).

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

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

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

Voltando a uma das questões iniciais deste texto, a da opinião do professor de que “*teoria é uma coisa e prática, outra*”, ela pode ser pensada como plausível, na medida em que podemos refletir sobre a necessidade de encontrar outros modos de olhar para nossa própria formação, incluindo a deles. A grande temática que surge nesse momento é a da própria formação. O que percebo é que há, especificamente com grupos de professores com que trabalho, uma visão de *formação* que é predominante; e nesta visão é possível perceber que *formação* – e, sobretudo, a do professor – tem sido *um processo de conscientização, de racionalização, de tomada de consciência e, a partir disso, de transformação de sua prática*.

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

Em, *A escrivaniha*, Benjamin (1995) nos convida a pensar a formação da criança para além do âmbito escolar. De modo bastante singular, Benjamin nos apresenta a ideia de que a formação da criança parece não se relacionar com a ideia de *dever, de obrigação*, como a que as crianças experimentam na escola – e os professores dizem viver também eles nas

escolas –, mas, sim, e muito mais, com a ideia de que *formação* se relaciona a algo *lúdico, imaginário, fantasioso*. Ou ainda, dito de outro modo, que *formação* se relaciona a algo que está presente também no campo do *lúdico, do imaginário e do fantasioso*.

Benjamin, depois de descrever de forma muito visual e viva a escrivantina e as coisas dela e presentes nela, nos oferece a seguinte observação:

... a escrivantina guardava, sem dúvida, certa semelhança com o banco escolar, mas a vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas que ele não deveria saber. A escrivantina e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado de um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. Eu podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como a daqueles clérigos que se vêem nas iluminuras medievais (BENJAMIN, 1995, p. 120).

Essa ideia sobre a criança nessa relação com a escrivantina nos indica que o *poder* da instituição perde força para os espaços de criação e invenção dela própria. É como se, pelo papel de simulacro que exerce o banco escolar, na escrivantina a criança se desvencilhasse da rigidez das práticas formativas tradicionais. Nas palavras de Bolle (1997, p. 10), “a criança protagonista se vale da astúcia da mimese para desarmar o poder da instituição de ensino. Representando o espírito ‘lúdico’, a escrivantina, como simulacro da carteira escolar, consegue desmontar o austero poder desta”.

No processo de ler e compor estas ideias, como vinha dizendo, um campo de articulação possível se apresenta: a formação não estaria ligada a processos de racionalização, conscientização e disciplinamento, em que se inscrevem identidades certas, seguras e fixas, mas, sim, a processos outros de afetação, sensibilização, rupturas, *recriações, reinvenções*, de singularizações. Assim, *formar* pode ser pensado como desviar, profanar. Desse modo, se os cursos de formação pretendem sacralizar práticas e modos de pensar pela naturalização daquilo que se torna norma, ou seja, legitimar um modelo de *educação para*, nos resta vislumbrar, como *práticas formativas*, possibilidades de profanação dessas sacralizações.

E ainda, se posso pensar que o que dizem os professores sobre *prática* estaria em um campo do que se pode chamar de prática docente, atividade, fazer e experiência que o professor faz e possui; e se, de alguma forma, a experiência, entendida aqui como o vivido, o experienciado, está em um campo de saber, de um saber e até mesmo de um sabor, ou ainda de um dis-sabor, evoco Agamben (2005a, p. 34-35):

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

Então, se, a experiência do professor, isto é, a prática docente, se relaciona de algum modo à fantasia, ao desejo, posso pensar que um dos primeiros passos na valorização da experiência se vincule a uma “suspensão do conhecimento”, e a prática deixe de ser um “fazer” para, com auxílio (instrumentalização) do desejo e da fantasia, passar a um “ter”. Ou seja, podemos, com isso, pensar em *ter experiências*.

Dessa forma, foi no contexto e no processo de acolher aquilo que os professores traziam como experiências do cotidiano escolar nos cursos de formação que enveredei a pensar sobre minhas próprias práticas formativas e práticas de formador. Nesse cenário, e para além dos tradicionais cursos em que, muitas vezes, trabalhamos, tenho procurado estabelecer e trabalhar relações entre três temas que me parecem possíveis e que tecem diferentes *corpus* durante o processo: o tema da *formação* – diretamente relacionado ao da formação do professor. E, também relacionada a espaços de criação, invenção, ou seja, às questões do lúdico nas interfaces com a fantasia, para mim, insere-se a questão da *infância*. E, por fim, o *cinema*, como espaço artístico de sensibilização e afetação.

INFÂNCIA E FORMAÇÃO: IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE E DIFERENÇA

Eis que Agamben constata um paradoxo latente nesta situação, capaz de expor então o irremediável eclipse pelo qual atualmente passa a política: quanto menos subjetividades são formadas no corpo a corpo do indivíduo com os dispositivos tanto mais dispositivos são criados como tentativa inelutável de sujeição dos indivíduos às diretrizes do poder. Ou seja, uma vez que para o funcionamento do mecanismo operativo da política seria necessária a conflagração de sujeitos reais que nunca se configuram, a política parece ser não mais que uma forma que gira no vazio (um mecanismo oikonômico de autoreprodução), e, desse modo, encaminha-se à catástrofe (SCRAMIN; HONESKO, 2009, p. 13-14).

Verifico que as relações que se apresentam entre adultos e crianças ganham contornos e variantes bastante singulares em cada espaço dos diferentes momentos das experiências educativas, porém, apesar dessa pluralidade, algumas questões aparecem de forma bastante recorrente. Entre elas, destaco as posturas dos educadores, que indicam que,

muito mais do que metodologias de ensino, o que marca, tece os aprendizados e as produções de sentidos são modos de circulação da palavra, o que passa, sobretudo, pela relação entre adulto e criança – uma relação marcada substancialmente pela postura do educador diante do educando e do educando diante do educador. Ou seja, não são propriamente os sentidos produzidos, os conhecimentos adquiridos que ganham força, mas, sim, as práticas de poderes neles manifestadas. “Creio que o que deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder e não relação de sentidos.” (FOUCAULT, 2009, p. 5).

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

As catástrofes inopinadas não são jamais a consequência ou o efeito, como se costuma dizer, de um motivo único, de uma causa singular: mas são como um vórtice, um ponto de depressão ciclônica na consciência do mundo, para as quais conspirava toda uma gama de causalidades convergentes [...]. A opinião de que era necessário “reformular em nós o sentido das categorias de causa” [...] e substituir a causa pelas causas (CALVINO, 1995, p. 119, grifo nosso).

As palavras de Calvino nos distanciam de qualquer ideia que possa ser plena, única e determinista. Seguindo as orientações que ele nos apresenta, podemos avançar naquilo que aparece sempre com muita força nos discursos de *formação de professores*: a ideia de uma coerência teórico-metodológica nas práticas docentes, em busca de uma identidade profissional. Ou seja, nossos modos de ser são sempre, de alguma forma, momentos de singularizações de pluralidades, de multiplicidades.

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

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

Dessa forma, a política cria um campo de ações que não se centra em uma noção de sujeito, mas de subjetividade. A subjetividade seria, assim, criada, inventada, em agenciamentos parciais, diagramáticos, que articulam elementos semióticos, políticos, tecnológicos, “artísticos. A multidão é o conjunto não totalizável destas subjetividades singulares” (BRASIL, 2008, p. 6).

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

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

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

Assim, diferença passa a ser desvio, deficiência. Por outro lado, se a infância pode ser pensada como diferença, como outro, como menoridade, como estrangeiridade, alteridade, podemos escutar das crianças as seguintes questões: “Por que vocês pensam que a única

língua possível é a tua? Por que vocês pensam que a única roupa possível é a tua? Por que vocês acreditam que a única religião é a tua? E por que querem nos fazer crer que a única música é a que vocês escutam?” (SKLIAR, 2009, p. 153)³.

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

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

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

Identifico esses saberes como produções que se organizam na modernidade, embora oriundos de uma tradição filosófica que nasce na Antiguidade, com Platão, pois, como relata Gagnebin (1997, p. 85): “que assim como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a criança é de todos os animais o mais intratável”.

A sugestão feita por Calvino (1995) de não produzir olhares fixos e predefiníveis para as coisas e para o mundo talvez nos ajude a entender partes dos processos presentes nas práticas educativas da sala de aula e fora dela como lugares não fixos e definidos. Mas também nos colocam em uma verdadeira controvérsia com os pressupostos “pedagógicos” de Platão, Comenius e Durkheim.

Pois se, por um lado, podemos assumir o que indica Calvino, por outro lado, não podemos negar que, nas práticas educativas cotidianas, reais, de sala de aula, que produzem

³ Texto em espanhol no original. A tradução foi feita livremente.

os espaços efetivos do educar, as ideias dos citados autores da Filosofia e da Sociologia se encontram ainda profundamente enraizadas, pois estas vêm, ao longo de nossa história, marcando modos de pensar a infância e de educar a criança; ou seja, vêm produzindo as ditas experiências educativas.

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

As esferas de produção de sentido em nossos dias deslocam da sala de aula “o” lugar, por excelência, onde se efetivam as práticas educativas e colocam em outros espaços sociais e culturais esta relevância. Entre esses espaços, a família continua sendo, apesar de em um sentido absolutamente diferente, um fórum marcante de educação e de produção de sentido nas relações entre adultos e crianças. Assim como a família, concorrem nessas mesmas raias a televisão, o computador, a internet e o cinema, entre outros.

INFÂNCIA E FORMAÇÃO: CINEMA, MÍDIAS E SINGULARIDADES

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

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

Esta aproximação entre o real e o virtual acaba por produzir um intenso casamento, em que muitas vezes se “educa” pela televisão, pelo computador, pelo *video game*, e “não se educa” pela escola, pela família. Ou ainda, por eles, através das imagens, se consegue aproximar mais daquilo que se deseja, do projeto de sociedade que se tem, do que pela literatura. Na verdade, o que se pode observar a partir das vivências como ser social e das atividades feitas com crianças e cinema é que as tecnologias presentes nas produções imagéticas criam espaços mais efetivos de afetação e modulação de modos de ser na vida e de modos de pensar e sentir a vida.

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

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

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

A cultura midiática produziu verdadeira transformação em nossos modos de pensar e sentir. Este tema já foi bem discutido por vários autores,, entre eles destaco Postman (1999), que indica que, se podemos falar da existência de uma criança pela distância entre seu mundo e o mundo do adulto, podemos falar também de um desaparecimento da “infância”, que se constitui a partir dessa distância. Isso devido às novas formas de acesso ao conhecimento através do audiovisual, em um mundo que *escancara tudo* e que, “ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas (as crianças) do jardim da infância” (POSTMAN, 1999, p. 111).

Apesar de acompanhar o raciocínio de Postman e de concordar com seus argumentos, não acredito em um “desaparecimento da infância”, mas no surgimento de novas

e diferentes formas de vivê-la em nossa cultura. Pois, se podemos estabelecer uma relação estreita entre a criança e a noção de infância, sobretudo as apresentadas pela Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, podemos também dizer que vivemos uma verdadeira enchente de infâncias, através das leis, dos produtos de consumo, entre outras coisas.

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

Benjamin (1994, p. 187) faz uma análise relevante a respeito dos avanços das tecnologias no mundo moderno, indicando que se, por um lado a fotografia, o cinema e a imprensa jogaram a arte no lugar comum de todas as outras coisas, podemos considerar esse movimento social “retrógrado diante de Picasso mas, [...] progressista diante de Chaplin”. O cinema, na opinião de Benjamin, permite que se democratizem produções que até antes de sua invenção eram privilégio da elite. A variedade de filmes e temas que hoje encontramos nas salas de cinema aumentam na mesma proporção com que parecem aumentar as pluralidades nos modos de viver de nossa cultura.

Em apoio à ideia de que a criança ocupa um lugar de consumo em nossa sociedade, observa-se que a quantidade de filmes produzidos para este público, bem como de filmes relevantes à noção de infância e aos modos de lidar com a criança é significativa. Porém, não é só a quantidade, mas também a inserção desses filmes em nosso meio reflete sua importância nos modos de compreender e ver a criança, tanto por parte dela mesma como por parte dos adultos⁴.

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

⁴ Dados do site <www.uol.com.br/cinema>, em fevereiro de 2005, revelam que, dos dez filmes mais vistos no Brasil, cinco são dirigidos ao público infantil.

verdadeira indistinção entre a vida e a arte, a tal ponto que não sabemos mais o que imita o quê⁵.

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

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

A construção de interfaces entre educação e cinema não é algo dado *a priori*. É um produto da narrativa ou, como diria Fellini, “uma invenção”. Uma invenção onde se tecem os fios e as tramas do enredo destas interfaces. Neste cenário, uma pergunta sempre aparece: o que é que narramos em nossas vidas? O fato é que falar de enredos que não precisam ser escritos, pois se fazem em documentário e assim se inscrevem na vida, se fazendo no tecido da escritura da vida, é falar de narrações – povoadas de sentidos e de não sentidos, abertos e possíveis, que se abrem no percurso da própria história vivida e sentida. Enredos que educam e que inserem o outro na esfera daquilo que, na forma final, parece ficção, o próprio filme, ou mesmo a vida; ou seja, muitas vezes, a ficção que não possui um roteiro prévio parece roteirizada para escrita. Nossas práticas educativas, com frequência, nos colocam nas tênues fronteiras entre a ficção e a realidade, entre o educar e o aprender, entre o adulto e a criança.

As tramas dos enredos e das cenas presentes tanto em filmes quanto no cotidiano resultam também de um percurso teórico e metodológico. Nos filmes (ficções ou

⁵ O fato é que há, contudo, um outro intercâmbio neste ponto, que é o da relação entre o ficcional e o real e seus modos de interconstituição. Deste, porém, trataremos mais adiante neste trabalho.

documentários) as histórias narradas são sempre produto da edição, da composição dos fragmentos do olhar do diretor; e na sala de aula as histórias e os enredos são produtos do olhar do professor, que vagueia pelos fragmentos que ali vive e, ao ter que compor algo, embora não tenha a totalidade do que ocorre na sala de aula, cria e “inventa” narrativas que organizam seus sentidos e seus modos de ver e pensar.

Neste movimento de composição de tramas de sentidos tecidas nas relações professor-alunos; de montagem dos fragmentos de que o professor, com seu olhar, se apropria nas significações que ele produz, ao ter que dizer e agir com a sala de aula, verifico uma contrapartida do olhar do diretor de um filme, que compõe suas histórias a partir dos fragmentos manifestos nas cenas filmadas que definem o enredo. Mas também e acima de tudo, este suposto modo de compor do professor, este concreto modo de filmar e montar do diretor de cinema se assemelham aos modos de ser da criança, que, através de suas brincadeiras, compõe seu campo de atribuição de sentido, pois, como diz Benjamin:

Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorre-lhes anos, durante o qual seu campo visual permanece livre de *serem humanos*. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal zoológico, museu policial ou cripta (BENJAMIN, 1984, p. 79-80, grifo nosso).

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

De qualquer forma, vislumbro nestes espaços possibilidades para pensar a educação, pois nestas reflexões posso encontrar espaços para pensá-la para além da escola e suas práticas. E pensar os modos de produção de sentidos presentes também nas produções cinematográficas, pois estas acabam se efetivando em nossas vidas como *locis de formação*, na medida em que criam e fazem circular modos de vida. Procurar relações neste campo das

produções imagéticas acaba se configurando como uma possibilidade real para indicar algumas reflexões.

É no campo destas reflexões que surgem espaços para pensar a educação como diferença; a educação como este espaço onde situações, cenas e enredos escapam, buscam e encontram linhas de fuga, para além de um enredo dado, definido, marcado e fixado.

REFERÊNCIAS

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

_____. **O que é o contemporâneo?** E outros dispositivos. Chapecó: Argos Editora, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, SP: Summus, 1984.

BRASIL, André. **Modulação/montagem**: ensaio sobre biopolítica experiência estética. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Cláudia. **O oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

DURKHEIM, Émilie. **Durkheim**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1978.

FERNANDES, Heloíza. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997.

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

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, Carlos. Fragmentos de experiencia y alteridad. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

SKRAMIN, Susana.; HONESKO, Vinícius. Apresentação. In: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo**. Chapecó: Argos Editora, 2009.

Agradecimentos
FAPESP e CNPQ.

Recebido em: 04/01/2012
Publicado em: 29/06/2012