

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tese



Educação Desordeira:
poéticas das infâncias em videoarte

Krischna Silveira Duarte

Pelotas, 2017.

Krischna Silveira Duarte

Educação Desordeira:

poéticas das infâncias em videoarte

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Marcos Bussoletti

Pelotas, 2017.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D111e , Krischna Silveira Duarte

Educação desordeira : poéticas das infâncias em
videoarte / Krischna Silveira Duarte ; Denise Marcos
Bussoletti, orientadora. — Pelotas, 2017.

125 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2017.

1. Educação. 2. Artes do vídeo. 3. Infâncias. 4. Poéticas.
5. Educação desordeira. I. Bussoletti, Denise Marcos,
orient. II. Título.

CDD : 370

Krischna Silveira Duarte

Educação Desordeira: poéticas das infâncias em videoarte

Data da Defesa: _____

Banca examinadora:

Professora Dr^a Denise M. Bussoletti
Orientadora
Universidade Federal de Pelotas

Professor Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo
Banca Examinadora
Universidade Federal de Pelotas

Professora Dr^a. Helene Gomes Sacco
Banca Examinadora
Universidade Federal de Pelotas

Professora Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres
Banca Examinadora
Universidade Federal de Pelotas

Professora Dr^a. Rosária Ilgenfritz Sperotto
Banca Examinadora
Universidade Federal de Pelotas

**À Denise Bussoletti, por abrir seus caminhos poesia e me
mostrar as belezas da vida, sob sentidos renovados.**

Agradecimentos

Aos amigos do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS), por compartilharem os caminhos incertos da academia e da vida;

Aos amigos de sempre e à família, pelas sutilezas concedidas nos momentos em que encarar as infâncias foi brutal;

À CAPES pelo incentivo à pesquisa que garantiu as condições materiais de dedicação à esta investigação;

Às crianças do bairro Santa Terezinha pela abertura de seus mundos para que eu pudesse contar a partir deles, uma nova história;

À minha filha, Nawany, por ser o tudo que me move em direção à vida, agradeço pela oportunidade de crescermos juntas!

Resumo

DUARTE, Krischna Silveira. **Educação desordeira**: poéticas das infâncias em vídeoarte. 2017. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Pelo conceito de imagem dialética, busco neste trabalho, através da alegoria das infâncias (BENJAMIN, 2013b), refletir sobre o que, em tese, se apresenta como sendo uma Educação Desordeira. Para acessar o universo que envolve esta abordagem, utilizo a vídeoarte como um estado-pensamento (DUBOIS, 2011), tendo no olhar selvagem das infâncias (LARROSA, 2006) o exercício do “eu vejo” implicado no processo de reescrita da história. No caminho/desvio de pesquisa (BENJAMIN, 2006), a etnografia surrealista (CLIFFORD, 2001) é apresentada como um método capaz de capturar a “paragem messiânica” na qual a oportunidade de luta por um passado reprimido, força o agora (*Jetztzeit*) a romper o fluxo homogêneo de uma história esvaziada (BENJAMIN, 2012). Concluo pelo exercício e pela convicção, que é da oportunidade de preenchimento de um tempo volátil que poderá emergir a Educação Desordeira, e esta se faz como a materialização de uma possibilidade de transformação da educação, tendo a poética das infâncias como perspectiva.

Palavras-chave: Educação; Artes do vídeo; Infâncias; Poética; Educação Desordeira;

Resumén

DUARTE, Krischna Silveira. **Educação desordeira**: poéticas das infâncias em videoarte. 2017. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Por el concepto de imagen dialéctica, busco en este trabajo, a través de la alegoría de las infancias (BENJAMIN, 2013b), reflexionar sobre lo que, en tesis, se presenta como una Educación Desordenada. Para acceder al universo que envuelve este enfoque, utilizo el videoarte como un estado-pensamiento (DUBOIS, 2011), teniendo en la mirada salvaje de las infancias (LARROSA, 2006) el ejercicio del "yo veo" implicado en el proceso de reescritura de la historia. En el camino/desvío de investigación (BENJAMIN, 2006), la etnografía surrealista (CLIFFORD, 2001) se presenta como un método capaz de capturar la "parada mesiánica" en la cual la oportunidad de lucha por un pasado reprimido, fuerza el ahora (Jetztzeit) a romper el flujo homogéneo de una historia vaciada (BENJAMIN, 2012). Concluyo por el ejercicio y por la convicción, que es de la oportunidad de llenarse de un tiempo volátil que podrá emerger la Educación Desordenada, y ésta se hace como la materialización de una posibilidad de transformación de la educación, teniendo la poética de las infancias como perspectiva.

Palabras-clave: Educación; Artes del video; Infancias; Poética; Educación Desordenada;

Sumário

Manual de como ler esta tese - ou será de como não a ler?	09
Os tempos da tese: a Escrita Desordeira se anuncia	13
A escrita pela alteridade: a descoberta do azul na terra dos Nibelungos	21
Sobre as ciências e seus discursos	31
Primeiros passos: da infância esvaziada às infâncias preenchidas	41
A criança desordeira aponta a flexibilidade	44
Entre o oculto e o quase revelado: as infâncias alegóricas	50
Videoarte: o entre-lugar da experiência <i>hic et num</i>	60
Desvio para a desordem: pela estética do pós-guerra a etnografia se surrealiza	68
Desvios surreais na Educação	73
Encarando as imagens: a verdade é a morte da intenção	78
A busca do oculto através do <i>Jamais vi</i>	81
Dicionário de Definições Contrárias, uma ponte pênsil para os olhares das infâncias	83
As ruínas da Machado de Assis: a experiência de um relampejo	87
<i>Cuidado pra não copiar muito aí, hein, sôr?! - o diálogo com os olhares das infâncias</i>	91
Pelos olhares das infâncias, os caminhos da Educação Desordeira	99
Pelo surrealismo a embriaguez abre caminhos para a revolução...	101
Um ponto é uma esquina. Ou, quem sabe, uma fuga na neblina?	106
Referências Bibliográficas	131
ANEXOS	135
APÊNDICES	141

Manual de como ler esta tese - ou será de como não a ler

Pela declaração de uma proximidade política, ética e estética - que me parece mais solta do que as afiliações às correntes teóricas, que sempre me dão a sensação de aprisionar -, confesso, que esta tese, é de inspiração benjaminiana. E o que tento a partir das próximas linhas é o esboço de uma pré/tensão, ou seja, um quase manual de como ler esta tese. Ou, para quem assim o preferir, pode ser reconhecido também por um outro nome, também aceito - introdução. Ou seria um manual de como não a ler? Antes de Cortázar¹, admito que, para mim, os manuais costumavam ser coisas chatas. Depois de Cortázar, aprendi a ler e tentar reescrever que “a tarefa de amolecer diariamente o tijolo, a tarefa de abrir caminho na massa pegajosa que se proclama mundo” (Cortázar, 1995: 02) requer, por vezes, alguma instrução.

Pelas pistas de Cortázar, ousou dizer que sou também uma daquelas que tentam resistir “a fria eficácia de um reflexo cotidiano” a qual parece bastar um: “Até logo, querida” ou o que aqui poderia ser expresso por: O presente trabalho assim se anuncia... Não! Eu penso e aqui defenderei, que toda desordem trás sempre algo de belo e que as coisas não possíveis resguardam coisas possíveis... Aliás, abomino a palavra “impossível”, penso até que se alguma sensatez nos restasse, esta seria uma palavra que deveria ser evitada por todos aqueles, que como eu, se pretendem pesquisadores em educação.

Percebo agora, que talvez um outro nome seja ainda possível para isto que tento escrever. Algo como um “manual de desleitura”, quem sabe? Mas enfim, para que servem os nomes? Talvez seja melhor continuar seguindo Cortázar e acreditar que a instrução mais próxima do momento é “abrir a porta e assomar à escada” pois, quem sabe assim, “saberei que lá embaixo começa a rua; não a norma já aceita, não as casas já conhecidas, não o hotel em frente; a rua e a floresta viva onde cada instante pode jogar-se em cima de mim como uma magnólia, onde os rostos vão nascer quando eu os olhar, quando avançar mais um pouco, quando me arreborderar

¹ Cortázar, Júlio. Histórias de cronopios y de famas. Grupo Santillana de Ediciones S.A. Torrelaguna, Madrid, España; 1995.

toda² com os cotovelos e as pestanas e as unhas contra a pasta do tijolo de cristal, e arriscar minha vida enquanto avanço passo a passo para ir comprar jornal na esquina” (Cortázar, 1995: 02), ou para seguir buscando essa escrita, que anuncio: transitará pelas esquinas.

Nas lacunas que me descontinuum o fluxo que seguiria, sou interrompida por uma vontade absurda de dizer também, que busco esquinas com outras tintas. Esquinas que habitam esse dia cinza, que trás tanto de tudo em calma... Instantes suspensos...Terei me tornado, eu mesma, assim também? Melancólica? Talvez não, talvez seja mais uma vez somente o caos, o mesmo caos que me acompanhou por todos os caminhos em pesquisa, um caos aparado nas asas das borboletas...

Pelo trânsito aéreo de um vôo, preciso também dizer, que a inspiração benjaminiana referida se dá, talvez, pelo (a)prendido, pois Benjamin me prendeu da forma mais torpe: me deu liberdade. E assim, pousei, eu mesma, em cada imagem que pude ver ou criar nas linhas que virão, quando eu chegar. Preciso também dizer que esta escrita se dá num tempo, tempo que pela música de Vitor Ramil, melhor pode ser dito como o tempo em que um “vou te vi”³, orienta meu flunar?

Quero dizer, assim, que a escrita de inspiração benjaminiana pode ter acessos tão complexos ou, aparentemente, desconexos, quanto necessários aos desvios que, pela Kabhalla, levam ao materialismo histórico. Preciso dizer, então, e vou repetir, que esta tese pede para ser lida pelo espaço/tempo do “e s fendas, pelas frestas (e pelas tantas esquinas que surgiram e surgirão n). Ainda por Cortázar, solicito que a leitura desta tese seja assumida como “a tarefa de amolecer diariamente o tijolo de cristal”. Pois foi assim que ela nasceu, a partir de um dedilhar curioso e insistente, que buscou a todo tempo, suavizar as coisas duras.

E se os tijolos puderem nascer pedra e morrer nuvem, como a inspiração Octaviana⁴, defendo e compreendo que não preciso de um encadeamento linear,

² O gênero original está sendo subvertido, e assim o será em todos os momentos desta tese, pois esta é uma escrita que se escreve e inscreve no feminino exercício de afirmação também pela palavra da minha autoria, de meu estilo de escrita.

³ Ramil, Vitor. Trecho da música “Vou te vi”. Álbum Foi no mês que vem. Satolep Music, 2013.

⁴ PAZ, Octavio. O Arco e a Lira. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

pois se tudo pode também ser fluidez, como encaixotar a poesia? Eu quero mesmo é desencaixotar, como Caeiro, as minhas emoções verdadeiras, deste ou daquele modo⁵. Do modo que der. Assim, prefiro dizer que escrevi, me aproximando de Benjamin, em forma de fragmentos. Eles podem ser lidos em sequência ou não. Como mônadas, guardam, cada um, a essência do todo.

Ah, e como este é um manual, eu poderia agora engendrar um longo parágrafo onde explico toda uma argumentação sobre minha proposta de rompimento com o tradicional da escrita acadêmica, mas não. Vou dizer é que não consegui mesmo. Venho tentando, com todas as forças... As letras gastas do teclado podem testemunhar a meu favor. Ou também poderia deixar que a coluna grite, em alto e bom tom, o quanto me entreguei à essa tarefa árdua e absurdamente feliz. Mas, por mais que tente, a Escrita Desordeira é viva, e me leva a esse lugar onde as infâncias, meu maior motivo, se reivindicam ser vistas e tidas como livres. De novo por Caeiro, estar nesse lugar, talvez seja, “como se escrever não fosse uma coisa feita de gestos, como se escrever fosse uma coisa que me acontecesse” (CAEIRO, 1973: 95).

Tudo bem. Confesso que não entendo muito de manuais, mas sinto que este seja o momento de dizer que a leitura desta tese também pede para ser lida como uma tentativa de escrita viva e livre. Tentando mais um pouco dizer do que virá, outra imagem surge: através das imagens das infâncias encontro um bom desafio em algo como uma “leitura iô-iô”, pois novamente o movimento se faz como o de uma escrita que vai e volta. Não, outra imagem, melhor: uma “leitura pião”! Uma leitura que corre solta, girando sobre si mesma. Aviso feito. A Escrita Desordeira vai exigir uma leitura atenta e uma disposição - quase física - para dar conta dos pulos, repetições e da perspicácia necessária ao acesso das fendas mais fundas... Só que não! Pensando bem, acho que a leitura desta tese pode ser como uma “leitura montanha russa”! Sim! Uma montanha russa, pois há momentos em que parece um vôo. Suave, tranqüila, flanando pelas alturas, namorando as nuvens e as coisas pequenas lá embaixo... Lugar onde tudo parece domingo... Caso não fossem os solavancos surpreenderem o corpo! Jogam pra lá, jogam pra cá, e de cá pra lá, nas

⁵ Caeiro, Alberto. Heterônimo de Fernando Pessoa. Deste ou daquele modo. Novas Poesias Inéditas. 4ª ed. Lisboa: Ática, 1973

quebras de ritmo e mudanças de clima. Outra leitura surge como imagem, uma “leitura temperamental” que pode surgir como resultado de uma escrita que se arriscou e pode experienciar a curiosidade, o cansaço, o riso, o choro, o tédio... E então? Sugiro que assim se siga por entre o vai e vem, as lacunas e os supetões... Advirto que a brincadeira é proposital, pois para alcançar a Educação Desordeira, aprendi que há também que se saber jogar!

Saber jogar e saber sonhar, eu diria. Foi assim que pelos descaminhos surrealistas fui procurando na desordem as coisas não possíveis e, posso admitir, que a leitura desta tese, pode também ser uma desleitura, uma leitura outra, que precisa sobrepor realidades em uma bricolagem que tem como pano de fundo e recurso literário, uma fábula quase secreta. Por entre fendas e neblinas, espero que seja possível, não só para mim, encontrar a história que conta a batalha travada pelos pequenos *Nibelungos* contra o gigante feroz *burguesus*. Antes disso, preciso alertar que aprendi também, e isto pode ser útil observar, que as infâncias sussurram, e que, de dentes arreganhados, elas dizem que “um só demônio sabe mais do que tu”⁶.

⁶ Walter, Benjamin. Rua de mão única, Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013c.

Os tempos da tese: a Escrita Desordeira se anuncia

(...) Só terá o dom de atizar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto: nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou vencer (BENJAMIN, 2013a: 11-12).

Esta tese é finalizada no momento em que uma neblina trágica encobre o céu da história, trazendo nuances de um passado menos distante do que cicatrizado nos corpos violados desta colônia. No cenário ilegítimo de um governo de exceção, respiramos a poeira que ainda não descansa sob os escombros da barbárie. Doutorar aqui é, ao mesmo tempo, um misto de desesperança e resistência, que encontra redenção no adensamento do compromisso ético com esta escrita.

Escrever uma tese em meio ao processo histórico que regride as conquistas pelos direitos populares e ameaça as precárias condições de saúde, educação e segurança social dos brasileiros, é uma realidade que há quatro anos, quando escrevi as primeiras linhas desta pesquisa, não pude vislumbrar. Penso que, talvez, o maior desafio imputado aos pesquisadores deste momento histórico, seja vislumbrar um relampejo que permita o escovar da história à contra pêlo, como diz Benjamin (2013c: 13).

No texto intitulado *O Golpe de Estado de 2016 no Brasil*, publicado no blog da editora Boitempo, Michel Lowy, diz que “a prática do golpe de Estado legal parece ser a nova estratégia das oligarquias latino-americanas”.⁷ Marx escreveu no *18 Brumário de Luís Bonaparte*⁸, que os acontecimentos históricos se repetem duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa (MARX, 2000).

Vivemos, assim, por entre tragédias e farsas. Flanando sobre esta, percebo que é uma farsa de esquerdas tímidas e que se fortalecem slogans de ocasião, entre estes, um que diz: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

⁷<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil>. Acesso em 21/03/2017.

⁸ Análise sobre o processo que levou à Revolução de 1848 para o golpe de Estado de 1851, na França. teve sua primeira publicação em maio de 1852, com o título *Der 18te Brumaire des Louis Napoleon*.

Acima de tudo e de todos, por exemplo, um possível candidato à presidência em 2018, Jair Bolsonaro, garante como propostas da futura campanha a liberação de armas de fogo aos “cidadãos de bem”, absolvição da polícia militar no caso de homicídio de “vagabundo” e a possibilidade de intervenção militar⁹.

A tradição dos oprimidos ensina-nos que o “estado de exceção” em que vivemos é a regra. Temos de chegar a um conceito de história que corresponda a essa ideia. Só então se perfilará diante dos nossos olhos, como nossa tarefa, a necessidade de provocar o verdadeiro estado de exceção; e assim a nossa posição na luta contra o fascismo melhorará. A hipótese de ele se afirmar reside em grande parte no fato de os seus opositores o verem como uma norma histórica, em nome do progresso. O espanto por as coisas a que assistimos “ainda” poderem ser assim no século 20 não é um espanto filosófico. Ele não está no início de um processo de conhecimento, a não ser o de que a ideia de história de onde provém não é sustentável (BENJAMIN, 2013a: 13).

Neste cenário, um dos discursos “políticos” que vêm se afirmando como referência é o da igreja católica. Reconhecido pelas ideias progressistas, o papa Francisco¹⁰ opina sobre economia, imigração, igualdade de gênero, aborto, e vem se tornando um ícone mundial da crítica às ideias ortodoxas do cristianismo. Mais um discurso bem maquiado de revolução do que alguma mudança efetiva na casa de Deus. O papa é “pop” e faz crer que a igreja pode ser - de novo? - a instituição na qual os brasileiros - só nós? - mais confiam. Na década de 90, a letra da música dos Engenheiros do Hawaii¹¹ já arquitetava a construção imagética de um papa popular, em um tempo revisitado: “todo mundo tá revendo o que nunca foi visto”¹². De olhos arregalados e asas abertas sobre as ruínas da catástrofe, o anjo da história (*Angelus Novus*)¹³ observa nossa incapacidade de ver a história para além de um encadeamento de acontecimentos contínuos.

⁹ <http://jairbolsonaro2018.com.br/index.php/category/propostas/> Acesso em 21.03.2017

¹⁰ Nascido como Jorge Mario Bergoglio, é o 266.º Papa da Igreja Católica e atual Chefe de Estado do Vaticano, sucedendo o Papa Bento XVI, que abdicou ao papado em 28 de fevereiro de 2013.

¹¹ Engenheiros do Hawaii, banda de rock gaúcha formada em 1984 por Humberto Gessinger, Carlos Stein, Marcelo Pitz e Carlos Maltz.

¹² Trecho da letra da música o Papa é Pop. Engenheiros do Hawaii, 1990.

¹³ Desenho de Paul Klee feito à nanquim, giz pastel e aquarela sobre papel, em 1920. Essa tela foi adquirida por Benjamin, que lhe tinha especial interesse e lhe serviu de inspiração para compor a imagem dialética do anjo da história em suas teses.

Ele gostaria de se deter um pouco, ressuscitar os mortos, reorganizar os vencidos. Do paraíso, entretanto, sopra um vento de tempestade, que lhe imobiliza as asas, impedindo-o de fechá-las. A tempestade empurra-o, irresistivelmente, na direção do futuro (para o qual está de costas), enquanto à sua frente se acumulam ruínas, que se elevam até o céu. É essa tempestade que chamamos progresso (BENJAMIN, 2013a: 14).

Em meio a esta tempestade que impede o movimento - até mesmo ao anjo - vou tentando lapidar uma escrita que busca, através da poética, firmar seu comprometimento ético e estético como o “salto do tigre para o passado” - uma reflexão radical do conceito de história. “O mesmo salto, mas sob o céu livre da história é o salto dialético com que Marx definiu a revolução” (BENJAMIN, 2013a: 18).

Assumo a poética como perspectiva de pesquisa que, a partir dos olhares das infâncias, transcende a noção de que o discurso acadêmico é o meio de encontrar “verdades”. Poética que é defendida por Bussoletti (2007) como mais um eixo das “Gramáticas das Culturas das Infâncias” propostas por Sarmiento (2004). Afirmo que poética foi e é, neste trabalho, o meio de acesso aos lugares onde as verdades absolutas podem ser relativizadas. Este é o caminho desordeiro que pelos labirintos da tese, na escrita pelas infâncias e com as infâncias, tentei encontrar.

(...) escrever sobre a infância não cabe no espaço reduzido onde permanecem os fatos; a infância não só habita no devaneio, mas é através dela, em imaginação ou memória, que a adultez feita pesquisa busca encontrar as chaves que permitem habitá-la, preservando a poesia (BUSSOLETTI, 2007: 60).

Penso e defendo que pelos olhares das infâncias, a poética emerge como possibilidade de subversão da linguagem que nomeia o mundo e, por tanto, do próprio mundo, de maneira reflexiva. Nos ecos de Benjamin (2013a), Ricoeur (1996) tento encontrar pelas neblinas o espaço que precede esta nomeação. Ali onde o mundo não é descrito, mas descoberto, as infâncias apontam a celebração da linguagem nela mesma, como a suspensão da função referencial do discurso. Nesse lugar de olhares renovados pode também habitar a reflexão crítica sobre os discursos das ciências. Reafirmo, assim, que “não se trata, como Goethe pretendia

de “poetizar a ciência”; busco um movimento de escrita que permita o lado “sensível da verdade” (BUSSOLETTI, 2007: 64).

O discurso poético também está no sujeito do mundo, mas não dos objetos manipuláveis de nosso ambiente cotidiano. Ele se refere às nossas maneiras múltiplas de pertencer ao mundo antes que nos opuséssemos às coisas a título de “objetos” dando de frente para um “sujeito”. Se nos tornamos cegos para essas modalidades de *enraizamento* e de *pertencimento* que precedem a relação de um sujeito com objetos é porque ratificamos de maneira não crítica um certo conceito de verdade, definido pela adequação a um real de objetos e submetido ao critério de verificação e da falsificação empíricas. O discurso poético questiona precisamente esses conceitos não criticados de adequação e de verificação. Ao fazer isso, ele questiona a redução da função referencial ao discurso descritivo e abre o campo de uma referência não descritiva do mundo (RICOEUR, 1996: 187-188).

Defendo, portanto, a poética como posicionamento crítico que retoma a implicação da pesquisadora com o Outro da pesquisa em um processo dialógico e reflexivo que tenta mostrar o que parecia oculto, abrindo espaço para a “revelação” que Ricoeur (1996) chama de “verdade-manifestação”, algo que transcende a noção de verificação e validação, “no sentido de deixar ser o que se mostra”. “O que se mostra é cada vez a preposição de um mundo, de um mundo tal que eu possa projetar nele meus possíveis mais próprios (RICOEUR, 1996: 188). Encontro meus possíveis mais próprios nos olhares poéticos das infâncias, que por realizarem visceralmente a crítica à cultura, me apontam a possibilidade de reconhecer um mundo de sentidos renovados. Este posicionamento, que busca ser crítico - e autocrítico -, torna a escrita de pesquisa um lugar de resistência reflexiva sobre os tempos e espaços pelos quais os dilemas de base da minha etnografia se (su)realizam (CLIFFORD, 2001).

Para Amorim (2001), a “escrita de pesquisa”, já dita anteriormente, é uma prática na qual escrita e conhecimento se dão no diálogo experienciado em campo e na relação da pesquisadora com o Outro, buscando sempre a incorporação de novas vozes e a transformação de sentidos. Uma escrita que pela desordem se inscreve na reivindicação destas representações Outras (ARROYO, 2014) contra o inimigo que, como diz Benjamin, infelizmente, nunca deixou de vencer.

Pelos caminhos que o doutorar convida, escolho adentrar na escrita de uma das tantas histórias que acontecem nesse tempo perigoso. Ouso narrar essa história

dizendo que o inimigo que nunca deixou de vencer é um gigante poderoso e maligno, chamado *Burguesus*, que dominou os mundos dos céus, das terras e além-mar. Tal gigante lançou sobre os mundos o feitiço do véu que trouxe o esquecimento e, com isso, transformou todos os seres que habitavam estes mundos em escravos, obrigando-os a trabalhar incansavelmente, até a morte. Ouso ainda, crer, que os únicos seres aos quais o gigante *Burguesus* não capturou, foram os pequenos *Nibelungos*¹⁴: criaturas especiais que os labirintos da tese me apresentaram como habitantes de *Niflheim*, a terra da neblinas – um lugar gelado e esquecido, que existia antes do universo ser criado. Descobri que o poder dos *Nibelungos* se dá, na medida em que as neblinas de *Niflheim* lhes permite abrir fendas mágicas no tempo/espaço, que os levam para outros lugares, entre estes, também ao lugar que os permite escapar do gigante.

Dizendo isso, posso agora revelar que a escrita desta tese se dá através do método alegórico¹⁵, onde algo é sempre um algo mais, onde nada é tudo, onde o sempre poderá se transformar, pela escrita e pela neblina, em nunca.

Prosseguindo, creio que a névoa de *Niflheim* torna aquele também, e especialmente, um lugar do entre. Um estado de passagem entre o tangível e o intangível, um “entre-lugares”, seguindo as referências de Bhabha (2013).¹⁶ Reafirmo o que já disse, a escrita desta tese se inscreve e pede para ser lida pelo espaço/tempo do “entre”, pelas fendas, pelas frestas. E caso a leitura se permita

¹⁴ Na mitologia nórdica há um povo de seres pequenos chamados Nibelungos, que vive em Niflheim, a terra das neblinas. A *Canção dos Nibelungos* é um poema épico alemão, escrito na Idade Média, por volta de 1200, que mistura antigas tradições orais com eventos e personagens históricos dos séculos V e VI. Em 1874, inspirado pelas sagas nórdicas e pelo poema medieval “A canção dos Nibelungos”, o compositor Wagner escreveu quatro libretos de óperas nos quais re-significa os conteúdos míticos enraizados nas origens do povo germânico, a partir do movimento romântico-nacionalista, que se afirma no século XIX, junto ao crescimento da burguesia na história. As recentes produções literárias e cinematográficas intituladas “O senhor dos Anéis”, foram inspiradas neste poema épico. Em 2009, os três principais manuscritos da *Canção dos Nibelungos* foram registrados no Programa Memória do Mundo, da UNESCO, em reconhecimento à sua importância histórica.

¹⁵ Em linhas gerais, a alegoria Benjaminiana é o processo através do qual uma imagem é despida de sua significação tradicional para significar ideias e conceitos mais complexos. A alegoria, por caminhos mais profundos, busca na imagem a capacidade de significação que a metáfora busca na linguagem. O conceito de alegoria será desenvolvido com maior profundidade no fragmento “Entre o oculto e o quase revelado: as infâncias alegóricas”, página 47.

¹⁶ Bhabha (2013) faz uma aproximação deste lugar intangível quando conceitua o terreno onde ocorre a elaboração de novas estratégias de subjetivação singular e coletiva a partir da articulação de diferenças culturais que denomina entre-lugares: a fronteira onde “algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 2013: 25). Dizendo isto afirmo que a escrita desta tese se inscreve e pede para ser lida pelo espaço/tempo do “entre”, pelas fendas, pelas frestas.

ingressar nesse tempo e espaço, penso que talvez outros consigam, assim como eu, encontrar esta história que conta a batalha travada pelos pequenos *Nibelungos* contra o gigante feroz. Uma história que me fez e faz questionar: o que pode levar o gigante, que já dominou quase todos os mundos e tornou os seres seus escravos, querer vencer também os pequenos e inofensivos *Nibelungos*?

Abro um sorriso largo, escorrego para trás na cadeira, encosto as costas. Preparo o corpo para contar um segredo que, para muitos, não o é, eu sei: os *Nibelungos* são guardiões de um anel místico que concede ao portador poderes especiais. O anel que estes anões protegem guarda o enigma para “acionar no contexto da história a experiência que é para cada presente uma experiência originária - é essa a tarefa do materialista histórico, que se dirige a uma consciência do presente que destrói o *continuum* da história” (Benjamin, 2013a: 129).

Gosto de pensar que a chave que dá acesso aos “entre-lugares” da história é o que permitirá aos *Nibelungos* retirar o feitiço dos seres escravizados, que só então, poderão rememorar o tempo em que viviam livres em suas próprias terras. É a memória de um passado presente que trará a possibilidade de um novo futuro e fará com que todos os seres, de todos os mundos, se juntem aos *Nibelungos*, contra o gigante *Burguesus*.

Pelos *Nibelungos* em imagem mitológica, a escrita pelas e com as infâncias, neste trabalho, busca o acesso poético para uma narrativa que tenta, pela desordem, encontrar seu caminho. Algo como um se abrir à possibilidade de re-apresentação (SPINK, 1993) de uma história em “feridas abertas” (BENJAMIN, 2012), o que, na minha mais profunda convicção, só é possível a partir das infâncias alegóricas, cujo encontro não pode se dar a partir dos olhos e de todos os sentidos tão contrários à imaginação criadora (BUSSOLETTI, 2011)¹⁷. Afinal, não tive outra saída, foram os *Nibelungos* que me levaram às suas, minhas, nossas, criptas.

Na busca pela Educação Desordeira, o movimento da escrita foi e vai experimentando um perfil que pode ser reconhecido como “escrita de pesquisa” (AMORIM, 2001), ou também como uma “escrita artística” (RILKE, 2014), até que os

¹⁷ BUSSOLETTI, Denise. O “nó cristalográfico” da imaginação criadora: escrita de pesquisa, surrealismo, e representações sociais. Revista Iberoamericana de Educación. Número 57/1; 2011.

anões me contam que não, outro nome pode ser dito, outra escrita é possível, e eu compreendo, e aqui vou defender como já anunciado, que é só através de uma Escrita (também) Desordeira, que posso chegar até as infâncias e seus enigmas.

Pela Escrita Desordeira os Nibelungos apareceram e desaparecem sem aviso. Bagunçam meu escritório, roubam meus óculos, desordenam as palavras na tela do computador. Não me pergunte como! Aprendi pela poesia, que a escuta também é algo que conduz uma pergunta à outra pergunta: “Quem, se eu gritasse, entre as legiões dos Anjos me ouviria? (...) destruir-nos? Todo Anjo é terrível” (RILKE, 1984)¹⁸.

Caso alguma escuta seja possível, reencontro os *Nibelungos* e o gigante *Burguesus* e me pergunto: será possível que todos aqueles que são considerados “pequenos” e que de outra forma, possam ser ditos como “oprimidos”, vençam um dia o gigante *Burguesus*? Vivemos um tempo perigoso, já disse, e o inimigo nunca deixou de vencer, sabemos... Mas continuar a interrogar parece ser mesmo o melhor caminho da Escrita Desordeira. Ou não? Que as próximas páginas me e nos digam - e isso, acredito, é um doutor desafio.

¹⁸ RILKE, Rainer Maria. *Elegias de Duíno*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1984.

A escrita pela alteridade: a descoberta do azul na terra dos *Nibelungos*

As coisas em geral não são tão fáceis de apreender e dizer como normalmente nos querem levar a acreditar; a maioria dos acontecimentos é indizível, realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou (RILKE, 2014: 23).

Penso que o maior desafio desta pesquisa seja mesmo colocar na palavra o indizível que as infâncias me apontam. Há um visível escondido por trás do visível que está aparente. Posto que as infâncias desordenam nossas certezas e nos mostram, escancaradas, as verdades que tememos ver, me pergunto: Como dizer desses instantes messiânicos¹⁹ (BENJAMIN, 2013a), fendas no tempo e no espaço que elas tornam visíveis ao subverter o tempo de Chronos²⁰? As fendas mágicas - numa aproximação às passagens benjaminianas²¹ - aparecem no texto como escolhas aparentemente despretensiosas, mas não, foram rigorosamente inseridas como meio de experimentar, pela poética, os caminhos desvios que escolhi como método de acesso às infâncias. Busco no fragmento encontrar desencontros, valorizo sua capacidade “caótica e irradiadora de diluição de fronteiras entre sujeito e objeto, como também de independência da parte (de um todo organizado e clássico), e da consciência, enquanto inacabamento e busca de unidade, sem jamais, no entanto, atingi-la” (BUSSOLETTI, 2007: 143).

Essas portas - as entradas das passagens - são limiares. Não os demarca nenhum degrau de pedra, mas sim a atitude de expectativa de algumas pessoas. Passos parcimoniosamente medidos refletem, sem que as

¹⁹ No pensamento benjaminiano, instante messiânico é o momento atemporal que guarda em fragmento, a figura da história da humanidade no contexto do universo. É o momento em que a iluminação do passado permite compreender o presente a partir de renovadas interpretações.

²⁰ Deus do tempo na mitologia grega. Faço uma aproximação dos tempos das infâncias através do tensionamento alegórico das imagens dos deuses Chronos e Kairós, no fragmento Entre o oculto e o quase revelado, página 47.

²¹ Em Passagens, Benjamin expõe seu projeto de pensamento através de uma obra aberta e transitória. Composta de mais de 4.500 fragmentos (as passagens), a obra busca inspiração nas galerias de Paris, a “capital do século XIX”, para refletir, de forma dialética, sobre “arquipaisagem do consumo” como lugar para pensar uma história cotidiana da modernidade. A partir das figuras do flâneur, da prostituta, do jogador, do colecionador, Benjamin compõe um quadro fragmentário da sociedade moderna. Após sua morte, em 1940, Passagens foi considerada por muitos anos como obra inacabada, dada a rasa compreensão que se tinha do pensamento benjaminiano. Compreender a fragmentação e a descontinuidade da obra benjaminiana é essencial para compreender seu pensamento de uma história aberta onde o reconhecimento do passado trás luz ao presente.

peças saibam, que se está diante de uma decisão (BENJAMIN, 2006: 127).

Sobre a escolha de um caminho indireto e sobre os necessários desvios na trajetória da pesquisa, Benjamin aproxima as tentativas às falhas em empreendimentos de navegação, às quais assumo como parte fundamental desta pesquisa: “O que são desvios para os outros são para mim dados que determinam minha rota. Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo que, para os outros, perturbam as grandes linhas de pesquisa” (BENJAMIN, 2006: 499 – N 1,2). Busco encontrar esses desvios no diálogo com os olhares das infâncias, valorizando as descobertas que surgem da interação entre o mundo infantil e o mundo dos adultos.

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar [...] o espaço intersticial entre dois modos - o que é consagrado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar (Bhabha, 1998) socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É por isso um lugar na História (SARMENTO, 2004: 02-03).

Valorizando as culturas das infâncias busco em Sarmento (2004) pistas que ajudem a compreender de que forma estas culturas se constituem na interação entre os adultos e as crianças. Para o autor, compreender estes traços requer o conhecimento de uma gramática própria que estabelece formas e conteúdos representacionais diversos, e se articula a partir dos quatro eixos que apresento a seguir:

Interatividade: a criança aprende a partir da relação com o Outro, na família, na escola e, principalmente, com seus pares. Suas relações são heterogêneas, nos diferentes mundos em que circula, vai amalhando conhecimentos que acabam por formar sua identidade

pessoal e social. A cultura dos pares funciona a partir de um sistema geracional em que as crianças vão ensinando aos mais novos os modos de estar no mundo. Isso explica porque, por exemplo, as crianças ainda brincam de pião ou amarelinha em tempos de jogos eletrônicos.

Ludicidade: a brincadeira é elemento fundamental da aprendizagem e da sociabilidade. Brincar é condição para a recriação do mundo. Brincar é uma característica não só da criança, está presente também no adulto. A criança, contudo, brinca o tempo todo, sem distinção entre o momento lúdico e o momento do trabalho, como ocorre no mundo adulto. Talvez o que a criança faça de mais sério, seja justamente, brincar.

Fantasia do real: é a capacidade de recriar experiências a partir da não-literabilidade com que se coloca no mundo e atribui significados para ele. Nas culturas da infância, realidade e fantasia coexistem. A fantasia do real é condição central da capacidade de resistência da criança face às situações que lhe são dolorosas.

Reiteração: complementa a não-literabilidade com a característica não-linear do tempo. O tempo da criança é recursivo. Pode ser reinventado continuamente. A cada era uma vez, uma nova vez inaugura um recomeço, repleto de possibilidades. A interação se dá a partir de fluxos potencialmente infinitos de continuidade “e depois... e depois...” e de ruptura “não brinco mais contigo”. O tempo recursivo, aliado ao ensinamento geracional pelos pares, permite que toda a infância possa se reinventar e recriar, começando tudo de novo.

Reitero que em sua pesquisa de doutorado, Bussoletti (2007) propõe a linguagem poética (imagem e palavra imagética) como mais um eixo das gramáticas das culturas da infância, a qual, assumo também, como condição fundamental do diálogo com e pelas infâncias. Entendo que na poética das infâncias habita a possibilidade de desconstrução do instituído a partir da nomeação de experiências renovadas.

Busco então, na poética do devaneio de Bachelard (2009), o encontro com a linguagem poética onde “todos os sentidos despertam e se harmonizam (...) É essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta e que a consciência poética deve registrar (...) impulsos de imaginação (BACHELARD, 2009: 06).

A imaginação tenta um futuro (...) ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades (...) Certos devaneios poéticos são hipóteses que de vidas que alargam a nossa vida, dando-nos confiança no universo [...] Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso (BACHELARD, 2009: 08).

Com coragem tenho assumido o desafio de tentar espiar o mundo através dos olhares das infâncias. Mas posso eu escrever àquilo que vejo? Como dizer do indizível? Ou melhor, como tornar as infâncias dizíveis em uma tese de doutorado? Se a cultura e a linguagem influenciam a forma como compreendo o mundo, como posso colocar na palavra uma cultura que não é a minha? Acato a sugestão do poeta...

Tudo está em deixar amadurecer e então dar à luz. Deixar cada impressão, cada semente de um sentimento germinar por completo dentro de si, na escuridão do indizível e do inconsciente, em um ponto inalcançável para o próprio entendimento, e esperar com profunda humildade e paciência a hora do nascimento de uma nova clareza: só isso se chama viver artisticamente, tanto na compreensão quanto na criação (RILKE: 2014: 36).

Enquanto amadureço as infâncias em mim, penso que escrever sobre as elas, com elas e por elas, deva ser algo como um dia foi, falar sobre o céu, quando

não existia azul. Nos idiomas antigos - grego, chinês, japonês, hebraico -, não há palavra que diga dos mares e dos céus como hoje os conhecemos. Em 1858, William Gladstone - que seria mais tarde ministro da Grã-Bretanha -, percebeu nas obras “A Odisséia” e “Ilíada”²², que Homero descrevia um mar “cor de vinho”, uma aurora com “dedos rosados”. A partir daí iniciou um estudo que buscava identificar as cores presentes nestas obras. Mais tarde o filósofo e lingüista Lazarus Geiger, deu seguimento ao trabalho de Gladstone e, analisando escrituras antigas de diversas culturas, percebeu a inexistência da cor azul em todas delas. Gladstone pesquisou no Alcorão, nas antigas histórias chinesas, em versões antigas da Bíblia em hebraico, nas sagas islandesas, nas Vedas hindus, e concluiu que a ausência da palavra sugere, que na antiguidade, as pessoas sequer enxergavam a cor azul. Neste ponto já me pergunto: será que a escrita das infâncias pode amadurecer em mim, azul?

O pigmento azulado aparece pela primeira vez em torno de 2.200 a.c., na cultura egípcia. O “azul egípcio” surge com a mineração, na época da construção das pirâmides, e era uma mistura de calcário, areia, e algum mineral que contivesse cobre - como a malaquita, por exemplo. Mas há também registros, de que antes de 7000 a.c., o azul teria sido encontrado em *Mehrgarh*, na Índia - onde hoje se localiza o Paquistão -, na rocha metamórfica Lápis-lazúli. Sua cor azul-escuro e opaca, teria feito com que esta rocha fosse muito apreciada pelos faraós egípcios, que a utilizavam em jóias, amuletos, máscaras mortuárias, maquiagem, etc.²³ Do *azul egípcio* ao *Klein Blue*²⁴, foi necessária a nomeação da cor como uma verdade legitimada para que pudéssemos enxergar seus tons. “Verdades” como esta são lançadas sobre as infâncias todos os dias. Uma delas diz que “*nuvem não pode pintar de azul, porque é branca*”²⁵.

²² Poemas épicos gregos registrados a partir do século VI a.c.

²³ sobre estas informações é interessante ler o trabalho do pesquisador Heinz Berke, da Universidade Zurich. Disponível em: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1521-3773\(20020715\)41:14%3C2483::AID-ANIE2483%3E3.0.CO;2-U/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1521-3773(20020715)41:14%3C2483::AID-ANIE2483%3E3.0.CO;2-U/full). Acesso em? 27/03.

²⁴ Tonalidade de azul criada por Yves Klein após um longo período de experimentação de pigmentos. a composição química do azul IKB foi registrada em 1960, no Instituto Nacional da Propriedade Industrial, com o número 63471.

²⁵ Comentário de uma das crianças, parceiras de pesquisa deste trabalho, em conversa informal sobre a aula de Artes.

Encarar as infâncias é permitir que elas desmintam essas/nossas verdades. É escutar em seus sussurros as verdades perigosas que, só quem vê o mundo como se chegasse de visita, é capaz de perceber. A disposição dos móveis, as cores nas paredes, os quadros expostos, tudo desde a casa da infância é uma descoberta estranha. A escrita das infâncias deve encontrar essa casa. A casa que, parafraseando Mia Couto (2011), é “uma casa que eu visito, mas onde não **[posso]** morar”²⁶ **[grifo meu]**.

Mais do que encontrar a palavra que diga das culturas das infâncias, percebo que preciso criar a forma - ou o espaço - que vai deixar que elas mesmas se mostrem. Aqui me aproximo mais um pouco de Rilke e tento o caminho de uma escrita “artística”, que no olhar do poeta, exige uma “grande solidão interior”. A escrita artística das infâncias exige admitir a solidão da infância, “entrar em si mesmo e não encontrar ninguém durante horas” (RILKE, 2014: 56), pois “é assim que, nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas” (BACHELARD, 2009: 94).

Algo ainda não está bem. Por mais que eu ensaie caminhos pelos passos de uma “escrita de pesquisa”, a partir de AMORIM (2001), ou da “escrita artística” de Rilke (2014), há sempre uma ausência Claudel que me atormenta²⁷, e é nesse embate que me permito, mais uma vez, desordenar e transitar pela escrita neste caminho Outro. Desordenando, tenho acesso a outras imagens e palavras que antes não tinha, e talvez agora, possa dar ouvidos aos sussurros dos *Nibelungos*. Eles já me contaram que essa Escrita é Desordeira!

O dedilhar dos meus dedos parece, de repente, encontrar um concorrente. Desde que me acomodei na cadeira da escrita, nunca soube quanta realidade há nesses ecos estranhos. Sigo no meu ritmo - um dedilhar frenético e barulhento. Mas o ruído continua, num crescente. Por trás da porta, identifico uma cantiga estranha em meio ao bater de pés e às gargalhadas. Estão de volta os *Nibelungos*! Apoio as mãos na mesa e corro as pernas para o lado, virando o corpo na direção da porta,

²⁶ No original “uma casa que eu visito mas onde não quero morar”.

²⁷ Referência à célebre frase de Camille Claudel em carta à Rodin: “Há sempre algo de ausente que me atormenta”.

que já está aberta e por onde os anões passam em danças e piruetas. Entre pulos e gargalhadas, um dos *Nibelungos* se aproxima e pára em frente a mim. Ereto, sério, posiciona os punhos cerrados um contra o outro, como se tentasse encaixar os ossos das mãos. O silêncio repentino acompanha o adensamento do ar. Ele gira as mãozinhas uma sobre a outra, como se àquela engrenagem mágica fosse dar à luz um segredo. Abre as mãos. Cada palma guarda um tesouro: na direita está o anel sagrado. À mim, aquele anel parece como se o próprio coração daqueles seres me pudesse ser confiado como prêmio pela jornada até aqui -quem sabe? Na esquerda, os óculos confiscados para que eu fosse tateando os caminhos. Ergo os olhos ao encontro dos dele e, ao mesmo tempo em que ofereço minha profunda gratidão, tento descobrir qual caminho devo seguir. Nada. Pela primeira vez nessa jornada, desde que encontrei estas criaturas, parece que estou pronta para caminhar sozinha. Escolho os óculos, pois há tanto tempo que me esforço em ver... O anão sorri e acena com a cabeça. Coloca o anel no dedo, faz uma reverência e a cantiga recomeça, enquanto as fendas para a terra das neblinas se abrem. Assumo agora, então, com profunda convicção, essa escrita que é minha e que é desordeira. Talvez, porque agora eu tenha que, no espaço desta página, dizer que estes pactos que estabelecemos com aquilo que eu me recuso a considerar como “objeto” de pesquisa, possa ser também um exercício de busca ativa pela reflexibilidade perdida. No meu ponto de vista, essa busca só se faz, dizendo e redizendo através da desordem, como compromisso ético que objetiva o rompimento crítico com àquelas verdades absolutas. Compreendo que a reflexibilidade assumida como atitude e também caminho de pesquisa, busca transcender a ideia tradicional de uma pesquisadora “neutra” e valorizar a relação de parceria com meu Outro. Isto me leva a afirmar também, que creio que o rigor científico e ético na pesquisa qualitativa, começa pela explicitação honesta dos contornos de reflexibilidade implicados no processo de pesquisa.

A reflexibilidade refere-se à espiral da interpretação e aos efeitos da presença do pesquisador nos resultados da pesquisa. Na pesquisa direcionada pelas epistemologias realistas, o horror metodológico, aqui potencializado, levou a inúmeras considerações sobre a neutralidade do pesquisador. (...) A pesquisa informada por epistemologias construcionistas, numa abordagem qualitativa, transforma a subjetividade num recurso a mais. (SPINK; MENEGON, 2004).

Autores como Spink e Menegon (2004), citando Tindall (1994), sugerem duas vertentes essenciais da flexibilidade na pesquisa: a flexibilidade pessoal e a flexibilidade funcional.

A flexibilidade pessoal implica a reflexão sobre quem sou eu-pesquisador, e como meus interesses e valores incidem sobre o delineamento da pesquisa e sobre minhas interpretações. A flexibilidade funcional volta-se para a comunidade e para a maneira como “quem somos”, influi no processo de pesquisa e em seus resultados (SPINK & MENEGON, 2004: 87).

Na perspectiva dos estudos²⁸ culturais, afirmo meu comprometimento ético assumindo o lugar da crítica reflexiva, a partir de um movimento que se dá, também, de dentro para fora e que, não se encerra na obediência às normatizações imputadas à pesquisa nas ciências humanas. Afirmo também, que há nesta escrita - que tenta acompanhar o processo de doutorar -, a urgência de ser também um lugar de prática social.

A pesquisa científica, vista como discurso institucionalizado, está inserida num sistema de regras pautadas por estratégias de validação há muito consagradas pela tradição. Trabalhar essas estratégias como práticas sociais, tendo como pressuposto o fato de que a pesquisa também é uma prática social, requer um esforço continuado de resignificação de aspectos implicados no desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa (SPINK & MENEGON, 2004: 64-65).

Percebo que me colocando neste lugar político, de crítica social, consigo acessar um aspecto de auto-denúncia das relações de poder que se estabelecem no interior da produção científica. Sendo assim, a Educação Desordeira procura transcender o lugar da proposta de tese e vai se constituindo também, como base

²⁸ Os estudos culturais seguem a proposta de compreender as relações de poder que engendram os discursos instalados, neste caso, na educação. Giroux (2008, p. 98) compreende os Estudos Culturais como “[...] o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu”.

“epistemológica” desta pesquisa, no sentido de desordenar as verdades absolutas e experimentar renovados referenciais para a interpretação do mundo.

Desordenando verdades, só agora vejo que os *Nibelungos* se foram. Levaram consigo todo o espectro de fantasia que a terra das neblinas nos/me permitiu sonhar pelas e com as infâncias. De volta ao dedilhar desordeiro e já com os óculos no rosto, tento encontrar um relampejo que possa mostrar, no meu tempo histórico, as possibilidades de ruptura com àquele inimigo “que nunca deixou de vencer”.

Há um cheiro de poeira úmida. Vem dos escombros que se amontoam até o céu da história. Em tempos perigosos, habitar por entre as fábulas parece ser uma saída. Talvez a mais fácil. Mas é preciso a coragem de vestir as lentes da realidade. Essa realidade nos mostra que vivemos um mundo onde a “holocaustização” (BUSSOLETTI, 2007) é ainda um eco absurdamente alto. Um mundo no qual o acesso à informação permite ver em tempo real o sofrimento de suas vítimas. Não são necessários campos de concentração. A barbárie é aqui. Agora. Está diante de nós, mas o que vemos - ou queremos, ou conseguimos ver - são apenas imagens de um passado desbotado, com o qual não nos relacionamos. E sobre isso, o que as ciências e seus discursos poderão ainda dizer?

Sobre as ciências e os seus discursos

Se no atual momento histórico os discursos das ciências servem cada vez menos a uma representação estática e definitiva sobre os fenômenos, penso que esta pesquisa contribui para a abertura de caminhos seguramente incertos. Sobre esta questão, Boaventura Sousa Santos diz:

(...) os consensos são absolutamente falsos, a comunidade **[científica]** está numa ebulição enorme, precisamente porque as realidades são cada vez mais complexas, sabe-se cada vez mais da complexidade e sabe-se muito bem que os tipos de certezas para os quais a ciência está a ser usada têm a ver fundamentalmente com a mercantilização da ciência [...] Portanto, isso diz-me que, efetivamente, a ciência moderna, neste momento, está a dar sinais dessa falta de confiança epistemológica e isso tem conseqüências culturais e políticas muito fortes. [...] Eu penso que essa falta de confiança epistemológica está, de alguma maneira, a abrir o espaço para outros conhecimentos (SANTOS, 2001: 27) **[grifo meu]**.

Boaventura se refere a Outros conhecimentos, considerando o caráter multifacetado, a complexidade e a multiculturalidade das ciências. Encontrar esses outros conhecimentos exige abrir o espectro de compreensão do mundo e de produção da ciência, reconhecendo que os meios de acesso a estes conhecimentos, também devem ser Outros. Boaventura diz que há uma emergência da quebra de paradigmas epistemológicos que privilegiam as ciências duras, pautadas em ideais eurocêntricos. Eu digo que é necessário flexibilizar os métodos, dialogar com os sujeitos da pesquisa, reconhecer a validade destes Outros discursos. Neste processo é fundamental exercitar a já discutida reflexibilidade, como um movimento que, nas palavras de Boaventura, se torna “Sociologia das Ausências”, processo em que o pesquisador se questiona: “quais são os problemas deste meu tempo que os meus seguidores e sucessores vão identificar como sendo problemas de hoje, que eu não identifiquei como tal? É muito fácil para mim identificar os problemas que vêm do passado; o que me é muito difícil é identificar os problemas que hoje estão aí” (SANTOS, 2001: 27).

Penso aceitar o desafio de Boaventura quando acolho as infâncias na perspectiva benjaminiana da alegoria, compreendendo que o lugar de elaboração da experiência se torna, com elas e por elas, possibilidade de releitura crítica do

presente, o que supera a noção linear da história (BENJAMIN, 2013b). Compreender este processo exige o exercício de abstração do pensamento que conduz com rigor ao terreno do indizível. “Tarefa árdua, mas de uma imprecisão absurdamente segura, aquela que, por bastar, aproxima-se do sentido da vida” (BUSSOLETTI, 2007: 13). Neste caminho, encontro na proposta de Spink & Menegon, as condições essenciais que regulamentam o compromisso da “pesquisa ética”:

- 1) pensar a pesquisa como uma prática social, adotando uma postura reflexiva em face do que significa produzir conhecimento;
- 2) garantir visibilidade dos procedimentos de coleta e análise dos dados;
- 3) aceitar que a dialogia é intrínseca à relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes. (SPINK & MENEGON: 2004: 91).

No diálogo com a alteridade, assumir o compromisso ético como responsabilidade pelo outro, vai naturalmente, indicando o caminho da escuta e do olhar atento, através dos quais parece possível chegar mais perto das verdades Outras das infâncias. E mais perto dessas verdades, sinto como se a sugestão de Rilke, de deixar amadurecer para então dar à luz ao indizível, tivesse de fato se realizado. Penso agora que se do *azul egípcio* ao *Klein Blue* foi necessária a nomeação da cor como uma verdade legitimada para que pudéssemos enxergar seus tons, o que nos diriam as infâncias sobre o azul do céu? Olhando para ele, agora em um dia de sol, percebo o quanto ele é forjado de um azul infinito. Um azul sólido que não permite nuances. E de tanto azul, parece que, de fato, as infâncias amadureceram em mim. E quando penso que escuto suas vozes, elas surgem em tons diversos e sobrepostos em perguntas e mais perguntas: “*Por que o céu o azul?*” “*É azul?*” “*Mas por quê?*” “*Por quê?*” “*Mas por que o céu o azul?*” “*Por quê?*” “*É azul?*”

Assumo a verdade das infâncias como se elas fossem capazes de retirar algo como um véu que encobre a realidade. Olho de novo para céu e tento enxergar sua verdadeira cor. Demoro-me por ali... É impossível, eu sei. Há séculos inventaram o azul. E com ele foram sendo pintados os mares e os céus. E não é que parece que a escrita das infâncias acontece neste lugar em que o céu parece azul, mas talvez não seja? Um lugar de dúvida que abre a porta das possibilidades, pois

“uma certa descrença é necessária para conseguir visualizar que a dúvida pertence à certeza (por certo?)” (BUSSOLETTI, 2007: 34).

Entendo que olhar pelas e com as infâncias é uma busca incessante e sempre insuficiente de olhar para o céu da história tentando esquecer o que nos ensinaram sobre sua cor. É raspar a tinta com que nos pintaram os sentidos²⁹, como diz o poeta, e enxergar a súbita iluminação da imagem do passado, cientes de sua impossível reparação (BENJAMIN, 2013a).

Pela mão das infâncias sigo tateando o caminho à espera que o doutorar me permita enxergar algumas das nuances que seus olhares revelam. Ouso então, acessar uma outra imagem, que pela licença poética e musical, me permite me ver como uma astronauta lírica na busca da *métrica e da lágrima*³⁰, novamente Vitor Ramil, na tentativa de esculpir uma escrita que dê conta das infâncias alegóricas como um caminho que permita – sim! - ver o céu de outra cor. Será assim?

Eu também estou aprendendo a ver, afinal isso não é só preparo, quanto é trabalho, conquista. Começo a ver, assim também pelo poeta, e verifico o quanto não vejo, o quanto ainda faço “isso” mal. Cabe ao pesquisador buscar o olhar. Esse olho poderoso capaz de fazer viver e matar. Olhar que coisifica, que rouba a condição de sujeito e através do qual “o inferno são os outros” – em dúvidas Sartreanas (BUSSOLETTI, 2007: 95).

Na linguagem poética me permito acessar os portais do porvir que as infâncias abrigam. Faço desta escrita lugar de reflexão e resistência, a partir do qual emerge um conhecimento que se reivindica pelo Outro e com o Outro, numa relação de alteridade em que “ver é deixar-se ver” (LARROSA, 2006). Assim, reconhecer o Outro/infâncias, que também sou eu mesma, é encontrar em mim, empaticamente, o lugar do Outro que é tão distante e, ao mesmo tempo, tão igual. Outro que se dá de fora e ora, a partir de mim. Outro que se inscreve no processo, escrito com o maiúsculo da singularidade. Outro que, para além de adjetivar-se, se faz sujeito, se faz criança.

²⁹ Ibd.cit.4

³⁰ Trecho da letra da canção Astronauta Lírico, de Vitor Ramil, lançada em 2007 no álbum Satolep Sambatown.

Tudo isso que eu vejo agora, e descrevo como alteridade, pode ser encontrado através do compromisso que a perspectiva da educação popular e emancipatória de base Freiriana³¹ já, de outra forma, disse. Arroyo (2014) ilustra bem este compromisso através daquilo que apreendeu dos movimentos sociais e sugeriu como novas possibilidades para o campo da Pedagogia, através dos “Sujeitos Outros” que hoje chegam à escola: mulheres, quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária, etc., que são militantes pela terra, pelo gênero, pela orientação sexual, pela moradia... Sujeitos que lutam pela afirmação dos direitos de sua classe e que no encontro com o conhecimento tradicional, “interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por Outras pedagogias” (ARROYO, 2014: 26). Arroyo me permitiu também ver que na luta por direitos, os coletivos - seja quais forem suas reivindicações -, se reconhecem sujeitos de valores, de conhecimentos, de culturas próprias. São “sujeitos de processos de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos, produzindo Outras Pedagogias” (ARROYO, 2014: 25). E é assim que a proposta de uma pesquisa que se reivindica pela alteridade, na perspectiva das infâncias, encontra ressonâncias neste Outro sujeito histórico, que inserido na cultura dominante, produz seu próprio arcabouço cultural na tentativa de escapar da desumanização que o mundo adulto impõe. As crianças, portanto, são também sujeitos pedagógicos Outros, que exigem Pedagogias Outras.

Pensar com este sujeito Outro exige assumir a reflexibilidade como o esforço constante de um olhar que vai e volta, que espia enquanto se deixa ver, reafirmo. Domesticada pelo idioma do colonizador, não encontro espaço no meu português para dizer desta relação. Na gramática da língua portuguesa, o pronome “nós” ergue “naturalmente” uma barreira que nos opõe a “eles”. Nós aqui, eles lá. Uma relação que afasta o outro³² - pesquisado - do eu - pesquisadora.

Buscar o Outro é assumir um lugar de responsabilidade, no entanto, a responsabilidade com o Outro, continuando com Levinas, não é um simples atributo da subjetividade, como se fosse anterior à relação ética. A subjetividade não é um “para si” e sim inicialmente um “para o outro”.

³¹ Na perspectiva freiriana a educação deve buscar a tomada de consciência dos oprimidos em relação à realidade que lhes diminui. Para Freire, o conhecimento se dá pelos sujeitos em comunhão, intermediados pelo mundo e seu sentido último, é a luta pela emancipação.

³² Aqui em minúsculo expressando essa relação com um outro distante e disforme.

Não se trata, é claro, reafirmando de uma proximidade espacial, geográfica, mas de uma proximidade que “se aproxima de mim enquanto eu me sinto” e só nesse aproximar sobre o que eu sou me permite reconhecer e ser responsável pelo Outro (BUSSOLETTI, 2007: 56).

Busco na expressão latina “*nosotros*”, a possibilidade de pensar esta categoria em que a relação de pesquisa se dá com o Outro do lado de cá. No espanhol a palavra *nosotros* deriva etimologicamente da expressão *yo y otros más* (eu e os outros). *Nosotros* supõe, portanto, estar com o Outro e ver com o Outro. O Outro de nós mesmos.

Da minha língua materna eu aspiro esse momento em que ela se desidioma, convertendo-se num corpo sem mando de estrutura ou de regra. O que quero é esse desmaio gramatical, em que o português perde todos os sentidos. Nesse momento de caos e perda, a língua é permeável a outras razões, deixa-se mestiçar e torna-se mais fecunda. A língua é, só então, viagem viajada, namoradeira de outras vozes e outros tempos. Se a razão é a poesia - e a minha causa é só essa, a criação poética. (COUTO, 2011, s/ p.).

Em sua tese a (des)orientadora³³ deste trabalho, Bussoletti (2007), toma emprestado o verbo “Outrar” das Viagens de Outramento de Pessoa (AZEVEDO, 2005), como um dos destinos onde o pesquisar se realiza. Inspirada pelas infâncias, como na brincadeira de passe o anel, recebo das mãos de Bussoletti o Outrar como expressão de um voto pelo diálogo ético e estético com as infâncias. Outrando, através de *nosotros*, evoco mais uma vez os *Nibelungos*. Recebo e reconheço metaforicamente agora, aquele seu anel como representação - e sobre este conceito tratarei depois - de um valor sacramental, onde assumo a defesa das infâncias como perspectiva de releitura crítica do presente. Assumo e defenderei através das próximas páginas, a posse deste anel como uma representação de um pacto poderoso de resistência e luta pelas e com as infâncias, contra o gigante *Burguesus*. Uma luta que, volto a dizer, é travada pela Escrita Desordeira. Escrita de um

³³ Des(orientar) aparece aqui na perspectiva de reconhecimento da postura provocativa assumida por Bussoletti na orientação desta pesquisa. O estímulo pela busca do rigor epistemológico assumido nos contornos da ética e da estética, mais do que oferecer caminhos seguros, me impulsionou a voar. Tem “olhos de jovem profeta, vê antes coisas que só ontem fui ver” (RAMIL, 1987).

conhecimento que, pela alteridade, se reivindica vivo. Uma escrita que se constitui como conteúdo reflexivo em si. Pelas neblinas, entre gigantes e *Nibelungos*, vou buscando os caminhos de reafirmar uma pesquisa que tenta, pela ética e pela estética, abrir espaços para uma incessante transformação.

O caminho tentou, tenta e tentará ser o de um texto imagético, que através de devaneios poéticos (BAHELARD, 2009), utiliza as imagens como artifício de surrealização da escrita. Como recurso de textualidade, esta foi e é “uma tentativa de esculpir o mundo da infância com outras imagens e cores, aliando crítica social, estética e ética, como lugares possíveis em que as infâncias tentarão ser mostradas e/ou traduzidas” (BUSSOLETTI, 2007: 242). Alerto, assim, que busco através do recurso poético, a imagem que supera a ideia da ilustração e assume o lugar potencialmente transitório, quando sua áurea tentará ser surrealisticamente costurada ao texto.

O olhar não é contemplativo, nem muito menos um lugar passivo, onde visualizar não significa encapsular imagens em palavras acomodadas, mas um olhar que sugere um outro lugar, um lugar que se assume como transitório, como descontínuo, como um lugar de passagem. Um lugar que não só passa, mas busca permitir-se ultrapassar pelas imagens (pintadas, fotografadas, escritas). Esse olhar é uma tentativa de recusa a tudo o que a armadilha da geometrização recorrente das imagens fáceis acaba muitas vezes por fazer da investigação uma prisioneira de uma perspectiva adornística, meramente ilustrativa, onde as imagens seriam se assim permanecessem, simulacros, uma condição fetichizada onde repousariam por, entre, ou sob palavras, simulações, lugar de consumo de representações mundanamente vendidas, quer seja pela aparência da mera demonstração, ou por tudo aquilo que se esconde por mecanismo de pura opressão massiva (BUSSOLETTI, 2007: 95).

Através do devaneio poético encontro o espaço para o despertar da *poiesis* como lugar de criação através da poesia. Nela busco a possibilidade de aproximação das infâncias, pois também acredito que “resgatar o sentido da palavra pela infância é penetrar não só no que a palavra e a imagem podem dizer, mas fundamentalmente no que elas não podem dizer, mas somente mostrar” (BUSSOLETTI, 2007: 82).

(...) ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois (BACHELARD, 2009: 97).

A intenção é que nesta perspectiva, o texto transcenda o espaço da folha em branco e torne-se vivo à medida em que se relaciona com aquilo que está fora, remetendo sempre à desordem dos conceitos, das significações, dos modos de pensar e de produzir ciência (e escrita acadêmica).

(...) uma necessidade de diálogo intermitente com os conceitos e as representações remetendo para além dos significados e significantes possíveis também para esse outro lugar que é este “fora”, o que está sobre a escrita e nela nunca se dissolve. Salta do texto, interrompe, partilha, acompanha, mas fundamentalmente tensiona a escrita como método e como apelo. Deslocamentos sobre as representações designadores da intensidade em que a escrita de pesquisa acontece quando coloca o pensamento em relação com o fora e com o dionisíaco que isso propicia e/ou implica (BUSSOLETTI, 2007: 32).

Inspirada pelo método surrealista utilizo a Escrita Desordeira também, como método de acesso pelo qual tento uma aproximação com a deidade das infâncias. Busco aquela já dita escrita que se reivindica livre e que, na experimentação de sua própria proposta dialógica e reflexiva, vai tentando encontrar seu método. Algo que busca inspiração na surrealização da escrita de pesquisa (BUSSOLETTI, 2007) para “reafirmar a pesquisa e a educação como um inquieto ofício e um imenso risco (...) Afinal, não é esse o destino das coisas que se reivindicam vivas?” (BUSSOLETTI, 2007: 08).

Através do recurso de palavras-chave, que evoluem com o passar da escrita para frases-chave, fui e vou escrevendo o que, humildemente, na tentativa de descrever suas características, relaciono às inspirações relacionadas ao modelo de escrita benjaminiano³⁴. A Escrita Desordeira foi e vai surgindo a partir de frases-chave, que originam fragmentos aparentemente desconexos, mas inter-

³⁴ Escrita em fragmentos que dão acessos uns aos outros. De forma geral, algo parecido ao que hoje conhecemos como “links”, na informática.

relacionados, que mais cedo ou mais tarde - sabe-se lá em qual tempo? -, poderão ser cuidadosamente manipulados para que possam ser experimentados por toda extensão deste trabalho. Por fim - ou quase fim - a bricolagem textual compõe um terceiro momento da Escrita Desordeira, que através da bricolagem textual, vai deixando exposta a “carne do texto”, dissecada, espichada, costurada, arrancada.

Já disse e tentei demonstrar, que em todo o percurso há passagens secretas que cruzam os portais das infâncias em direção à terra desses seres pequenos, os *Nibelungos*. E se ainda não disse de forma tão incisiva, digo ou reafirmo, que pelos entre-lugares (BAHBHA, 2013) das neblinas, nos caminhos desvios (BENJAMIN, 2006) é que a pesquisa possibilita a criação/visualização das imagens-conceitos/poéticas (BACHELARD, 2009) costuradas à escrita.

Em toda parte as imagens invadem os ares, vão de um mundo a outro, chamam ouvidos e olhos para sonhos engrandecidos. (...) quantas vezes, de uma simples brochura, jorrou para mim a luz de uma imagem nova! Quando aceitamos ser animados por imagens novas, descobrimos irisações nas imagens dos velhos livros. As idades poéticas unem-se numa memória viva. A nova idade desperta a antiga. A antiga vem reviver na nova (BACHELARD, 2009: 26).

Alerto que os acessos às imagens poéticas estão identificados sutilmente por uma quebra do ritmo ou pela letra inclinada e obedece à instigante lógica benjaminiana do uso das citações: “Citações no meu trabalho são como salteadores de estrada, que assaltam, armados, os viajantes, para roubar-lhes as convicções” (BENJAMIN, 2013c: 57).

Seguindo na tentativa pretensiosa de rompimento com ideias e ideais tradicionais do fazer ciência, tomo inspiração no princípio benjaminiano dos “Calhamaços”, no qual “o desenvolvimento da obra deve ser permanentemente entrecortado pela apresentação prolixa do respectivo plano”, “os vários opositores que partilham dos mesmos argumentos devem ser refutados um a um” e incursiono em uma proposta de escrita enxuta, na contramão da “arte de fazer livros grossos” (BENJAMIN, 2013c: 26). Reafirmo agora o que antes estive em rodapé: também na escrita que aqui se postula, adoto o gênero que me cabe na intenção de colocar em

debate a produção científica proposta por uma mulher, reafirmando (também neste espaço) que a luta é sempre e também pelas e para as mulheres.

(...) o gênero das palavras, que bifurcação! Mas estaremos jamais seguros de fazer a partilha correta? Que experiências ou que luz guiou as primeiras escolhas? O vocabulário, ao que parece, é parcial, privilegia o masculino e com muita frequência trata o feminino como um gênero derivado, subalterno. Reabrir, nas próprias palavras, profundezas femininas, eis portanto um dos meus sonhos sobre as virtudes lingüísticas³⁵ (BACHELARD, 2009: 18).

Por fim momentâneo - não me engano -, esta é uma escrita que conserva as lacunas que - não se engane -, foram milimetricamente planejadas a fim de que caibam em algum lugar do espaço intersticial entre a ciência e a poesia, para que juntas, possam se inscrever no que - mais próximo das crianças -, possa ser vivido como um divertido jogo acadêmico. Por que não? Pois, parafraseando e desordenando Clarice Lispector, que não esmaguemos com palavras as entrelinhas. E o resto? Ah... o resto é ...o que virá...

³⁵ Sobre esta questão, Bachelard utiliza a língua alemã para dizer dos textos em que o sol e a lua aparecem impossíveis de sonhar pela inversão de seus gêneros. “Quando a disciplina gramatical obriga adjetivos a se masculinizarem para associar-se à lua, um sonhador francês tem a impressão de que seu devaneio lunar foi pervertido” (BACHELARD, 2009: 31).

Primeiros passos: da infância esvaziada às infâncias preenchidas

A proposta de uma pesquisa de doutorado que valorize a alteridade pelas e com as infâncias exige a sensibilidade crítica de desfamiliarizar o tradicional, não no sentido de negar a tradição histórica, mas de desordenar sistemas pré-estabelecidos que atuam como fortes modelos de totalização dos pensamentos. Observar o mundo pelas infâncias busca, em síntese, o desordenamento das representações tradicionais arraigadas na direção de um olhar antitradicionalista, que na perspectiva benjaminiana, abre espaços para o rompimento e a transformação.

O caminho em direção às infâncias inicia com o olhar atento, não para elas em um primeiro momento, mas para àquilo que os adultos têm lhes imputado. Na perspectiva dos estudos culturais, compreendo que, na produção acadêmica realizada nos últimos anos a respeito da temática, está subjacente às escolhas teórico-metodológicas também, indicativos que permitem refletir sobre a concepção de infância que se têm produzido e compartilhado na cultura acadêmica do País. Reconhecer o trabalho dos pares é fundamental para qualificar o trabalho que aqui se coloca, pois é a partir do conhecimento já legitimado que se torna possível encontrar novos caminhos a ser explorados. O movimento de retornar a estes dados em muito pode contribuir para atualizar, qualificar e aprofundar os conhecimentos desenvolvidos ao longo desta pesquisa³⁶.

As questões iniciais que me inquietavam ao iniciar esta pesquisa eram: *O que se tem produzido nas pesquisas acadêmicas da Pós-Graduação no Brasil a respeito da temática infâncias e educação? De que forma os estudos culturais críticos realizam sua abordagem? Quais os sentidos produzidos e compartilhados sobre a infância, a partir desta perspectiva? De que forma as pesquisas realizadas se aproximam ou distanciam das questões desta pesquisa e contribuem para indicar caminhos a seguir?*

³⁶ A pesquisa foi realizada nos bancos de dados *Scielo*, Banco de Teses da CAPES e nos arquivos das reuniões anuais da ANPED. Dado o período de realização desta pesquisa entre os anos de 2013 e 2017, elegi como parâmetro o Banco de Teses da Capes, que possui sistematizados os arquivos de dissertações e teses defendidas no Brasil a partir do ano de 2010. A incursão foi feita a partir das palavras-chave Educação, infâncias, poética, vídeoarte. A sistematização destes dados está disponível no apêndice II deste trabalho.

A sistematização dos dados encontrados permitiu afirmar que a infância enquanto categoria aparece em trabalhos das mais diversas perspectivas teóricas - do materialismo histórico ao pós-estruturalismo, neste breve recorte -, assim como é utilizada como fio condutor para refletir sobre temáticas diversas: educação infantil, currículo, didática, gênero, sexualidade, relações de poder, território, espaço urbano, constituição de subjetividades, memória, narrativa, vídeo, fotografia, etc. É expressiva a busca pela abertura do conceito de infância como algo em constante movimento. A infância das pesquisas no Brasil toma força principalmente nas palavras de Benjamin, Deleuze, Guattari e Larrosa. Aparece enquanto “categoria social”, “heterogeneidade”, “alteridade”. Experimenta um corpo notoriamente flexível, como o das crianças. Neste ponto reside a crítica mais pontual que posso, neste momento, fazer destes trabalhos: uma infância chapada, sem profundidade, aparece na maioria deles. Não há justificativa para a escolha da infância como temática de pesquisa nem busca de aproximação dos possíveis conceitos de infância. Ainda que seja um equívoco encaixotar as infâncias sob perspectivas encerradas, no meu ponto de vista, há que se desenhar, sem contornar, os espaços por onde elas transitam. Ainda que seja para dizer daquilo que as infâncias não são, na tentativa de aproximação do que elas podem vir a ser. Ainda que digam de uma infância plural, as pesquisas encontradas a reduzem a esta pluralidade, como se ali fixassem um alfinete que encerra as possibilidades do conhecer. A leitura dos trabalhos conduziu a percepção de que devem ser as infâncias mesmas, enquanto categoria “escorregadia”, impossível de apreender, que criam essa lacuna. Sua abertura, sua capacidade de reinvenção, sua transitoriedade, pode facilmente conduzir à imagem equivocada de uma infância dócil, facilmente apropriada. Essa perspectiva se torna clara na busca expressiva pelo objetivo de “dar voz” a uma infância que precisa tomar posse do “protagonismo infantil”. Tais trabalhos sugerem que o pesquisador, adulto, que ocupa o local privilegiado do saber acadêmico, concederia às crianças a oportunidade de falar e de ser ouvidas. Analisar os dados destas pesquisas permite afirmar que a produção acadêmica em nível de pós-graduação no Brasil, nos últimos cinco anos, apresenta em sua maioria, a noção de uma infância empobrecida, que desvalida sua capacidade de “resistência e inventividade” (SARMENTO, 2004). Estas pesquisas falam de uma infância “plural”, que não se explica enquanto categoria para além da noção de “sujeito histórico produtor de cultura”. Não há problematização sobre as noções biológico-desenvolvimentista e histórico-cultural

das infâncias, nem justificativa para a escolha da abordagem utilizada. As infâncias aparecem como lugar de onde se discute a educação infantil, principalmente, porque são as crianças que interagem com os “territórios da escola”. Há, portanto, uma epifania de sentidos rasos, que apresenta uma infância “nova”, “heterogênea”, “plural”, mas que é tratada geralmente, a partir de um mesmo lugar – a filosofia da diferença. Em grande parte destas pesquisas o título de “diferença” é suficiente para que as infâncias não avancem para novas possibilidades. Esse esvaziamento de sentidos empobrece a experiência das infâncias também quando a coloca sob uma perspectiva puramente etapista, delimitando o ser criança a um período do desenvolvimento humano no qual a criança é nada além do que um vir a ser adulto: “pessoa de até doze anos de idade incompletos” (ECA, 1990)³⁷.

Diante destes dados, sigo meus descaminhos compreendendo as infâncias como categoria plural, híbrida, heterogênea, que habita alegoricamente nas crianças, sujeitos históricos e críticos, capazes de “produzir e compreender a cultura a partir de suas próprias significações” (SARMENTO, 2004). As infâncias se reafirmam, portanto, como potencialidade do novo que reconfigura o mundo através de uma interpretação crítica e renovada. desumanizam. (ARROYO, 2014). Na tentativa de avançar na discussão que aqui se coloca, percebo que só mesmo pela abertura ao diálogo constante com as infâncias e pelas infâncias é que posso romper seu invólucro e chegar mais perto de seus segredos – ou verdades? Veremos onde chego...

³⁷Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm.

A criança desordeira aponta a flexibilidade

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olha índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continuam a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, e já é caçadora. Caça os espíritos cujo rastro fareja as coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixá-la, deseneiteçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. "Arrumar" significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas e espinhos que são maços medievais, papéis de estanho, que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre anfitrião inconstante, aguerrido (BENJAMIN, 2013c: 36)³⁸.

Ao entrar em contato com o caos das lembranças, a figura do colecionador encontra contradições significativas que, ainda que sejam inintencionalmente expostas, revelam em sua nudez, a possibilidade de pintar com novas cores o quadro desbotado das interpretações dogmáticas (KONDER, 1999). Na criança desordeira habita a sensibilidade poética capaz de compreender o mundo como algo a colecionar. Do porvir sempre renovado das infâncias, emerge novos espaços interpretativos de ressignificação do mundo.

O fragmento criança desordeira permite pensar a educação desordeira como um processo de reflexão que busca a desfamiliarização de pesadas tradições acadêmicas e culturais que impedem efetivas transformações. Como a criança, que ao desordenar objetos cria uma relação nova e incoerente entre eles - a partir do qual ela experimenta seu próprio mundo dentro do mundo adulto -, a proposta da

³⁸ A incessante busca pelo não revelado me impulsionou a buscar a edição mais antiga possível da obra *Rua de Mão única*, na tentativa de que algo sobre a Criança Desordeira tivesse se perdido nas traduções. Numa busca exaustiva por documentos e pessoas - fluentes em alemão -, encontrei a edição de 1927, publicada em Berlim. Feitas as traduções, nenhuma novidade. Pesquisar é também não achar. Disponível em: <https://ia800206.us.archive.org/27/items/Einbahnstrae/BenjaminEinbahnstrae.pdf> No apêndice III está o fragmento em alemão "Criança Desordeira" e a tradução realizada nesta investigação.

Educação Desordeira, busca investigar a própria experiência da desordem, que pela alteridade das infâncias, recombina verdades absolutas, rumo à criação do novo. Chamo ao diálogo, mais uma vez, Spink & Menegon para me aproximar da ideia de “desconstrução” na perspectiva de subverter noções fortemente arraigadas na cultura:

Damos preferência ao termo desfamiliarização porque dificilmente “dês-construímos” o que foi construído. Criamos espaço, sim, para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo. Decorre daí a espiral dos processos de conhecimento, um movimento que permite a convivência dos novos e antigos conteúdos (conceitos, teorias) e a resignificação contínua e inacabada de teorias que já caíram em desuso (SPINK & MENEGON 2004: 27).

Tento, pela Educação Desordeira, criar acessos a esta desfamiliarização de forma a pensar criticamente os processos educativos, considerando a complexidade da fragmentação cultural na experiência educativa dos sujeitos históricos. Relativizar “verdades absolutas” instituídas nos processos de ensino-aprendizagem, a partir do desordenamento dos olhares pelas infâncias, objetiva criar espaços para experiências educativas renovadas, que busquem o alinhamento com as necessidades do mundo contemporâneo. A busca pela novidade pressupõe a abertura de novos caminhos que possam ir ao encontro destes Outros Sujeitos e destas Outras Pedagogias. As instituições escolares são espaços imersos em ideais tradicionais, “engessados”, que direcionam a experiência educativa para a manutenção do sistema estabelecido. Nestes mesmos espaços as crianças aprendem a relação com o Outro e com o mundo (SARMENTO, 2004). Abrir espaços para a livre expressão dos devaneios poéticos das infâncias, estimulando o olhar indisciplinado (LARROSA, 2006) sobre essas instituições – e não apenas para elas, mas para o mundo -, pode flexibilizar os processos de escolarização, abrindo brechas para experiências educativas que busquem no sensível, a subversão dessas “verdades absolutas”.

Penso que os olhares das infâncias, mostrados e pensados através do vídeo, em um processo dialógico, podem abrir novos espaços de reflexão sobre os

processos educativos tradicionais e indicar caminhos para pensar a Educação Desordeira. Assim, busco saber o que os olhares das infâncias nos mostram sobre a experiência das crianças na contemporaneidade? Que possibilidades encontram para sua subversão? Quais contribuições seus olhares podem trazer para pensar a Educação Desordeira? Penso que, pelas infâncias, posso encontrar o acesso às constelações representativas do tempo que se formam, não como um calendário, que nos mantém em *looping*³⁹, mas como um relâmpago, que ilumina no céu da história o encontro do passado com o *Jesztzeit*. O agora benjaminiano (*Jesztzeit*) é o modelo do tempo messiânico, instante mítico que se transforma no agora atual: um “agora já” onde o “simbólico é distorcido e torna-se alegórico. Do acontecer da história salvífica isola-se o eterno, e o que resta é uma imagem viva ao alcance de todas as intervenções que a encenação achar por bem fazer” (BENJAMIN, 2013b: 195). O “agora já” concentra em si o fragmento atemporal que corresponde milimetricamente à figura da história da humanidade no contexto do universo. O instante mítico em que a iluminação do passado permite compreender o presente a partir de renovadas interpretações, expressa a luta benjaminiana pela defesa de um conceito de história que contraria a noção burguesa do progresso.

O historicismo limitou-se a estabelecer um nexos casual entre vários momentos da história. Mas um fato, por ser causa de outro, não se transforma por isso em fato histórico. Tornou-se nisso postumamente, em circunstâncias que podem estar a milênios de distância dele. O historiador que partir dessa ideia desfia os acontecimentos pelos dedos como um rosário, apreende a constelação em que a sua própria época se insere, relacionando-se com uma determinada época anterior. Com isso, ele fundamenta um conceito de presente como “agora” (*Jesztzeit*), um tempo no qual se incrustam estilhaços do messiânico (BENJAMIN, 2013b: 20).

A partir dessa perspectiva, o conceito de representação é compreendido neste trabalho como um (re)apresentar, que é, ao mesmo tempo, cópia e interpretação da realidade, como possibilidade de recriação. As representações sociais vêm sempre carregadas de aspectos novos que o sujeito interpretativo designa. Algo como “um misto de pré-ciência, ainda nos estágios de descrição do

³⁹ Acrobacia aérea em na qual a aeronave se movimenta em círculos em uma trajetória determinada. Na linguagem videográfica *looping* é o efeito utilizado para que o vídeo assuma a reprodução automática, repetindo infinitamente sua exibição.

real, e de teatro, em que atores criam um mundo imaginário, reflexo também do mundo em que vivemos - um exemplo como queria Whittgenstein, do poder da linguagem de criar o mundo” (SPINK, 2004: 07), e que pela poética, em diálogo com as infâncias, tento subverter.

Penetrar nas culturas da infância exige aprender a conviver com esse “incômodo” que toda diferença provoca. Ainda mais se essas culturas forem, como serão, lugares sociais de exclusão, lugares de consciente e inconsciente extermínio. Essas culturas das infâncias deverão aparecer em toda a sua irrealidade e a escrita como re-apresentação deve possibilitar que o que aparece como ficção mostre sua face de realidade e vice-versa em movimento de pesquisa. Que nada aos olhos escape, e que a imaginação permita, surrealizar, a perspectiva almejada (BUSSOLETTI, 2007: 116).

Pelos caminhos da reflexibilidade a aproximação das infâncias exige desordenar também as representações da própria pesquisadora. Culturalmente constituímos a imagem de uma infância singular, homogênea, que mostra a criança como ser incompleto, indefeso, imaculado. Desfamiliarizar as infâncias permite reconhecer que sua capacidade de resistência aos sistemas impostos para regulamentação da vida, emerge de uma “faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil” (BENJAMIN 2009: 86). É preciso reconhecer as infâncias como seres distantes, que vivem em outro mundo - como os *Nibelungos*, talvez? - porque compreendem e inventam o mesmo mundo de forma diferente. São “seres estranhos dos quais nada se sabe, seres selvagens que não entendem nossa língua”, como diz Larrosa (2010: 183).

Assim, na suspensão e desordem das minhas e nossas representações e a partir re-apresentação das múltiplas infâncias, compreendo que o que devo assumir é o fato de que as infâncias me escapam. Delas, o que posso chegar a compreender é justamente, sua alteridade.

(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses

seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2010: 183 -184).

Pelos caminhos Outros, ou pelos desvios, vou no sentido contrário à forte tendência dos meus pares, de encarar as infâncias a partir da perspectiva da diferença, geralmente em método cartográfico. Recuso a ideia de que as infâncias possam ser experimentadas genuinamente como um devir que habita o adulto e defendo, pela perspectiva benjaminiana, que as infâncias podem ser compreendidas como a gênese do movimento humano primitivo em reconhecer e significar o mundo. Nelas, descansa em sono leve o enigma que guarda a noção do tempo histórico como um passado irreparável.

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar: porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 2013c: 104).

Defendo assim, que pensar as infâncias como origem, a partir do contexto benjaminiano de destruição e reconstrução a partir da ruína⁴⁰, abre a possibilidade para investigar as próprias infâncias como estratégia de pesquisa, a partir do aprofundamento do conceito de alegoria.

⁴⁰ os conceitos de origem e ruína serão abordados no fragmento seguinte.

Entre o oculto e o quase revelado: as infâncias alegóricas

Vós, palavras já sem força, sois fragmentos fragmentados, pálidos jogos de sombras, dissipai-vos, isolados; casadas a uma imagem, já entrada vos daremos, se um símbolo mostrar o oculto que não vemos (Franz Julius Von knesebeck⁴¹).

O caminho até a origem da alegoria é lamacento, de difícil acesso. Transitar por aqui é caminhar no vale das sombras, encarando o vazio que em sua inexistência, se faz visível. Cada passo, lento e arrastado, exige da andarilha afundar no terreno movediço e, no esforço de encontrar seu emblema, puxar os pés que desgrudam do chão para, mais uma vez, submergir, repetidamente. Sob o olhar melancólico da alegorista, abre-se uma fenda na paisagem cotidiana de sentidos esquecidos e dali emerge a máscara tirana das infâncias, com seus olhos revirados, numa atitude travessa que não permite compreender se estão voltados para cima, ou para dentro de si mesmas. Um olhar que me arremeda, caçoa do meu, que tenta estar para dentro e para fora, para si e para o Outro, no movimento reflexivo que tento exaustivamente me impor. “A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma (BENJAMIN, 2009: 21). A máscara das infâncias tem fisionomia irascível e mostra, ao mesmo tempo, que no caminho até elas, terei de encarar demônios, ciente de que nunca chegarei a conhecer seu verdadeiro rosto. Diante dessa máscara de olhos revirados eu, alegorista, sigo na contramão da busca pela verdade, “que nessa intenção se manifesta de forma mais clara que em qualquer outra situação, a unidade resultante de uma curiosidade pura, que visa o mero saber, e de um isolamento arrogante do indivíduo” (BENJAMIN, 2013b: 247-248).

Na perspectiva dos estudos culturais, carrego a proposta de refletir sobre os mecanismos pelos quais se constroem as representações e encontro na alegoria a possibilidade de Escrita Desordeira dessa desconstrução fragmentária, que permite desenhar o abstrato.

⁴¹ Knesebeck, Franz Julius Von. Símbolos Tríplexes para uso frutuoso e livre deleite. (BENJAMIN, 2013b: 203).

Em *Origem do drama trágico alemão* (2013b) Benjamin explora as condições históricas que carregaram os processos alegóricos até a atualidade. Percebe o fortalecimento da alegoria na resistência à ideia de matar os deuses que o cristianismo implanta no período renascentista, na contra-reforma. Inspirado pelo pensamento teológico-judaico, principalmente da *Kabballah*, Benjamin compreende a criação como decorrente do logos, e utiliza a origem mítica de Adão para dizer que na origem da palavra, Deus criava, nomeava e comunicava os nomes das coisas, e que Adão, por sua vez, reconhecia como sendo também sua linguagem. Com esta investigação mítica e mística, Benjamin reorganiza e aprofunda as noções da teoria filosófica da arte e da linguagem, quando transcende a noção de alegoria como símbolo, negando o conceito clássico do romantismo. Faz a morada da ideia na dimensão nomeadora da linguagem, que age como instrumento de manifestação. Benjamin critica a perda de significação das palavras, utilizando como exemplo o papel do tradutor e coloca no homem moderno, a necessidade de resgatar e atribuir sentidos às coisas. Inicialmente, Benjamin atribuía essa degradação ao pecado original e à expulsão do paraíso, mas a partir de seu enveredamento para a perspectiva marxista, passa a perceber que a degradação da dimensão nomeadora da linguagem ocorre pela ascensão da burguesia e do modo de produção capitalista (KONDER, 1999).

Na mística judaica, esse exercício de encontrar a chave que dá acesso à novas interpretações - que mais tarde tento realizar nas imagens -, revela a proximidade de Benjamin com a corrente chamada de *Kabballah Literal*, que se dedica à interpretação dos significados ocultos das escrituras. Talvez resida aqui a origem do interesse de Benjamin pela alegoria. Será? Assim, transitar pela teologia judaica, ainda que pela superfície - e o faço com profundo respeito -, é também caminho de pesquisa que conduz à compreensão mais aprofundada do pensamento benjaminiano. Sua noção de alegoria está fortemente ancorada nos códigos da tradição judaica que afirmam que há três véus de existência que dão vazão ao mundo: *Ain*, negação da negação, *Ain Soph*, negação e *Ain Soph Aur*, a luz irrestrita⁴². Mais tarde, Benjamin encontraria ressonâncias destes preceitos na

⁴² Sefer Yetzirah (יצירה ספר) é um dos textos secretos antigos da cabala judaica. Nele está a literatura dos santuários e da carroagem, uma das colunas secretas sobre a qual se baseia a kabbalah. Disponível em: <http://www.scriptaetveritas.com.br/livrospdf/Serpher%20Yetzirah%20Wescott.pdf>

epistemologia marxista, extraindo dela os códigos da dialética materialista, que compõe o esquema alegórico. Para revelar tal esquema, Benjamin busca na arte barroca, principalmente na arquitetura, nos poemas e nas peças teatrais, fragmentos que permitem compor a estrutura do esquema dialético a partir da constelação da tese, da antítese e da síntese.

No pensamento benjaminiano, a história é traçada (ou pensada) a partir das imagens. A fisionomia é para Benjamin, o fragmento que compõe o rosto de toda uma época. A partir da ideia das imagens dialéticas ou “semelhanças não sensíveis”, Benjamin busca refletir sobre a práxis a partir da linguagem imagética, na perspectiva de uma história aberta, onde as imagens se relacionam e se encontram, formando constelações que, num relampejo, revelam a dinâmica da história de forma crítica. Benjamin investiga o contexto alegórico que a arte barroca oferece quando expõe, de forma escatológica, cadáveres e ossadas humanas. Na impossibilidade de outra significação que a caveira oferece, reside a afirmação da tese que é negada pela ideia da desolação da existência humana. A alegorese emerge da luta de sentidos que leva à ideia da ressurreição.

Pois precisamente nas visões da embriaguez da destruição, em que tudo o que é terreno se desmorona num campo de ruínas, o que se revela não é tanto o ideal da contemplação absorta da alegoria, mas mais os seus limites. A desolada confusão dos ossuários que pode ser lida como esquema das figuras alegóricas em milhares de gravuras e descrições da época, não é apenas símbolo da desolação de toda a existência humana. Aí, a transitoriedade não é significada, alegoricamente representada; é antes, em si mesma significante, apresentada como alegoria. Como alegoria da ressurreição (BENJAMIN, 2013c: 250).

Assim como em Marx (2011) o processo dialético trás a possibilidade de transformar radicalmente a história, a obra de arte, no contexto benjaminiano, reproduz os movimentos da sociedade, dialeticamente, carregando consigo o potencial questionador desses mesmos processos. Para Benjamin, é através da alegoria que o drama trágico absorve as condições históricas de uma época, cristalizando nela o enigma capaz de resguardar para a eternidade os acontecimentos. Lançando este olhar para as obras de arte, Benjamin afirma que sua crítica é a mortificação das obras, não no sentido do despertar da consciência

nas obras vivas, como queriam os românticos, mas de implantação do saber naquelas que estão mortas, pois “a beleza que perdura é um abjeto do saber” (BENJAMIN, 2013c: 194).

Nestas passagens é possível perceber que a alegoria exerce papel central na forma benjaminiana de representar o mundo. Conhecer filosoficamente a alegoria, a partir do dialético de sua forma limite é compor o pano de fundo capaz de destacar as imagens do drama trágico em suas cores vivas, sem retoques.

Se um objeto, sob o olhar da melancolia, se torna alegórico, se ela lhe sorve a vida e ele continua a existir como objeto morto, mas seguro, para toda a eternidade, ele fica à mercê do alegorista e dos seus caprichos. E isto quer dizer que a partir de agora, ele será incapaz de irradiar a partir de si próprio qualquer significado ou sentido; o seu significado é aquele que o alegorista lhe atribuir. Ele investe-o desse significado e vai ao fundo da coisa para se apropriar dele não em sentido psicológico, mas ontológico. Nas suas mãos a coisa transforma-se em algo de diverso, através dela, ele fala de algo de diverso e ela torna-se para ele a chave que lhe dá acesso a um saber oculto que ele venera na coisa como seu emblema. É nisto que reside o caráter escritural da alegoria. Ela é um esquema, e como esquema um objeto do saber; mas o alegorista só não a perderá se a transformar num objeto fixo: a um tempo imagem fixada e signo fixante (BENJAMIN, 2013C: 196).

Perceber os contornos do esquema alegórico exige, portanto, que eu me aproxime do estado de espírito melancólico⁴³ do barroco, que busca na ruína perceber como as coisas olham para o mundo, não de forma compassiva, mas com o esforço combativo pela busca de sentidos renovados. Marcado pelo romantismo, Benjamin reconhece na sua própria melancolia, a orgulhosa independência de um espírito solitário.

(...) isso contribuía para que ele se sentisse diretamente vinculado às dores e frustrações acumuladas pela humanidade e contribuía para que

⁴³ Em grego *Melanos* (negro) e *kholé* (bílis). Melancolia designava a doença do fígado que produzia uma bílis escura, acompanhada de depressão e irritação, podendo levar à morte. A gravura renascentista de Albrecht Dürer, intitulada melancolia I mostra como figura central - um anjo? – que em meio ao movimento desordenado do mundo se vê desligado da realidade. A cabeça apoiada no punho cerrado e os olhos coléricos revelam sua prostração. De acordo com Konder (1999), Benjamin era admirador da obra de Dürer.

ele – isolado, fraco, derrotado – se sentisse co-responsável (culpado) pelos fracassos daqueles de que se sentia legítimo herdeiro (KONDER, 1999: 119).

Ao mesmo tempo em que reconhece sua melancolia como possibilidade de compreensão de uma história em feridas abertas, nega a melancolia de Kastner, que pejorativamente chama de “melancolia de esquerda”, por compreender que esta impedia a efetiva transformação da realidade. “O próprio ódio que ela proclama contra a pequena burguesia tem um aspecto pequeno-burguês de intimidade excessiva” (BENJAMIN, 2012: 78). Benjamin segue categórico quando diz que “os publicistas radiciais de esquerda, do gênero de um Kastner, Mehring ou Tucholsky, são a mímica proletária da buerguesia decadente” (BENJAMIN, 2012: 79). A melancolia de Benjamin, por sua vez, relaciona-se com a solidão e a culpa das infâncias, num movimento em que o eu assume, a partir de sua estrutura sensível, o luto e a impotência necessários à reconstrução, a partir das ruínas da barbárie.

Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais. (...) nada mais reconfortante e, ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância – campos cortados por abismos, embora também pacificados. Acontece que é necessário alcançar primeiro essa altura, para que então a infância possa ser comparada com a seriedade do destino dominante (...) a contemplação que, ao contrário, se obstina em permanecer no terreno da infância, por mais maravilhosas que sejam as coisas que venham a extrair, não descortina a seriedade da infância, plena de afinidades com a tristeza do adulto (BENJAMIN, 2009: 50).

Resgatando o termo original, Benjamin compreende que a melancolia deve ir além da culpa e da dor que paralisam e alcançar o estado colérico no qual a atitude combativa leva à ação. Aí está a verdadeira luta pela superação do capital: resgatar as energias libertárias de um passado soterrado. Corajosamente absorvida pelo olhar melancólico, busco desde a culpa, a solidão e a cólera, encontrar no rosto das infâncias o emblema que carrega a essência do tensionamento alegórico. Assim como a caveira se despe do humano para significar alegoricamente, não só a biografia de um ser particular, mas toda a noção do sofrimento humano no declínio

da história, as infâncias se despem da criança para, no processo de alegorização, transitar entre sua efemeridade no ser e sua imortalidade no processo histórico-cultural.

É esta a essência da contemplação absorta do melancólico: os seus objetos últimos, nos quais ela julgava apropriar-se com mais segurança do rejeitado, transformam-se em alegorias; o nada em que eles se representam é preenchido e depois negado, do mesmo modo que a intenção, por fim, à vista das ossadas, não se mantém fiel a si mesma, mas se refugia, infiel, na ressurreição (BENJAMIN, 2013c: 251).

A partir daqui, me autorizo a dizer que as infâncias são a máscara mortuária que encobre o rosto secreto da própria história. Compreender as infâncias alegóricas como máscara mortuária da história, tenta uma aproximação à descoberta benjaminiana sobre as possibilidades da rua, exposta na obra *Rua de mão única* (2013): “uma rua que permite descobrir uma perspectiva de profundidade tão imprevista” (BENJAMIN, 2013c: 123). Pelos descaminhos de uma rua sem saída, Benjamin encontra passagens no trânsito entre suas fisionomias da adultez e da infância em Berlim. Pelas imagens da infância como proposta de releitura crítica do presente, Benjamin afirma que estas podem “antecipar experiências históricas posteriores” (BENJAMIN, 2013c: 70).

(...) no seus elementos mais excêntricos este livro é, se não troféu pelo menos documento de uma luta interior cujo objeto se poderia resumir nas seguintes palavras: captar a atualidade como o reverso do eterno na história e tirar uma impressão dessa face escondida da medalha (BENJAMIN, 2013c: 123).

O processo alegórico benjaminiano atua como uma espécie de revelação de fotografia mental a partir da qual faz brotar na superfície branca, diante do olhar melancólico, a imagem que torna o conceito visível. Encontrar ali o emblema escondido é fundamental para compreender o conceito das infâncias como lugar de resistência e releitura crítica da cultura.

Quando contrapõe signo e alegoria, afirmando que no símbolo o “rostos metamorfoseado da natureza se revela fugazmente à luz da salvação” enquanto que

na alegoria se revela a “facies hippocrita da história como protopaisagem petrificada...” (2013b: 189), Benjamin concebe a alegoria como uma espécie de fotograma capaz de fixar o movimento do declínio histórico. O olhar subjetivo da alegorista deve fragmentar essa imagem até torná-la o quanto mais cadavérica possível, para então, lhe sorver a vida num relampejo de nova significação.

No contexto da alegoria, a imagem é tão somente assinatura, apenas monograma da essência, e não a essência no seu invólucro. E no entanto a escrita nada tem de instrumental, não cai durante a leitura como escórias. É absorvida no que é lido como sua “figura” (BENJAMIN, 2013b: 234).

A alegoria é então, nas mãos da alegorista, uma marionete de esqueletos que, esvaziados de seu sentido original, (re)apresenta o teatro da história. Benjamin (2013b) busca no drama barroco a aproximação visceral da essência alegórica, despindo a morte até a caveira, para que ela possa significar muito mais do que a morte do personagem, mas a ruína da humanidade. “(...) as personagens do drama trágico morrem porque só assim, como cadáver, podem entrar no reino da alegoria. Nelas, a morte não é a porta de entrada na imortalidade, mas no cadáver” (BENJAMIN, 2013b: 235). A alegoria se torna tanto mais visível no quadro da história “nos momentos em que o efêmero e o eterno mais se aproximam” (BENJAMIN, 2013b: 242).

Quando a intenção alegórica se orienta para o mundo criatural das coisas, das coisas mortas, no máximo meio vivas, o homem não aparece no seu raio de visão. Se ela se fixar unicamente nos emblemas, a metamorfose e a redenção não serão impossíveis. Mas pode acontecer que diante do olhar do alegorista se erga, vinda do seio da terra, a verdadeira face do demônio, rindo-se de todos os disfarces emblemáticos, na sua vitalidade e nudez triunfantes (BENJAMIN, 2013c: 245).

Encarar corajosamente o demônio pode revelar que, em seu íntimo, como suspeito, se esconde de fato, a face das infâncias, como cadáver do tempo cronológico. A proposta de pesquisa pelas infâncias e com as infâncias, busca transitar pelas fendas mágicas onde esses demônios rompem o *continuum* da

história preenchida e abrem a possibilidade de reescrita de uma nova história. Acessar essas fendas exige compreender que “um só demônio sabe mais do que eu”.⁴⁴ (BENJAMIN, 2013c: 249) e que “o mal absoluto que ela cultiva [a alegoria] como abismo perene, existe nela, é exclusivamente alegoria, significa algo diferente daquilo que é. Mais exatamente, o não ser daquilo que representa” (BENJAMIN, 2013c: 251) [grifo meu].

Dizer pelas infâncias o não ser que elas representam abre mais uma fenda para o acesso ao instante messiânico em que disputam os tempos de Chronos e Kairós. Os gregos associavam noções distintas de tempo à esses deuses. Enquanto o pai, Chronos, representava o tempo cronológico, seqüencial, Kairós, o filho, guardava o tempo das possibilidades, o tempo de natureza qualitativa, do qual emergia a possibilidade de experiência do momento oportuno. Kairós é um ser difícil de ser capturado. De pele delicada e bochechas rosadas, possui apenas um cacho de cabelos dourados, que lhe cai à testa. Representa um deus jovem. Com asas nos ombros e nos joelhos, vive correndo nu, de um lado para outro. Ninguém consegue pegá-lo a não ser que o tome pelo topete e o encare de frente. A relação dialógica com as infâncias exige da pesquisadora também, encará-las frente. Esta é a via de acesso às fendas que guardam o enigma da noção alegórica do tempo histórico.

A palavra “história” está gravada no rosto da natureza com os caracteres da transitoriedade. A fisionomia alegórica da história natural, que o drama trágico coloca em cena, está realmente presente sob a forma da ruína. Com ela a história transferiu-se de forma sensível para o palco. Assim configurada, a história não se revela como processo de uma vida eterna, mas antes como progredir de um inevitável declínio. Com isso, a alegoria coloca-se declaradamente para lá da beleza. As alegorias são, no reino dos pensamentos, o que as ruínas são no reino das coisas. Daqui vem o culto barroco da ruína (BENJAMIN, 2013b: 189).

Pela imagem dialética de Kairós, aproximo o emblema alegórico das infâncias à concepção benjaminiana de origem, “um redemoinho que arrasta no seu movimento o material produzido no processo de gênese” (BENJAMIN, 2013b: 34). Ao contrário desta, não marca um lugar de começo e não acontece no mundo dos

⁴⁴ Fiz uma alteração no texto para indicar meu lugar de pesquisa. No original: “um só demônio sabe mais do que tu”.

fatos. O conceito de origem, assim como a ruína benjaminiana, transita por caminhos duplos, que as coloca em relação dialética com a destruição e a possível reconstrução a partir dos escombros da barbárie.

A alegoria corresponde aos deuses antigos reduzidos à sua condição de coisa inerte. Por isso, é mais verdadeira do que geralmente se pensa a afirmação de que “a proximidade dos deuses é sem dúvida uma exigência vital importantíssima para o desenvolvimento vigoroso da alegorese (BENJAMIN, 2013b: 244).

Filho de Chronos, Kairós representa esse tempo de possibilidades capaz de subverter a lógica cruel do pai - o tempo sequencial de onde nenhum mortal escaparia da morte. Sob a lente melancólica benjaminiana, transformo a imagem de Kairós, agora despida e já inerte, na síntese do emblema alegórico das infâncias: instante messiânico de iluminação, capaz de rememorar a culpa pela injustiça como momento único no qual habita a possibilidade de luta e transformação com as infâncias e pelas infâncias.

Videoarte: o entre-lugar da experiência *hic et num*

Se o olhar é mesmo a janela da alma, ela deve se abrir do interior de cada um para o mundo do Outro, ao mesmo tempo em que reflete esse mundo e esse Outro pelo vidro. Olhar, portanto, é amearhar fragmentos da cultura para compor o mosaico das nossas experiências no mundo. Assim, encarar as infâncias de frente, na tentativa de capturar seus olhares talvez seja, menos impossível, a partir da aproximação deste olhar, de forma genuína. Busco, então, nas características que a linguagem da videoarte confere ao suporte audiovisual, o meio de acesso à poética das infâncias. Aproximo-me do vídeo pela raiz, buscando a etimologia do termo *video*, que dá origem ao vídeo. Encontro ali o verbo *videre*, do latim *eu vejo*:

(...) verbo genérico de todas as artes visuais, verbo que engloba toda ação constitutiva do ver: vídeo é o ato mesmo de olhar. (...) assim, mesmo que não se constitua, conceitualmente, num corpo próprio, o vídeo é o ato fundador de todos os corpos de imagem existentes (DUBOIS, 2011: 71-72).

Video, portanto, é o ato mesmo de olhar “se exercendo, *hic et nun*⁴⁵, por um sujeito em ação. Isto implica ao mesmo tempo uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação temporal ao presente histórico” (DUBOIS, 2011: 72). O vídeo então, não é uma sequência de imagens como se pode pensar, mas o impacto que causa no espectador. Significa dizer que é forjado na/da experiência que se constitui em seu assistir. O vídeo não está na tela, que é qualquer superfície onde se escolha projetá-lo. Tampouco na fita magnética, no CD ou no cartão de memória onde as imagens foram gravadas. Ali jazem padrões codificados de cor, luz e tempo, que no processo de varredura⁴⁶ se organizam em

⁴⁵ Expressão latina que significa literalmente “aqui e agora”. Para Benjamin (2012), o original de uma obra de arte é dotado de um *hic et nun*, que ele relaciona à áurea, que garante sua originalidade

⁴⁶ Processo pelo qual as linhas que codificam o assunto imagético em tempo, luz e cor são desfragmentadas na tela. Este processo chama-se varredura em alusão a uma vassoura, que passando verticalmente por toda a tela, deixaria impressas as linhas que compõe a imagem do vídeo. A varredura pode ser progressiva (exibe todas as linhas em cada atualização) ou entrelaçada (exibindo conjuntos de linhas pares ou ímpares, atualizando metade da tela a cada vez). O modelo de varredura entrelaçado é o mais utilizado atualmente, pois confere à imagem a ilusão de maior resolução

forma de imagem. Desse modo, a imagem de vídeo não existe no espaço, é “(...) pura síntese de tempo em nosso mecanismo perceptivo” (DUBOIS, 2011: 64).

A partir da abordagem pós-moderna, o vídeo, mais do que objeto, é processo (Machado apud DUBOIS, 2011), (Dubois 2011), (Zanini 2006) que permite, nesta tese, pensar - ou repensar - a história através das imagens. “Em vídeo, tudo não passa de imagem, mas todas estas imagens são matéria” (DUBOIS, 2011: 89). Imagens dialéticas, na perspectiva benjaminiana, que bricoladas em videoarte, dão acesso à revelação dos instantes messiânicos. A proposta da videoarte utilizada aqui, se opõe “à finitude da obra tradicional” e se afirma como “(...) uma sistemática de trabalho alicerçada no continuum processual” (ZANINI, 2006: 401). Para Dubois, o vídeo já não pode ser pensado como uma forma de narrar, mas como forma de pensar. Não é um objeto, mas um estado. Um estado do olhar, uma forma que pensa. Um modo de ser que se traduz em imagens. Um processo, uma travessia, algo que, “assim como a areia, escorre por entre os dedos, cada vez que tentamos apreendê-lo em uma forma estável” (DUBOIS, 2011: 24).

Não vejo resposta, fundada e pensável, à questão: o que é o vídeo? Para mim, o vídeo é e continua sendo, definitivamente, uma questão. E é neste sentido que é *movimento* (...) Creio que só podemos pensar o vídeo seriamente como um “estado”, estado do olhar e do visível, maneira de ser das imagens. (...) Ele constitui, portanto, um “pequeno objeto”, flutuante, mal determinado, que não tem por trás de si uma verdadeira e ampla tradição de pesquisa (DUBOIS, 2011: 23 - 69).

Assim como as infâncias, o vídeo convoca a transitar pelos espaços intersticiais, em algum lugar entre a poesia e a ciência, assim como situei anteriormente, também, a escrita desordeira. Penso que as linguagens literária e audiovisual, compõe neste trabalho, um ousado jogo de semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos, que pela bricolagem se aproxima de algo relacionado às inspirações metalingüísticas. Aqui esforço minha capacidade sensível para que, através dos recursos da arte, pelo devaneio poético, eu possa chegar a compreender os processos que me escapam e que entendo que escapam também, a uma leitura - ou olhar - puramente racional.

(...) algo como uma metalinguagem analítica. O vídeo é o material formal e intelectual no qual se processa a reflexão (...) ou, melhor dizendo, que a gera, que a inventa, que lhe dá corpo e ideias. Há uma espécie de “potência de pensamento” na e pela imagem, que me parece existir no coração da forma vídeo. O vídeo seja então, neste sentido e literalmente, uma forma que pensa. Um pensamento da imagem - em geral (DUBOIS, 2011: 113).

Tentei encontrar nessa “potência de pensamento” um espaço possível - ou impossível? - para o diálogo com e pelos olhares das infâncias. Aprendi com Larrosa que esses olhares são selvagens e, neste sentido, o vídeo como “um espaço saturado, fragmentado, móvel e flutuante; um tempo simultâneo, elástico, (des)contínuo e múltiplo” (DUBOIS, 2011: 102) me pareceu capaz de acompanhar os olhares e tempos reinventados das infâncias.

Mergulhada neste modo de pensar em imagens, pude, através da videoarte, como demonstro nas páginas que virão, compor o mosaico etnográfico surrealista que proponho nesta tese. Como imagem e como dispositivo, o vídeo permite e permitiu a aproximação dos olhares das infâncias e de sua poética, através da “captura” de suas decisões temáticas, angulações, velocidades, enquadramentos, etc. No diálogo com estes olhares, posição que escolhi e pela qual lutei desde o início desta investigação, tentei me aproximar do “lugar de fragmentação, da edição, do descentramento, do desequilíbrio, da politopia (...) da velocidade, da dissolução do sujeito, da abstração” (MACHADO apud DUBOIS, 2011: 14) para buscar - e penso ter encontrado - pistas que indicaram caminhos à Educação Desordeira.

(...) ese esado de gracia que construye lo visible desde la altura de unos ojos de niño, puede funcionar y de hecho funciona como una problematización sensible de nuestra propia mirada. Y esse cara a cara com la infancia puede funcionar, y de hecho funciona, como algo que nos esta dirigido. Y que nos exige una respuesta. La mirada, que nosotros, también, demos La cara. La nuestra. La que mejor se nos cae, o se nos debería caer, a veces de verguenza (LARROSA, 2006: 07).

Os caminhos à Educação Desordeira cruzam insistentemente pelas reflexões sobre a cultura e sobre os desafios da educação contemporânea. Mais do que respostas, esse caminhar revela, a cada passo, que mais e mais perguntas precisam ser feitas. Ou refeitas. Ainda e sempre. Um jogo de perguntas e respostas

que, por mais difíceis que sejam, precisam ser ditas. Ainda que nos caia a cara de vergonha, como diz Larrosa.

No necesariamente una acción, o una palabra, sino una respuesta. Una respuesta que también puede ser un gesto, o una mirada, tal vez atónita, tal vez serena, tal vez responsable, tal vez, impotente, tal vez cansada, pero quizá, em su esencia, silenciosa (LARROSA, 2006: 07).

Na perspectiva de uma atitude de pesquisa poética, assumida pelos contornos da ética e da estética, defendo mais uma vez, que estas respostas - que prefiro pensar que serão sempre outras perguntas -, também podem ser vídeo. Videoarte! Penso que como plataforma discursiva, a videoarte foi e é capaz de fazer emergir, pelo devaneio poético das infâncias, o sentido da criação de respostas que se voltem sobre as próprias perguntas. Pois, não é assim que as infâncias nos ensinam? Na possibilidade de rompimento com o *continuum* da história, inspirada pelo tempo reinventado das infâncias, busco na videoarte, também, rememorar a tradição política com a qual o vídeo se fortaleceu no Brasil, na década de 60: a perspectiva do desordenamento crítico das imposições culturais ⁴⁷. A videoarte trouxe à arte conceitual brasileira a reflexão sobre o paradigma histórico da época, principalmente por meio de paradoxos desconcertantes. Através do estranhamento causado no espectador, ao deslocar o olhar de seu lugar habitual, a videoarte suscitava - e pode suscitar nesta tese - a reflexão crítica sobre as verdades tradicionais e instituídas como absolutas. Nesta perspectiva, os olhares das infâncias se tornam campos perceptivos pelos quais a dimensão deslocada ou desordenada do olhar, convoca o espectador à participação na obra: um processo que desafia a reorganizar nas subjetividades os elementos apresentados desordenadamente (DUARTE, 2012). A vídeoarte pode ser compreendida, portanto, - não é demais dizer - como uma nova - ou Outra - forma de olhar. Para Dubois, ao lado do documentário, a videoarte é o principal caminho para esta desconstrução, pois se apresenta “com um senso constante do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da inovação” (DUBOIS, 2011: 77).

⁴⁷ o barateamento e a conseqüente difusão do vídeo, estimulam a utilização não comercial do suporte, dando início a uma nova perspectiva no campo das artes: as performances do corpo em movimento, como suporte discursivo, que inauguram o vídeo como meio de expressão estética.

Sua problemática (...) descerra campos insuspeitados e imprevisos. Suas origens estão sensivelmente na compreensão da arte enquanto fenômeno acoplado à existencialidade, como um processo de atividade, colocando-se na perspectiva dos meios mais válidos da comunicação do presente. Contraposta ao consagrado objeto de arte. As condições são outras para os artistas, em termos de tempo, muito mais do que de espaço, mas a sua experiência (plástica) será um suporte a essa nova atividade. No que se refere à veiculação, é uma verdade óbvia que a informação do vídeo, na mobilidade incomparável de seu trânsito, pode atender a diferenciadas necessidades culturais contemporâneas com muito maior eficácia do que a setorização do produto artístico tradicional (ZANINI, 2006: 399).

Pelas poéticas das infâncias, a videoarte exerce sua força política na possibilidade de provocar os olhares Outros que busco e defendo nesta tese. Sua transitoriedade permite a simbiose entre os olhares das infâncias e o olhar adulto da pesquisadora, sobrepondo tempos, espaços, gerações, na perspectiva de encontrar caminhos para a Educação Desordeira. Utilizo a palavra simbiose para extrair de sua raiz etimológica a noção da interação entre diferentes espécies, numa tentativa harmoniosa de existência compartilhada. Provocar novos olhares a partir destes que as infâncias apontam, exigiu e exige o esforço de me deixar ocupar por elas, de aguardar que amadurecerem em mim, como sugeriu Rilke. Penso que se cheguei ao lugar onde as infâncias amadurecem em mim azuis, talvez, só o adjetivo simbiótico dê mesmo conta da parceria que vai se tornando tanto mais íntima, quanto perigosa. Os olhares das infâncias provocam nossa capacidade sensível e conduzem à terra das neblinas. Por entre anões e gigantes, exigem questionar os meus/nossos espaços, práticas educativas e a forma como produzimos ciência. Pelas lentes das infâncias a cultura se reinventa e se mostra diante de nossos olhos, como pela primeira vez. Larrosa diz que as crianças são portadoras de uma forma de olhar capaz de surpreender aos olhos, enquanto o adulto tem um olhar não infantil, mas infantilizado, a partir do qual, não há nada que já não tenha sido visto. *“Y es el niño que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituída”* (LARROSA, 2006: 06). À pesquisadora que aqui escreve, as infâncias vão ensinando a confiar cada vez menos em si mesma. As certezas adultas são míopes, elas cochicham. Endireito a postura, me ajeito outra vez na cadeira. Deslizo mais uma vez os óculos pelo nariz, como quem tenta encontrar o foco. Raros instantes de um falso conforto. Do mundo selvagem, as infâncias abrem

uma fenda e invadem meu escritório professoral, sem cerimônia. Correm, gritam, silenciam. Falam uma língua que não entendo. Cantam cantigas que nunca ouvi. Seus corpos se mexem de maneira impossível! São índios, eu, branca. São natureza, eu, concreto. São poesia, eu ciência. Levaram meus óculos e eu nem vi.

Nos caminhos desvios trilhados nesta pesquisa, vou tentando sincronizar meu passo ao das infâncias. Padeço um bocado e, ainda desritmada, começo a perceber que seus passos são saltitados, seus olhares, esmiuçados. É um modo de ser que é joelho ralado, dedo no merengue, mas que também é fome, é prostituição. As infâncias são esse ser Outro que também pode ser dito como a fisionomia do tempo que vivemos. Um Outro capaz de acomodar dentro de si o doce e o perverso, o passado e o futuro, o *continuum* e a revolução. Outro que nos ensina a ver como o poeta um dia aprendeu: “Não sei o que provoca isso, tudo penetra mais fundo em mim, e não pára no lugar em que costumava terminar antes. Talvez um interior que ignorava. Agora, tudo vai dar aí. E não sei o que aí acontece” (RILKE, 1996:08).

Me atrevo a dizer que o que acontece aí é o descortinar de um novo mundo. O mundo do Outro, que na perspectiva de Larrosa, (2006) só é acessado quando há um rompimento do padrão visual consumista, constituído pelo capital e perpetrado pela mídia. Neste modelo, há uma voracidade quase escravista de imagens sem alteridade, que servem “*para no mirar al outro*”. As imagens do vídeo (e do cinema), por sua vez, evocam a alteridade na abertura de uma disposição inintencional de encontro com o Outro. Imagens que fazem sentir a nós mesmos, que fazem sentir “*la entraña del mundo, su latido invisible, las que apuntan hacia lo que no se puede ver, las que señalan hacia lo que no se puede decir*” (LARROSA, 2006: 19).

A imagem do vídeo, “suja, estriada, instável, ontologicamente obscena (DUBOIS, 2011: 126) aponta para àquilo que não se pode dizer, o que lhe coloca em uma variedade infinita de manifestações que cria uma nova linguagem estética. Esta nova linguagem Dubois relaciona com o modelo dos fractais:

O modelo abstrato dessa lógica visual é, segundo Dubois, a lógica matemática dos fractais, em qualquer parte da imagem já contém todas as imagens a ela relacionadas e, portanto, não há mais “dentro” nem “fora”, tudo já está contido nessa “espessura da imagem”. (MACHADO apud DOBOIS, 2011: 16).

Na perspectiva benjaminiana, assumo as possibilidades desta linguagem na aproximação do conceito de mônada. Para Benjamin (2013a: 19), a mônada aparece quando há uma “paragem” no movimento do pensamento, através da qual a constelação do pensar, carregada de tensões, provoca um choque que cristaliza a imagem. Nessa cristalização fragmentária onde o micro espelha o macrocosmo, a “história se desintegra em imagens e não em histórias” (BENJAMIN, 2006: 518, N 11, 4).

Ao aprofundar o conceito de espessura da imagem, Dubois (2011) propõe, a partir do filme *France Tour Detour Deux Enfants*, de Godard (1977), uma nova linguagem poética inscrita sob a proposta de “ensaios não escritos”, ensaios em forma de enunciados audiovisuais. Godard narra movimentos de crianças em atividades do cotidiano. Sobre a imagem de uma menina que troca de roupa, ele diz: “preparando seu corpo para a noite. Descobrimo um segredo e o cobrimo outra vez. O começo de uma história ou a história de um começo. Devagar. Decomposto”. Sobre a imagem da criança, aparece em azul - serão as infâncias azuis? - as palavras “obscuro”, “química”. Godard compõe sua intervenção com uma entrevista na qual questiona a menina sobre noções de tempo, espaço, som, silêncio, etc.

As mudanças de velocidade de exibição das imagens, as câmeras lentas sincopadas e o congelamento dos movimentos das crianças, parecem apontar para uma atitude analítica, uma vontade de fazer as coisas irem mais devagar para que seus processos constitutivos possam ser mais bem apreciados e compreendidos. Como se agora ele (Godard) visse realmente pela primeira vez esta imagem que filmara antes. Como se ela fosse uma imagem virgem, inédita, cujas potencialidades ele descobre ao observá-las se desfazendo e se refazendo (...) Elas (as câmeras lentas) ensinam Godard a olhar o mundo (e as imagens) com olhos novos, purificados de todas as escórias (MACHADO, apud DUBOIS, 2011: 20).

Pelas imagens em vídeo, no jogo surrealista de ocultação e revelação, diferença e semelhança, que pela alteridade permite olhar o mundo com olhares renovados, busco as fendas pelas quais tento chegar, também, neste lugar das infâncias despidas. Ali me demoro, pois ao mesmo tempo em que eu olho, me deixo

ver. Será essa a travessia de um caminho que atravessa antes, à própria pesquisadora?

Desvio para a desordem: pela estética do pós-guerra a etnografia se surrealiza

Procuro rabisçar a partir de agora, um esboço do contexto histórico e cultural que compõe a base epistemológica da etnografia surrealista, para, a partir dele, acompanhar o olhar detalhado de Clifford na análise de *Documents*⁴⁸. Carrego a intenção de encontrar pistas que levem a um desenho do método, não no sentido de encaixotar conceitos, mas de aprofundar rigorosamente os caminhos desvios de uma metodologia ainda pouco conhecida e explorada no Brasil.

Assumir a atitude etnográfica surrealista é mais um dos desafios convidativos desta tese, pois a etnografia e o surrealismo não são unidades estáveis (CLIFFORD, 2001: 150). Nas palavras do autor, não há melhor forma de descrever essa atitude do que a proposta de Mauss, ao contar como costumava fazê-lo: *“La etnografía es como el océano. Todo lo que usted necesita es arrojar la red, cualquier clase de red; después usted entra en el oceano y la mece, y puede estar seguro de capturar alguna clase de pez”* (CLIFFORD, 2001: 168).

A montagem da metodologia etnográfica surrealista é realizada por Clifford (2001) a partir da imersão no periódico *Documents*. Artigos, poemas e fotografias, convidam a uma exploração etnográfica desfamiliarizadora, que por caminhos surrealistas, conduz à possibilidade de realizar a crítica da cultura. Clifford argumenta que se hoje nos parece estranho utilizar um periódico como o *Documents* para subsidiar o conhecimento etnográfico, em 1920, em pleno surgimento do movimento surrealista, o periódico era uma plataforma perfeitamente adequada, justamente por seu exotismo. *“En el subtítulo de Documents - ‘Archéologie, Beaux Arts, Ethnographie, Variétés’ - la carta extraña era “Ethnographie”*. Denotaba un cuestionamiento radical de las normas y un llamado a lo exótico, lo paradójico, lo insolite” (CLIFFORD, 2001: 162).

O exotismo ao qual Clifford se refere é o contexto entre guerras de 1920, no qual a experiência de trincheira culmina na sobreposição da cultura local por uma realidade exótica. Este acoplamento de realidades oferece elementos de

⁴⁸ Revista de arte surrealista publicada em Paris de 1929 a 1930, na qual uma gama de textos e fotografias eram ordenadas surrealisticamente.

questionamento e subversão da cultura. A necessidade de compreender estes fenômenos dá lugar ao surgimento da estética surrealista: “(...) *después que las românticas convenciones retóricas del siglo XIX se revelaron incapaces de representar la realidad de la guerra, el mundo fue permanentemente surrealista*” (CLIFFORD, 2001: 152).

El contexto de posguerra fue estructurado por una experiencia básicamente irónica de la cultura. Para cada costumbre o verdad local había siempre una alternativa exótica, una yuxtaposición o incongruencia posible. Por debajo (psicologicamente) y más allá (geográficamente) de la realidad ordinaria existía otra realidad (CLIFFORD, 2001: 153).

Clifford argumenta que o encontro com essas novas realidades questiona a ordem tradicional e abre espaço para que a cultura seja reinventada. Em o Narrador (2012), Benjamin discute essa reinvenção da cultura quando descreve o declínio da arte de narrar em função do fortalecimento da burguesia - e conseqüentemente da imprensa -, que consolida a informação como uma nova forma de comunicação. Os conteúdos verificáveis e explicativos tornam arcaica a característica artesanal de contar histórias.

(...) com a guerra mundial começou a tornar-se manifesto um processo que desde então segue ininterrupto. Não se notou, ao final da guerra, que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? E o que se derramou dez anos depois, na enxurrada de livros sobre guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. (...) Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos encontrou-se deabrigada, numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens e, debaixo delas, um campo de forças de torrentes e explosões destruidoras, o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 2012: 214).

Ainda sobre a potência da experiência de guerra como promotora da estética fragmentária e da atenção exacerbada sobre a percepção de mundo, Clifford busca, em uma carta de Guillaume Apollinaire - escrita logo após sua saída das trincheiras -, nomear àquilo que chama como “estética do pós-guerra”:

*La Victoria sobre todo será
Ver claramente a la distancia
Cerca y a mano
Y poder a todas las cosas
dar un nuevo nombre
(Apollinaire, Guillaume)⁴⁹.*

Recordando que antes da guerra, Apollinaire havia decorado seu estúdio com fetiches africanos que foram invocados em seu poema “Zona”, Clifford segue revelando os caminhos para a atitude etnográfica quando afirma que o continente Africano, assim como a América e a Oceania ofereciam novas formas e crenças sobre o mundo, renovando os olhares da vanguarda parisiense:

(...) una creencia de que el outro (ya fuera accesible en sueños, fetiches o en la mentalité primitive de Lévy-Bruhl) era um objeto crucial de la investigación moderna (...) Los otros parecían ahora como serias alternativas humanas; El relativismo cultural se tornó posible. A medida que, después de la guerra, los artistas y escritores se dispusieron a reunir nuevas maneras las piezas de la cultura...” (CLIFFORD, 2001: 152).

Para Clifford, portanto, a etnografia surrealista é um método “modernista”, que tem como problema - e oportunidade - a fragmentação e a sobreposição de valores culturais, através do constante desejo de ser surpreendido, de desfazer sínteses interpretativas e de valorizar a alteridade. (CLIFFORD, 2001: 180).

Na antropologia, esse processo busca tornar o diferente compreensível, identificável, interpretável a partir de sua própria realidade. Na etnografia surrealista, o caminho é inverso ao das ciências sociais: parte do familiar, provocando o estranhamento do comum para, a partir de seu impacto, suscitar novas interpretações do mundo.

⁴⁹ (CLIFFORD, 2001: 152).

(...) *ver la cultura y sus normas (belleza, verdad, realidad) como arreglos artificiales, susceptibles de un análisis desapegado y una comparación con otras disposiciones posibles es crucial para una actitud etnográfica* (CLIFFORD, 2001: 151).

O exercício de estranhamento do familiar, que atua como base da etnografia surrealista, é exemplificada por Clifford através do trabalho teórico de Mauss, *Técnicas e movimientos corporales*, publicado em *Documents* em 1934. Segundo o autor, ainda que nunca tivesse experienciado o trabalho de campo, Mauss tinha um “olho agudo” para o detalhe significativo, de onde emergia o “feito etnográfico concreto” (CLIFFORD, 2001: 156). Para Mauss, descobrir “*las muchas lunas mortas en el firmamento de la razón*” é a tarefa última da etnografia surrealista, que é incansavelmente subversiva das realidades aparentes (CLIFFORD, 2001: 161).

Es normal para los niños sentarse em cuclillas. Nosotros ya no sabemos cómo hacerlo. Considero que esto es um absurdo y una inferioridad de nuestras razas, civilizaciones y sociedades.

La noción de que dormir es algo natural es completamente inexacta.

(...)

Y tampoco puedo entender cómo las mujeres pueden caminar com sus tacos altos.

La higiene de las funciones naturales Del cuerpo. Aquí podría listar innumerables hechos.

Finalmente se debe entender que danzar mientras se abraza es um producto de La civilización europea moderna. Esto debería demostrarles que las cosas perfectamente naturales para nosotros son históricas; pueden horrorizar a todos los demás em el mundo excpeto a nosotros (MAUSS, 1934 apud CLIFFORD, 2001: 156).

Desvios surreais na Educação

A ideia defendida Clifford (2001), de que a vanguarda artística surrealista e a técnica científica etnográfica, já em 1920, se desenvolveram com estreita proximidade, abre espaço para pensar que, a partir dessa relação, pode ser construída uma nova epistemologia.

(...) el termino etnografía, tal como lo uso aqui es diferente de la tecnica de investigacion empirica de una ciencia humana [...]. Me estoy refiriendo a una predisposicion cultural mas general que pasa a traves de la antropologia moderna y que esa ciencia comparte com el arte y la escritura del siglo XX. El rótulo de etnográfico sugiere una actitud característica de observación participante entre los artefactos de una realidad cultural desfamiliarizada. (...) El contraste de hecho está generado por un juego continuo de lo familiar y de lo extraño, del cual la etnografía y el surrealismo son dos elementos. Este juego es constitutivo de la situación cultural moderna que asumo como base para mi revisión (CLIFFORD, 2001: 153).

Reorganizando as noções de arte e ciência, Clifford busca na característica estética de *Documents*, caminhos que sugerem novas formas de interpretar o mundo. Ainda que não houvesse na época uma ciência social constituída com um método próprio, ao observarmos o uso da palavra etnografia em uma publicação como *Documents*, podemos perceber como uma atitude etnográfica poderia funcionar a serviço de uma crítica cultural subversiva (CLIFFORD, 2001).

Me he detenido em Documents porque ejemplifica com inusual claridad las áreas principales de convergencia entre la etnografía y el surrealismo durante la década de 1920 y porque muchos de sus colaboradores se convirtieron en trabajadores de campo y organizadores de museos. Documents revela también, en su actitud documental subversiva, casi anárquica, um horizonte epistemológico para los estudios culturales del siglo XX. (CLIFFORD, 2001: 168).

Trazida para a discussão que se coloca nesta pesquisa, como meio de transgressão do normativo - sob os pressupostos dos estudos culturais -, o método etnográfico surrealista “*recupera su temprana vocación como política de crítica cultural, una vocación perdida en los desarrollos posteriores*” (CLIFFORD, 2001:

181). Como metodologia de pesquisa aplicada à educação, a etnografia surrealista propõe mais do que caminhos que conduzam com segurança à proposta de uma Educação Desordeira. Oferece desvios a partir dos quais a Educação Desordeira pode habitar na própria possibilidade de desordem do sistema normativo imputado às infâncias - e às pesquisadoras -, não com uma atitude salvadorística, mas como possibilidade de reflexão e transgressão que conduz à criação e experimentação do novo.

Lo que se reconoce con menos frecuencia, en las ciencias humanas por lo menos, es que la consolidación de cualquier paradigma depende de excluir o relegar al estado de "arte" a esos elementos de La cambiante disciplina misma, esas prácticas de investigación que, como Documents, actúan en los límites del desorden (CLIFFORD, 2001: 169).

Ao espreitar os limites da desordem, recombinao as definições tradicionais da arte e da ciência, a etnógrafa surrealista assume algo de artista, de (re)inventora, pois, pensar o surrealismo como etnografía, é *"cuestionar el papel central del "artista" creativo, el genio-shamán que descubre realidades más profundas en el dominio psíquico de los sueños, los mitos, las alucinaciones, la escritura automática (CLIFFORD, 2001: 180-181).*

Las definiciones cambiantes del arte y la ciencia deben provocar nuevas unidades retrospectivas, nuevos tipos ideales para la descripción histórica. En este sentido el surrealismo es una construcción utópica, una declaración a la vez acerca de posibilidades pasadas y futuras del análisis cultural (CLIFFORD, 2001: 151).

A busca por estes novos tipos ideais para a descrição histórica futura e passada que Clifford sugere, caminha no sentido da apreensão do passado na perspectiva benjaminiana, como imagem irreparável e subitamente iluminada no ato de seu reconhecimento. Como tentei - e penso ter conseguido - aprofundar no fragmento "Entre o oculto e o quase revelado: as infâncias alegóricas"⁵⁰, no

⁵⁰ Página 45.

contexto do barroco, a essência da presentificação do tempo no espaço, se dá pelo reconhecimento do emblema alegórico a partir da simultaneidade de ações.

De fato, para que se dê uma presentificação do tempo no espaço - e que coisa é a sua secularização senão a sua transformação em puro presente? - o processo essencial é o da representação simultânea dos acontecimentos. A dualidade de significações e realidade (BENJAMIN, 2013b: 209).

O reconhecimento destas novas unidades de análise cultural, a partir da transitoriedade das infâncias, aproxima a etnografia surrealista das infâncias alegóricas e permite realizar a crítica da cultura, pela desfamiliarização que as infâncias fazem do mundo adulto, através da ressignificação de experiências. No fragmento “*Estaleiro*” (2013c), Benjamin fala das “rançosas especulações dos pedagogos” ao pensar os objetos (material didático, brinquedos, livros) destinados às crianças e afirma que “a psicologia os impede de ver como a terra está cheia de objetos de atenção e de exercício infantis”. (BENJAMIN, 2013c: 16). Na perspectiva benjaminiana, o exercício infantil de experimentação do mundo passa, portanto, pela recombinação de fragmentos do mundo adulto - que podemos perceber aqui como elementos da tradição -, dando lugar ao desordenamento da cultura em um movimento desprezioso, mas radicalmente surrealista.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos desperdícios que ficam do trabalho da construção, da jardinagem, ou das tarefas domésticas, da costura ou da marcenaria. Nesses desperdícios reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, precisamente e apenas para elas. Com eles, não imitam as obras dos adultos, antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos muito diversos, por meio daquilo que, brincando com eles, constroem. Com isso, as crianças criam elas mesmas o seu mundo de coisas, um pequeno mundo dentro do grande. Não se devem perder de vista as regras deste pequeno mundo das coisas quando se pretende criar especificamente para as crianças **[com elas e a partir delas]** sem deixarmos que a nossa atividade, com tudo aquilo que são os seus requisitos e instrumentos próprios, encontre o caminho que leva a elas, e só esse (BENJAMIN, 2013c: 16). **[grifo meu]**.

Pensar a Educação Desordeira pela perspectiva etnográfica surrealista exige, portanto, buscar caminhos na aproximação do olhar bagunceiro de Larrosa (2010). Do ponto de vista de Clifford, é compreender que “*los ordenes estables de significación colectiva parecen ser construídos, artificiales, y a menudo ideológicos y represivos. La clase de normalidad o de sentido comun (...) se vê como realidad discutible que debe ser subvertida, parodiada y transgredida*” (CLIFFORD, 2001:150). Sob a perspectiva benjaminiana do rompimento com o *continuum* da história, a possibilidade de reinventar as definições tradicionais de significação coletiva, abre uma fenda no céu da história que exige do pensar “não apenas o movimento dos pensamentos, mas sua paragem” (BENJAMIN, 2013a: 19).

Quando o pensar se suspende subitamente, numa constelação carregada de tensões, provoca nela um choque através do qual ela cristaliza e se transforma numa mônada. O materialista histórico ocupa-se de um objeto histórico apenas quando este se lhe apresenta como uma tal mônada” (BENJAMIN, 2013a: 19).

Benjamin percebe neste instante suspenso a “paragem messiânica” na qual habita uma oportunidade revolucionária de luta por um passado reprimido que força o agora (*Jetztzeit*), a romper com o fluxo homogêneo de uma história esvaziada. É nesta oportunidade de preenchimento de um tempo volátil, que a Educação Desordeira se inscreve, ciente de seu desafio e utopia. Compreender o espectro onde se adensa a Educação Desordeira como possibilidade de fazer emergir uma “pedagogia Outra” a partir do *Jetztzeit*, é encontrar o próprio corpo suspenso na imensidão da galáxia. Cada estrela no firmamento do pensar é uma grande e luminosa esfera que os tensionamentos internos mantêm brilhante no céu da história - ainda que não resista viva nos tempos que conhecemos - assim como as estrelas que vemos nos céus das nossas noites. Ecos de um passado que já não existe, mas que tornamos presente ao contemplar. É neste lugar - e talvez, apenas nele -, onde é possível realizar a escrita de uma nova história. Para isso a pesquisadora, despreendida de suas certezas, deve descobrir significados onde possa, exercendo a atitude niilista que é base do pensamento etnográfico surrealista (CLIFFORD, 2001).

Sigo pelos desvios da pesquisa de passos colados em Clifford, procurando exaustivamente encontrar, pelas e com as infâncias, novos sentidos no mundo. Às

vezes, acho que quase lhe piso os calcanhares. Volto aos mesmos descaminhos vez após vez, sempre com renovados olhares até que, finalmente, desabrocham em mim os impulsos surrealistas, como girassóis, que instintivamente voltam seus corpos à claridade do sol.

Encarando as imagens: a verdade é a morte da intenção

Não é tímida a resistência com a qual me aproximo das imagens apontadas pelas infâncias. Tenho verdadeiro pavor em pensar na responsabilidade que me imputei. O que procuro aqui, não é menos do que o visível que está escondido por trás do visível que se faz presente. Ecos teimosos dos meus silêncios perguntam: como olhar as imagens em movimento e encontrar imagens-conceitos/poéticas? Por quais atalhos preciso caminhar para que o diálogo com as infâncias possa ser feito através das imagens? As infâncias me apontam caminhos que eu ainda não sei olhar. Como Diego, de Galeano, não sei olhar⁵¹. As imagens são para mim como o quarto trancado e escuro de uma casa. De pé, em frente à porta, o batimento acelera num misto de medo e ansiedade. Tudo e nada pode estar ali. Detrás daquela porta jazem mistérios da humanidade, protegidos pelo monstro aterrorizante do desconhecido. Talvez haja ali uma passagem para os caminhos que busco encontrar. Talvez haja ali uma passagem à terra dos *Nibelungos*. Eu não sei olhar. Como cega teimosa, tateio os corredores da história procurando fragmentos desse jogo irônico de semelhanças e diferenças chamado surrealismo etnográfico. Talvez, mais do que incapacitada, esteja impedida de seguir um caminho que não leva às pistas que as infâncias preparam. Assumo minha incapacidade. Não posso traçar rotas cognitivas que orientem a angulação do olhar. Busco na licença poética a abertura para compreender o vídeo como meio de enunciação que chama para si o recurso do sensível e que rompe com a necessidade de uma análise categorizadora porque se reserva o lugar do processo e da atitude reflexiva em si.

O rigor científico da etnografia surrealista habita também na compreensão do método como caminho desvio de pesquisa, - já afirmei antes, mas gosto - ou preciso - lembrar. A proposta etnográfica surrealista exige, portanto, realizar a crítica de si mesma enquanto se desconstrói a ideia de que fazer ciência é apresentar receitas de bolo. Já disse, eu sei, mas não consigo evitar, tenho que tornar ainda mais claro, - talvez para mim mesma -, que neste trabalho, o surrealismo etnográfico

⁵¹ Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002: 12)

compõe a proposta de um estudo cultural crítico, que pretensiosamente se dispõe a desordenar as instituições do saber de dentro para fora, questionando sempre o lugar de produção destes discursos. O movimento de flexibilidade que me acompanha neste processo mostra o quanto é necessário duvidar sempre - e também - de mim mesma. Descubro que a dificuldade na aproximação das imagens morava em um resquício quase bobo de normatividade que reivindicava a demonstração da Educação Desordeira como algo estático, congelado em imagens e exibido como um animal no zoológico.

Já dentro do quarto escuro, me percebo incapaz de alcançar os portais das infâncias. Sou muito pequena diante de sua grandiosidade. Como Alice no salão dos espelhos, observo sobre a mesa, mais uma vez, o surrealismo etnográfico como iguaria que convida a completar a metamorfose. Me embriago deste elixir. Encontro nele a chave que abre os caminhos. Recolho uma pinça - terei de vasculhar cada pequeno fragmento para desvendar seus códigos. Faço uma reverência - aprendi com os Nibelungos - e atravesso a porta aberta.

Na Origem do Drama Trágico Alemão (2013b), Benjamin diz que a determinação da intencionalidade do conceito não é a verdade, pois esta é um ser inintencional, formado de ideias. “O procedimento que lhe é adequado não será, assim, de ordem intencional, cognitiva, mas passa, sim, pela imersão e pelo desaparecimento nela. A verdade é a morte da intenção” (BENJAMIN, 2013: 24).

A verdade é a morte da intenção. Imersão e desaparecimento. Imer-são. Des-aparecimento. Desa-parecimento. Desa-pare. Cimento. Desa. Pare. Cimento. A verdade é a morte da intenção. Inten-ção. In.tenção. A verdade é a morte da intenção.

Através da imersão e do desaparecimento nela (a intenção), busco inspiração no recurso surrealista da escrita automática e tento exercitar no vídeo, um olhar automático. Crio então uma constelação de ideias que orientam a conceitualização do olhar automático surrealista, a partir da noção daquilo que eu vi, mas jamais vi.

A busca do oculto através do *Jamais vi*

Jamais Vu, na tradução literal, *jamais vi*, conecta nossos sentidos à aventura da etnografia surrealista quando propõe o encontro com o inesperado através da desordem do comum. Através da fragmentação e justaposição dos valores culturais, a etnografia surrealista subverte as ordens estáveis de significação coletiva, tornando o sentido comum ou “normal” como realidade a ser discutida, parodiada e transgredida (CLIFFORD, 2001). O termo *Jamais Vu*, oposto de *Deja Vu*, carrega o pensamento na direção da mão curiosa das infâncias, uma grande mãozinha de movimentos ligeiros, que dedilham o ar à espera do que agarrar. Numa atitude desordeira, essa mãozinha puxa o véu que acoberta o cotidiano de cores desbotadas, revelando - ou desvelando - o que o visível não mostra. Aí está, desvendada e colorida, a sensação de que algo familiar se torna totalmente desconhecido.

Nunca se sabe onde pode estar escondida a passagem que nos leva ao *jamais vi*. Com o corpo transbordante de puras palavras, faço uma pausa na escrita na tentativa de captar um suspiro que traga de volta a inspiração poética. Caminho pela casa da infância, observando portas e janelas. Percebo o quanto já não são tão grandes ou coloridas. Já há algum tempo tenho transitado por aqui. Mas as fendas secretas das criptas não se abrem todos os dias. De repente, num olhar automático, que não busca mais do que perder-se em nada, vejo emergir do telhado um pedaço de não sei o que. Impossível dizer o que aquele pequeno fragmento, perdido no tempo e no espaço, causou em minhas certezas. Acessei o buraco do coelho da Alice, ou a fenda para a terra das neblinas, da única forma possível - inintencionalmente, como Benjamin ensina. Esse instante é como o relampejo (BENJAMIN, 2013a) em que as constelações filosóficas se encontram alinhadas no céu da história. Existe algo de indizível no inesperado. Algo que desperta a sensação de encantamento que o surpreendente carrega. Do lado de cá, da adultez, tomo emprestada a curiosidade infantil. Os ponteiros congelam sem que eu perceba o que se passou “com os pássaros - ou comigo?” (BENJAMIN, 2010).

Olho minha presa já desfalecida, estendida no chão, enquanto ainda seguro a artilharia que lhe despiu das possibilidades. Vassoura em punho, busco saber das milhares de histórias que levaram àquela tesoura de cortar grama até o telhado.

Uma tesoura descoberta no telhado, através do *jamaïs vi*, é para mim a abertura de uma fenda mágica por onde a atitude surrealista, que já aparece em meu olhar, trás como mônada, (BENJAMIN, 2013a) a certeza de que é a partir dos cortes, da dissociação e da sobreposição de realidades, que este trabalho se fortalece.

Imersa na atitude etnográfica surrealista, estou pronta para ir de encontro ao inesperado que habita nas imagens apontadas pelas infâncias. Busco trazer para a superfície as imagens-poéticas que os olhares das infâncias desordenam, desconstroem e entregam a mim como tesouro a ser reconstruído e (re)apresentado. Da análise de Clifford sobre o artigo⁵² de Carl Einstein, retiro dois elementos-chave da etnografia surrealista que me ajudam a olhar: a análise corrosiva de uma realidade agora identificada como local e artificial e o fornecimento de alternativas exóticas. Há ainda um terceiro elemento que aparece a partir do ensaio de Marcel Griaule⁵³: para o surrealista etnográfico as impurezas culturais e os sincretismos perturbadores são um deleite (CLIFFORD, 2001: 163-164).

⁵² Artigo intitulado “André Masson, étude ethnologique”, publicado em 1929, que propõe refletir sobre as esculturas africanas à luz do cubismo.

⁵³ No artigo griaule ridiculariza os pressupostos estéticos dos amante da arte primitiva que duvidam da pureza de um tambor baoule porque a figura talhada carrega um rifle.

Dicionário de Definições Contrárias, uma ponte pênsil para os olhares das infâncias

Despida da busca pela verdade, como Benjamin sugere (2013b), assisto às imagens deixando que estas saltem da tela na minha direção. Tento ouvir a imagem e ver seu som. Procuo o que esta latente, tentando não me deixar atrapar por seu invólucro. Faço isso à exaustão. Busco nada além daquilo que *jamaiz vi*, não pela via intuitiva, mas pela contemplação filosófica, através da qual “a ideia enquanto palavra, **[ou imagem?]** solta-se do recesso mais íntimo da realidade, e (...) reclama de novo os seus direitos de nomeação” (BENJAMIN, 2013b: 25) **[grifo meu]**.

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários extratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder a sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde a sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõe elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com maior força o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da verdade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhe corresponde, e o brilho da representação depende desse valor da mesma forma que o brilho do mosaico depende da qualidade do esmalte (BENJAMIN, 2006:50-51).

Nos destinos da palavra, anoro a tentativa de (re)escrever a história a partir de constelações de mônadas. Assumo a atitude colecionadora de Benjamin (2012) e incursiono na busca de fragmentos que revelem a fisionomia das infâncias como o rosto de toda uma época. Na impossibilidade de juntar todos os cacos, escolho àqueles que penso manter a composição do todo, como o microcosmo guarda e espelha o macrocosmo. Neste processo, reafirmo a aproximação entre a etnografia surrealista e a noção benjaminiana da fragmentação da cultura moderna, quando a primeira sinaliza que o caminho para a interpretação do mundo passa pela compreensão da cultura como algo a colecionar (CLIFFORD, 2001).

No es mero capricho cuestionar estas clasificaciones em aparência naturales. Lo que está em cuestión es la perdida del juego perturbador y

creativo de categorías y diferencias humanas, una actividad que no meramente presenta y comprende la diversidad de ordenes culturales, sino que de modo abierto espera, permite y em verdad desea su propia desorientación (CLIFFORD, 2001: 174).

Na tentativa de desorientar classificações representativas arraigadas, sigo olhando as imagens até que mimetizo, eu mesma, ali. Me demoro. Faço morada. Desordeno eu, junto, neste jogo dialógico no qual busco produzir elementos/momentos que formem bases consistentes para tencionar semelhanças e diferenças.

El momento surrealista en la etnografía es ese momento en el que la posibilidad de la comparación existe en tensión no mediada com la pura incongruencia. Este momento se produce y atenúa repetidamente en el proceso de la comprensión etnográfica (CLIFFORD, 2001:174).

Lembro que, apresentar estes esquemas pressupõe, no humanismo antropológico, tornar o diferente compreensível, familiarizar. Na etnografia surrealista, por contraste, a proposta é atacar o familiar, “*provocando la irrupción de la alteridad, lo inesperado (...) Este proceso - un permanente juego irónico de similitud y diferencia, lo familiar y lo extraño, el aquí y el allá - es, según, he sostenido, característico de la modernidad global*” (CLIFFORD, 2001: 179). Encontro, então, na oposição e no contraste, os desvios que me levam, pela etnografia surrealista, mais perto das poéticas das infâncias. Inspirada pela seção “*Dicionário de Definições Inesperadas*”, de *Documents*, peço licença à Clifford e, a partir de seus pressupostos, invento o *Dicionário de Definições Contrárias* e nele, balizo o trabalho de campo da etnógrafa surrealista. Se na etnografia tradicional a pesquisadora tem a tarefa de denominar, classificar, descrever e interpretar para tornar uma realidade estranha, familiar, eu, como etnógrafa surrealista, aceito o desafio de questionar a familiaridade, tornando-a estranha e faço o caminho inverso: ao invés de denominar, des-nomeio; ao classificar, desordeno; ao descrever, abrevio e, finalmente, ao interpretar, codifico. A partir desse jogo dos contrários vou criando meu próprio museu brincalhão (CLIFFORD, 2001), no qual sobreponho fragmentos imagéticos tensionados, que provocam, confundem, fazem rir.

Documents, particularmente en el uso de fotografías, crea el orden de un collage incluso antes que el de un organismo unificado. (...) La iconografía del mudo y las formas culturales presentadas como evidencia o como datos. Evidencia de qué? Evidencia, solo se podría decir, de órdenes culturales sorprendentes, desclasificados, y de una extensa gama de invención artística humana. Este extravagante museo simplemente documenta, yuxtapone, revitaliza: una colección perversa (CLIFFORD, 2001, 167).

Pelas evidências surrealistas numa tentativa de aproximação das infâncias que leva à uma coleção perversa, vou chegando também mais perto de mim mesma e encontro aqui, a possibilidade da desordem do meu próprio pensamento como meio de encontro com o Outro.

(...) estudiar los rituales y sitios sagrados de las instituciones contemporáneas con La atención minuciosa de un etnógrafo "exótico", y usando sus métodos, llegar a ser observadores que observan a esos otros, que son nosotros mismos, y en el límite, este otro que es uno mismo. (JASMIN, 1980: 16 apud CLIFFORD, 2001: 177).

Volto à sobreposição dos contrários nos fragmentos apontados pelas infâncias e vou constituindo - assim como em *Documents* -, uma bricolagem. Nela, mais do que uma composição de individualidades que revela um aspecto do todo, aparecem cacos desalinhados que reivindicam cada um, o mundo para si. Na etnografia surrealista os procedimentos de recorte e montagem são a mensagem em si, a evidência. Cortes e suturas devem estar aparentes, revelando tensionamentos e incongruências.

(...) no hay aquí atenuación o mezcla de los datos descarnados en una representación homogénea. Escribir etnografías con el modelo del collage sería evitar el retrato de culturas como totalidades orgánicas o como mundos unificados, realistas, sujetos a um discurso explicativo continuo (CLIFFORD, 2001: 180).

Para os autores Neira e Lippi (2012), a opção pela bricolagem na pesquisa educacional busca coerência política e epistemológica com os estudos culturais, que consideram "difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos

quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos” (NEIRA & LIPPI, 2012: 609).

Tentei até aqui construir uma ponte - ainda que pênsil -, que possa conduzir com rigorosidade ao rompimento que proponho. Estou pronta para atravessar. Os desvios estão abertos. O balanço da ponte é um convite à aventura da travessia....

(...)

Viagem

- ponte pênsil -

fora,

dentro.

Penumbra

- ponte pênsil -

Claro,

Escuro.

Imaginação

- ponte pênsil -

Realidade,

Fantasia.

(...)⁵⁴

⁵⁴ BARCELOS, VALDO. Ponte Pêncil, 2007.

As ruínas da Machado de Assis: a experiência de um relampejo

A proposta de pesquisa sob a perspectiva das infâncias alegóricas me permite ir por caminhos outros, que não os que conduziram por longas descrições sobre a escola na qual desenvolvi o trabalho de campo, assim como sobre as crianças e suas idades. Dito isto e sendo fiel ao método, - pois toda desordem pressupõem alguma ordem - passo a narrar, de forma desordeira, um pouco sobre a experiência na qual esta pesquisa foi desenvolvida, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis.

A escola fica localizada no bairro Santa Terezinha, comunidade periférica da cidade de Pelotas. Minha relação com esta escola iniciou em 2012, quando fui convidada pela equipe do Trabalho Sócio Ambiental do SANEP (Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas), a aplicar o método desenvolvido em minha pesquisa de mestrado⁵⁵ com aquela comunidade. Vizinhos de uma sanga⁵⁶ que transborda a qualquer chuva e alaga suas casas, os moradores da Santa Terezinha recebiam, naquele momento, o retorno social exigido como diminuição do impacto causado pelas desapropriações necessárias à implantação de um novo sistema de drenagem do esgoto. Meu projeto, intitulado Jornaleco na trilha da Sanga⁵⁷, foi desenvolvido com as crianças da comunidade nos espaços públicos das praças e no centro comunitário, que funciona na sede do clube de futebol do bairro. Como o projeto foi crescendo, com mais e mais crianças interessadas em participar, recebi também o apoio da escola onde elas estudavam. A relação já desenvolvida com as crianças fez com que eu decidisse realizar também, na Machado de Assis, esta pesquisa de doutorado.

Combinado por telefone, saio de casa ao (re)encontro com as crianças. Ao chegar, a pequena casa que abriga a escola está fechada. É um dia nublado e não há luzes acesas. Bato na porta, sem resposta. Afasto-me e começo a observar a fachada com mais detalhe. A pintura grita, esmorecida. Dou à volta até o portão que

⁵⁵ O audiovisual na educação ambiental não-formal: Jornaleco – um programa de TV ambiental produzido por crianças do Ensino Fundamental (2012).

⁵⁶ Corrego de água natural que com o desenvolvimento da cidade foi sendo coberto pelo processo de urbanização, mas que, em alguns pontos periféricos da cidade, se tornou esgoto à céu aberto.

⁵⁷Disponível em <https://www.facebook.com/Trabalho-Socioambiental-Pelotas-46638806340548>

dá acesso ao pátio. Encaixo o rosto entre as grades e aperto os olhos míopes, tentando enxergar mais longe. A casa está em ruínas! A fachada intacta, como emblema alegórico, esconde os escombros daquela história. Sinto de novo uma espécie de estremelecimento do corpo que me acomete toda vez que se abre o acesso às fendas mágicas das infâncias. Mais algumas ligações e, no dia seguinte, encontro a escola, na rua seguinte. A escola (renovada) estava oculta, atrás daquela revelada em ruínas. Um sorriso embasbacado brota no rosto enquanto toco a campainha. Chego à escola no momento em que professores e direção têm como principal desafio, harmonizar a convivência escolar das meninas do 5º ano. A turma tem sete meninas e um único menino, autista, que pouco frequenta as aulas. As idades variam entre dez e quinze anos, o que faz com que haja um processo de adolecer precoce das crianças mais novas, segundo a diretora. Uma das meninas, que não é a mais velha, mas é a mais independente, exerce sua liderança incitando às demais a burlarem as regras da escola. Neste cenário, a diretora, que tem um perfil de abertura ao diálogo, sugere às professoras que busquem encontrar maneiras de “tornar a escola mais interessante para a turma”⁵⁸. Passo então a desenvolver o projeto “Meu olhar sobre a escola”, no qual me insiro junto aos professores na busca por melhores condições para permanência das crianças na escola. Ainda que some forças aos professores, atuo como alguém “de fora”, que abre espaços para a escuta daquilo que as crianças não se sentem à vontade para dizer aos professores.

Tenho alguns encontros iniciais, nos quais dialogamos - crianças, professores, diretora e pesquisadora - sobre as regras da escola, sua validade e conseqüências mediante seu descumprimento. As crianças puderam sugerir como deveria ser cada etapa deste processo: ao desrespeitar uma regra, por exemplo, elas deveriam ser chamadas para conversar com a professora. Se àquilo voltasse a acontecer, a criança deveria ser chamada à direção para só depois, então, os pais serem chamados à escola. Crianças, professores e direção, concordaram.

Após o estabelecimento das regras, pude iniciar meus encontros com as crianças. Propus que elas utilizassem uma câmera que deixei à disposição na secretaria, para que fizessem imagens sobre a escola. Elas escolheram como

⁵⁸ Fala da diretora em conversa informal.

objetivo dos vídeos, mostrar àquilo que gostavam e àquilo que gostariam de mudar no ambiente escolar. Em algumas vezes acompanhei a realização das imagens como observadora atenta do processo, mas achei importante que elas pudessem fazer as imagens também sozinhas, no momento em que sentissem vontade, sem a intervenção de adultos. A direção da escola permitiu que as crianças tivessem acesso à videocâmera quando quisessem.

Mergulhada na busca pela Educação Desordeira, comecei a perceber que mesmo quando há a disposição para o diálogo com as infâncias, como havia nesta escola - e esta é uma rara realidade, sabemos -, ainda assim, essa abertura se dá a partir de um lugar padronizado. É como se a abertura se desse em um quadrado muito bem delimitado, onde qualquer tentativa de extrapolar suas arestas fosse imediatamente impedida. Percebi que é necessário mais do adulto do que apenas a disposição a esta abertura. Na pesquisa, encontrei na flexibilidade a condição que garantiu um frágil sossego sobre este aspecto. Dentro da escola percebi - e fortaleci - a mim mesma, desordeira. Pude renovar no corpo adulto a sensação impotente de tentativa frustrada do novo. Mas a desordem é caos e ele encontra refúgio nas asas das borboletas. Como as infâncias encontram seus desvios, encontrei o meu, entendendo que era necessário entrar também naquele jogo, para poder jogar o meu. Compomos o vídeo sobre “O que gosto e não gosto na escola” e apresentamos aos professores e direção. Esse vídeo serviu como plataforma discursiva na qual as crianças puderam iniciar o diálogo sobre as mudanças que queriam ver. Esse processo foi importante para oferecer às crianças um retorno do seu trabalho e um encerramento das atividades desenvolvidas na escola, até aquele momento. O vídeo suscitou diversas mudanças - acredite! - para aquela turma: fazer atividades em grupo, escutar música no recreio, lanche separados dos menores, etc. Participar de um projeto como este, que se propõe a dialogar com as crianças, ouvindo suas reivindicações e fazendo mudanças efetivas na escola, foi para mim e é, penso, para qualquer educadora, um sopro de esperança.

Segui sustentando o caos da desordem nas asas da borboleta até concluir esta etapa e seguir meu caminho, buscando o diálogo com as infâncias alegóricas através da videoarte.

Cuidado pra não copiar muito aí, hein, sôr?! - o diálogo com os olhares das infâncias

A aposta de encarar os olhares das infâncias pelo vídeo trouxe a oportunidade de experimentar renovadas maneiras de olhar e me parece, hoje, mais acertada do que eu poderia supor. A produção da videoarte que compõe este trabalho contribuiu para o movimento reflexivo em si, - algo que venho buscando incansavelmente, desde o início da pesquisa -, pois na edição das imagens, que foi também lugar de flexibilidade, pude criar o tão esperado espaço de diálogo com as infâncias alegóricas. Pelos e com os olhares das infâncias, a videoarte que emerge deste processo dialógico, se tornou algo como um museu videográfico surrealista, que fui bricolando a partir do meu Dicionário de Definições Contrárias.

Abro aqui a fenda para o vídeo.

O poeta nomeia as coisas: estas são plumas, aquelas são pedras. E de súbito afirma: as pedras são plumas, isto é aquilo. Os elementos da imagem não perdem seu caráter concreto e singular: as pedras continuam pedras, ásperas, duras, impenetráveis, amarelas de sol ou verdes de musgo: pedras pesadas. E as plumas, plumas: leves. A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é o leve. Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos de nosso pensar. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poeta não diz o que é e sim o que poderia ser (Paz, 1982:120).

Fecho aqui a fenda para o vídeo⁵⁹.

⁵⁹ É parte integrante deste capítulo a videoarte - que não me atrevo a nomear - produzida no diálogo entre a pesquisadora e os olhares das infâncias. Entendendo que os conceitos desenvolvidos nesta tese são também des(caminhos) para acesso ao vídeo e, mais que isso, imbuída do profundo respeito que os olhares pelas e com as infâncias exigem, opto por realizar a exibição da videoarte como parte do ato de defesa desta tese, de forma a resguardar sua potencialidade teórica e estética. A justificativa para esta forma de apresentação - filosofia de composição - parece-me que está implícita nos pressupostos que defendo desde as primeiras linhas deste trabalho.

Seguindo pelos desvios benjaminianos, já aprendi que, nesta pesquisa, é preciso antes me perder, para logo, encontrar. Ou desencontrar? O método de escrita desordeiro saltou agora do papel para tela, tornando as imagens mentais, reais. Ou pelo menos visíveis através dos olhos e não apenas pela imaginação. É na videoarte que este trabalho de tese se afirma, materialmente. Ali os olhares das infâncias encontram os conceitos, pela imagem. Pelas frestas do vídeo, no diálogo entre os olhares das infâncias e da pesquisadora, penso que uma das fendas que tentei acessar durante todo o percurso do doutorar, talvez tenha, de fato, se aberto.

Inspirada pelo poema de Knesebeck⁶⁰, a videoarte é também uma composição alegórica onde os conceitos imagéticos que permeiam a escrita vão sendo bricolados em vídeo. Nela foram dispostos os símbolos - o céu, o espelho, o anjo, a tesoura, a pinça - capazes de mostrar o “oculto que não vemos” (Knesebeck apud BENJAMIN, 2013b: 203). De acordo com Dubois (2011), há nos vídeos de criação⁶¹ a tendência a uma mescla de imagens que ocorre a partir de três principais procedimentos:

- a) Sobreimpressão: efeito de transparência relativa; cada imagem sobreposta é como uma superfície translúcida através da qual podemos perceber outra imagem, como um palimpsesto (...) Palimpsesto visual numa imagem exata do palimpsesto psíquico, que constitui toda percepção subjetiva, toda memória ou todo devaneio (78-80);

- b) Janelas: permite uma divisão da imagem autorizando francas justaposições de fragmentos de planos distintos no seio do mesmo quadro. É uma figura da multiplicidade, como a sobreimpressão, mas por justaposição e não por sobreposição (80-82);

⁶⁰ Idem pg. 34.

⁶¹ Termo generalizante utilizado por Dubois para a diversidade de gênero das obras de vídeo.

- c) Incrustação: um “buraco eletrônico” na imagem, que pode então ser preenchido por uma parte correspondente de outra imagem que nele se embute. A incrustação consiste, como na figura das janelas, em combinar dois fragmentos de imagem de origem distinta (82).

De forma genérica e simplificada, posso dizer que a sobreimpressão é um efeito de transparência que permite ver as imagens simultaneamente. Aqui elas estão sobrepostas. Na incrustação, ou chroma key, a imagem preenche um espaço vazio, criado eletronicamente: as imagens estão uma dentro da outra. No caso das janelas, as imagens são fragmentos que se justapõem sem que haja uma fusão. São recortes imagéticos que expõe propositalmente seus contornos. Tais possibilidades me pareceram potentes recursos para a criação do videomuseu etnográfico surrealista que propus em videoarte, pois atuam “sempre por comparação, confrontação e montagem do quadro” (DUBOIS, 2011: 81). Sobre as imagens entrecortadas, fragmentadas, desritmadas, sobrepostas, emerge dos escombros, o rosto das infâncias. Seus olhares bricolados, pelos entre-lugares da videoarte, no exercício surrealista do estranhamento, mostram a força da desordem como possibilidade de reconstrução a partir da ruína.

(...) a dimensão mimética da imagem corresponde a um problema de ordem estética, e não é sobredeterminada pelo dispositivo tecnológico em si mesmo. Todo dispositivo tecnológico pode, com seus próprios meios, jogar com a dialética entre semelhança e dessemelhança, analogia e desfiguração, forma e informe. A bem da verdade, é exatamente este jogo diferencial e modulável que é a condição da verdadeira invenção em matéria de imagem: a invenção essencial é sempre estética, nunca técnica (DUBOIS, 2011: 57).

Neste irônico jogo de semelhança e estranhamento, os olhares das infâncias correm como se tivessem vida própria. Diante de mim esses olhos deslizam, rodopiam, mudam o caminho que pensava antecipar. As imagens vertiginosas desvelam seus tempos revisitados e, até então, inacessíveis. Pelas imagens que as crianças produzem, as infâncias selvagens se aproximam o suficiente para que eu possa vê-las e o necessário para que não as alcance.

Descobri na redução de velocidade das imagens a possibilidade de acesso a esse tempo Outro das infâncias. Ora, que grande descoberta utilizar o mesmo mecanismo dos documentários sobre a vida selvagem! Larrosa antecipou o caminho quando disse que as crianças são seres selvagens (2010). Na perspectiva surrealista, desfamiliarizo esses seres estranhos até analisar seus movimentos como quem vê um predador em ação. Diminuir a velocidade dos olhares das infâncias, - assim como fez Godard para rever seus movimentos corporais -, revela àquilo que o olhar adulto não consegue captar. Pelo vídeo esses tempos outros que meu corpo não acompanha, estavam ali, ao alcance do olhar e dos dedos. Através do vídeo, eu, pesquisadora, pude também trabalhar com a elasticidade desse tempo em aberto. Nos caminhos percorridos, nos ângulos, nos ritmos, o olhar das infâncias em si, estava ali, diante dos meus olhos, se exercendo *hic et num*. Assombrosamente, o termo *videre*, do latim *eu vejo*, - aprofundado no fragmento “videoarte: uma experiência *hic et num*”⁶², aparece nas imagens, traduzido para a gramática das infâncias como “*ta me vidiando?*” “*tô te vidiando*”. Há aqui uma aparente compreensão do processo no qual o ato de olhar se processa no aqui e agora, na medida em que eu olho ao mesmo tempo em que me deixo ver, como antecipa Larrosa, mais uma vez. Também as vozes das infâncias, mais do que ouvidas, foram olhadas. Utilizando o recurso da tela em preto, encontrei a forma de valorizar falas e ritmos entrecortados. O silenciamento das imagens tenta trazer para a videoarte os instantes em que as verdades das infâncias nos calam.

(...) o importante é que o vídeo seja ao mesmo tempo o lugar da palavra e o meio do contato personalizado, da interpelação direta. O falar é uma dimensão importante de todo o vídeo: numa época em que o cinema, amaneirado, põe tudo na imagem e esvazia sua banda sonora de toda palavra (...) o vídeo se põe a jogar o jogo – sob a modalidade do “meta” - do discurso e da linguagem (DUBOIS, 2011: 165).

Não se trata de “dar voz”, o que essa pesquisa propôs foi abrir espaços para o diálogo com as infâncias e pelas infâncias. Um movimento de mão dupla, que para além da escuta e do olhar atentos, exige a profunda disposição de encarar o abismo. Com medo. Se esta fosse uma tese Nietzscheana, eu poderia dizer que quando se

⁶² Página 54.

encara o abismo por muito tempo, o abismo encara de volta. Mas não direi. Contarei apenas que as temíveis vozes das infâncias me contaram alguns segredos. Duas observações são importantes aqui: primeira, que as infâncias desenvolvem relações sempre empáticas, pois sua luta social nunca é por suas necessidades individuais. Elas trazem sempre o outro consigo: *“A gente quer lanche no recreio”*; *“A gente quer sentar em grupo”*. Segundo, e mais importante, aprendi de seus sussurros, a não me dar por satisfeita nas águas rasas. O que importa aqui, não é o objeto do querer em si, mas àquilo que está por trás do aparente. Escondido no *“a gente quer”* está a necessidade urgente de reivindicar seu lugar no mundo. Na escola as crianças aprendem que *“criança comportada fica quietinha”*⁶³, mas elas sabem que precisam ser ouvidas e respeitadas. Diante da impotência da força física e das relações que lhe diminuem, as infâncias alegóricas buscam, na capacidade sarcástica, a possibilidade de enfrentamento do adulto: *“Cuidado pra não copiar muito aí, hein, sôr?!”*⁶⁴.

Tive a oportunidade de estar presente na escola por três semanas seguidas. Neste período, pude ver crianças questionando o planejamento de aula dos professores: *“a gente passa a aula lendo sobre um artista e depois termina o desenho da aula passada”* - sobre a aula de artes. *“O que tem a ver ‘a importância de tomar água com isso?’”* – sobre Educação Física. Também pude perceber que as infâncias denunciam a modelagem de seus corpos à um sistema que tenta sobrepor sua engrenagem aos ritmos biológicos: *“a sôra não deixa ir ao banheiro. Só pode no recreio”*. Talvez essas frases recortadas e costuradas dentro de uma tese, possam vibrar com mais intensidade. Ou, talvez sejam tão comuns, que não pareçam grande achado. Esses não são desafios desta escola em particular. Essa é a realidade de muitas outras escolas. Evidenciado pelo fato de que as infâncias são diariamente molestadas pelo processo de escolarização imputado a partir das verdades absolutas dos adultos. Eu fui. Nós fomos. Como trabalhadores nas fábricas, as crianças estão sendo obrigadas a adequar suas necessidades à cultura escolar - uma cultura tradicional, que se fortalece à medida que se sobrepõe às culturas das infâncias. Ainda que haja diversos projetos que busquem aproximar a escola de uma

⁶³ Conversa entre professora e aluna durante minhas observações na escola. “Quietinha”, no diminutivo que lhe torna pequena e passiva.

⁶⁴ Áudio das imagens produzidas pelas crianças.

realidade mais harmônica à vida, ainda há muito o que ser feito. E é nestas lacunas que encontro espaço e justificativa para pensar a possibilidade do que aqui concebo como sendo o tempo e o espaço da Educação Desordeira.

Pelos olhares das infâncias, os caminhos da Educação Desordeira

Do diálogo ensaiado com as infâncias, pelas imagens em ruína, fui recolhendo fragmentos que, como sóis, foram se relacionando e revelando neste processo, sua fisionomia⁶⁵. Em cada mônada guardei um aspecto particular que mostra o reflexo do todo. Dessa constelação emergiram algumas condições fundamentais que, mais do que um caminho demarcado, ofereceram mais desvios de acesso à prática da Educação Desordeira. Fui tentando ao longo deste processo, encaixar as imagens em um espaço intersticial onde os sentidos foram e vão sendo construídos. Springgay (2008) diz, assim como Bhabha (2013) também já disse, de um lugar do entre, onde “a linguagem titubeia, fraqueja, onde a incerteza não pode ser representada, e onde o conhecimento permanece inexpressado” (SPRINGGAY, 2008: 38). Quando coloco no vídeo, duas imagens em relação - seja pelo processo de semelhança ou desfamiliarização -, crio um destes entre-lugares e defendo que ali, neste espaço do meio, também podem habitar os sujeitos e suas subjetividades. Penso que a reflexão sobre a Educação Desordeira não pode acontecer, se não em conexão com estes espaços de valorização das subjetividades dos sujeitos Outros.

O movimento em direção à Educação Desordeira segue seu rumo incerto pelos desvios enquanto vou mostrando, aqui e ali, alguns dos fragmentos coletados ao longo do processo. Começo reafirmando que a implicação ética na pesquisa faz com que o eu se torne responsável pelo Outro, à medida que o diálogo é assumido como condição fundamental do processo educativo. No processo dialógico que busca a construção conjunta do conhecimento a partir da valorização da alteridade, é necessária a abertura de espaços livres que considerem os elementos culturais dos sujeitos. A busca pela realidade do Outro exige a abertura do *sensível*, que pelos caminhos da arte, desemboca em um olhar *estético*. A valorização das culturas dos sujeitos deve caminhar no sentido de reconhecer também suas lutas sociais pelos direitos de sua classe. Assim, acredito e defendo que a prática pedagógica deve buscar o diálogo com as práticas cotidianas dos sujeitos, trazendo a educação para mais perto da vida. Compreendo que a flexibilização necessária para a criação dessas pedagogias Outras, que emergem a partir da necessidade dos sujeitos Outros, torna a Educação Desordeira também, *singular*. Ao flexibilizar

⁶⁵ Desenvolvi o conceito de fisionomia na página 52.

práticas pedagógicas arraigadas nas subjetividades, a Educação Desordeira exige a disposição para olhar o novo. Foi assim que as infâncias alegóricas mostraram-me sua capacidade de desordenar os olhares sobre o mundo e sobre a instituição escolar, a partir da perspectiva benjaminiana do rompimento do *continuum* da história. Pela desfamiliarização dos olhares tradicionais e pelo diálogo com a pesquisadora, as infâncias mostraram a possibilidade de subverter verdades absolutas, transcendendo a noção de uma razão pura. Assim, unindo ética e estética, a Educação Desordeira buscou e busca, o despertar da *poiesis*, que retomada em seu sentido original, helenístico, conduz à capacidade de criação que revela a beleza do espírito. Neste sentido, a educação desordeira também é *poética*, pois busca revelar através dos olhares das infâncias, a possibilidade de criação do novo a partir da ruína. Uma poética que celebra a própria linguagem como lugar de renomeação do novo, em oposição às verdades já ditas como “absolutas”.

Pelos caminhos de uma pesquisa dialógica, busquei exaustivamente a reflexibilidade, a partir de um insistente questionamento sobre a própria condição de pesquisadora e a abertura para a aceitação dos questionamentos das infâncias. Esta é, sem dúvida, condição fundamental para que a prática pedagógica possa encontrar o novo. A *reflexibilidade* é também, portanto, mais um dos desvios necessários à Educação Desordeira.

Por fim, ou recomeço, a Educação Desordeira deve valorizar a perspectiva processual, pois a reflexibilidade, necessária à desordem e à criação do novo acontece, assim como essa tese, pelos lugares do entre, pelas fendas secretas onde os seres selvagens escondem seus enigmas. A Educação Desordeira é uma prática experimental que pode ser chamada de *processual*.

Pelo surrealismo a embriaguez abre caminhos para a revolução...

Sinto mais uma vez o cheiro da poeira úmida que vem dos escombros da barbárie. Ainda por tragédias e farsas, preciso flunar mais uns instantes na tentativa de perceber, pelas ruínas desse tempo histórico e em feridas abertas, a insuportável realidade que as infâncias enfrentam na contemporaneidade. Vou abrindo, agora, por entre relampejos, em mônadas, os fragmentos de um passado fascista, menos distante do que esmorecido. Pelos descaminhos flanados nesta tese, vou tentando compreender porque o inimigo nunca deixou de vencer nas terras afora *Niflheim*.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública⁶⁶, entre 2011 e 2015, o número de mortes por violência no Brasil foi maior do que o da Síria em guerra. Ainda flanando entre tragédias e farsas, reconheço no Brasil, também o cenário de guerra onde a barbárie ganha força pelas mãos de um governo ilegítimo. O gigante burguesus finda os direitos populares conquistados em anos de luta, pois teme a possibilidade de que os considerados pequenos, ditos como oprimidos, possam recordar o tempo histórico de forma crítica - o que seria a derrota dos grandes. Pelo trocadilho infame que se fortalece como discurso da atualidade, é possível perceber, já na anúncio do governo ilegítimo, a representação de um tempo perigoso ao qual devemos “Temer”⁶⁷. Em menos de um ano de mandato, as propostas do governo Temer, incluem reformas nas áreas trabalhista, previdenciária, na educação, na saúde. Privilegiam os gigantes, que também podem ser conhecidos como opressores, em detrimento dos pequenos e oprimidos. Mas isso não é mais um segredo - um dia foi? “o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (ENGELS & MARX, 1999: 10). A economia tem capitaneado as decisões que vão refletir na qualidade de vida dos brasileiros. Mais um dos caminhos que o gigante toma em nosso tempo histórico para encurralar os pequenos.

Sempre escolhi o caminho da resistência e da luta e, neste trabalho, especialmente, ao lado das infâncias, Nibelungos, assumi o compromisso de tentar encontrar as fendas por onde, na perspectiva benjaminiana, como materialista

⁶⁶ Disponível em <http://www.forumseguranca.org.br/>

⁶⁷ Michel Temer, PMDB. Vice-presidente do governo Dilma que teve papel definitivo no golpe de Estado orquestrado no Brasil em 2016.

histórica, é possível desfiar o tempo alegoricamente entre as mãos, como as contas de um rosário. Estar nesses entre-lugares é de uma densidade tão dura que por muitas vezes foi e é difícil suportar. Respiro fundo. Equilibro a lágrima na ponta do dedo. E confesso há nesta tese momentos de respiro e de suspiro. Alternados. Fluídos ou secos, porém todos necessários. De volta ao tempo perigoso, o céu da nossa história cinza, carregado de nuvens negras, anuncia um temporal. O vento já têm imobilizadas as asas do anjo e as infâncias sussurram palavras que ninguém ouve.

Mais uma vez, em nome do “progresso”, o gigante que nunca deixou de vencer, continua vencendo: as propostas de Temer sacrificam os trabalhadores para garantir a rentabilidade daqueles que conduzem a maquinaria do capital. Posso ver agora a história como um cenário aberto de ruínas da barbárie, que se acumulam até o céu cinzento. O vento é poderoso. Corta a pele. Ensurdece os ouvidos. Lá à frente está a figura do anjo de asas abertas, olhos voltados para o passado, enquanto o vendaval lhe empurra de costas para o futuro. Vou caminhando e convido também a caminhar por aqui. Percebo que é um cemitério e que o anjo quer acordar os mortos para refazer o que foi destruído a partir de seus fragmentos. O vendaval do progresso anda de mãos dadas com o gigante que nunca deixou de vencer.

Se o desafio etnográfico surrealista propôs encontrar a base da minha própria etnografia, aqui está, escancarado, o momento de “temer”. Temer os aumentos da carga horária dos trabalhadores, temer o aumento do tempo de contribuição à previdência. Temer o pacote de mudanças abusivo, que foi, certamente, pensado para garantir que a maioria contribua, mas que poucos usufruam de seus direitos. Os brasileiros viverão menos, isso é certo. Terão nenhum tempo de descanso. O ócio criativo oferece risco ao gigante Burguesus, pois “O capital é um produto coletivo: só pode ser posto em movimento pela atividade conjunta de todos os membros da sociedade” (ENGELS & MARX, 1999: 37). E essa é a carga geracional que construímos como herança para nossas infâncias.

Neste cenário, estou certa de que o principal caminho de acesso ao tempo e espaço do entre, que possibilita aos seres pequenos exercer seu papel crítico na luta pelos direitos de todos nós, Outros, oprimidos, proletários, é a educação. Mas a

reforma do ensino médio⁶⁸ proposta pelo governo de exceção deixa clara a intenção de priorizar a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento da formação de cidadãos críticos nas escolas. Mais do que nunca os muros das escolas espelham as paredes das fábricas de outrora. O anjo de olhos arregalados, espia tudo, inquieto. Sabemos, eu, tu e o anjo, que, infelizmente, serão os sujeitos Outros, os representantes das classes oprimidas, das infâncias como crítica da cultura, aqui chamadas Nibelungos, que sofrerão as conseqüências de uma educação esvaziada de sentidos. A medida implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a ser obrigatória e comum a todas as escolas, da educação infantil ao ensino médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio serão apenas língua portuguesa e matemática, sendo retiradas do currículo geral as disciplinas de filosofia, sociologia, educação física e espanhol. Em meio à neblina trágica da história, posso ver a educação brasileira nas mãos do gigante burguesus. O que ele quer é que ela deixe de ser possibilidade de luta e redenção, para se tornar mais um instrumento da barbárie dos nossos tempos. Caminhamos determinados - mesmo que não conheçamos bem o caminho -, por este cemitério em ruínas onde nossos gritos se esforçam em acordar os mortos. Os meus/nossos gritos, que resistem e que lutam. Gritos que reivindicam o novo, nesta tese, através das infâncias. Gritos que são de todos assim como são também da Júlia, estudante do ensino médio que representou toda a classe de secundaristas com sua carta “O desmonte do ensino médio”⁶⁹, na qual diz querer uma “nova escola”. “Uma proposta de escola (...) que nos represente e que tenha caráter emancipatório”.

Pelos labirintos da tese, somos as Júlias, somos os Outros, somos os oprimidos. Somos muitos e ainda que pequenos, estamos em luta. Neste sentido, que é o sentido da libertação, a Educação Desordeira que defendo busca, na capacidade de criação do novo pela ruína, a partir da *poiesis*, a possibilidade de resistência e ruptura com a educação que objetiva reforçar a tradição burguesa. “(...) acusai-nos de querer abolir a exploração das crianças (...)? Confessamos esse crime” (ENGELS & MARX, 1999 36).

⁶⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

⁶⁹ Texto escrito pela estudante Júlia Ribeiro, de 16 anos, lida em outubro de 2016 na Assembléia Legislativa do Paraná. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/revista/939/o-desmonte-do-ensino-medio>

O feitiço do esquecimento precisa ser quebrado, pois corremos o risco de que logo ali, na próxima alvorada já não haja tempo para o despertar. “(...) a sociedade burguesa moderna, que conjurou gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais que pôs em movimento com suas palavras mágicas” (ENGELS & MARX, 1999 16).

Neste ponto, inspirada pelas questões benjaminianas pergunto: como produzir um efeito de despertar em relação à barbárie que se/nos mostra através dos olhares das infâncias? O que é possível fazer quando a “nomalidade” e a razão se tornam estados de delírio? Respondo ainda por Benjamin e ousar dizer que, através do surrealismo, o estado de embriaguez encontra uma percepção lúcida que mobiliza suas energias para a revolução (2012). Nos tempos perigosos, o passado se articula com o presente e a “(...) A história se desintegra em imagens e não em histórias” (BENJAMIN, 2006, p. 518 [N 11, 4]).

A história se desintegra em imagens e não em histórias.

História. Desintegra. Imagens.

Isto. Des(-)integra.Ma(r)gens.

Isto integra margens.

Pelo surrealismo a embriaguez abre caminhos para a revolução...

O dedilhar dos meus dedos parece, de repente, encontrar um concorrente. Desde que me acomodei na cadeira da escrita, nunca soube quanta realidade há nesses ecos estranhos. Sigo no meu ritmo de um dedilhar frenético e barulhento. Mas o ruído continua, num crescente. Por trás da porta identifico aquela cantiga estranha em meio ao bater de pés e às gargalhadas. Estão de volta os Nibelungos!

Apoio as mãos na mesa e corro as pernas para o lado, virando o corpo para a porta que já está aberta e por onde os anões passam em danças e piruetas. Entre pulos e gargalhadas, um dos Nibelungos se aproxima e pára em frente a mim. Ereto, sério, posiciona os punhos cerrados um contra o outro, como se tentasse encaixar os ossos das mãos. O silêncio repentino acompanha o adensamento do ar. Ele gira as mãozinhas uma sobre a outra, como se àquela engrenagem mágica fosse dar à luz um segredo. Abre as mãos. Cada palma guarda um tesouro: na direita está o anel sagrado dos Nibelungos! À mim, o anel parece como se o próprio coração daqueles seres me pudesse ser confiado como prêmio pela jornada até aqui. Na esquerda, os óculos confiscados para que eu fosse tateando os caminhos, de mãos dadas com as infâncias.

Ergo os olhos ao encontro dos dele e, ao mesmo tempo em que ofereço minha profunda gratidão, tento descobrir qual caminho devo seguir. Nada. Pela primeira vez nessa jornada, desde que encontrei os Nibelungos, parece que estou pronta para caminhar sozinha. Escolho os óculos, pois há tanto tempo que me esforço em ver... O anão sorri e acena com a cabeça. Coloca o anel no dedo, faz uma reverência e a cantiga recomeça, enquanto as fendas para a terra das neblinas se abrem.

Os Nibelungos se foram. Levaram consigo todo o espectro de fantasia que a terra das neblinas nos/me permitiu sonhar pelas e com as infâncias. De volta ao dedilhar desordeiro e já com os óculos no rosto, tento encontrar um relampejo que possa mostrar no meu tempo histórico, as possibilidades de ruptura com àquele inimigo “que nunca deixou de vencer”.

Há um cheiro de poeira úmida. Vem dos escombros que se amontoam até o céu da história. Em tempos perigosos, habitar por entre as fábulas parece ser uma

saída. Talvez a mais fácil. Mas é preciso a coragem de vestir as lentes da realidade. Essa realidade nos mostra que vivemos um mundo onde a holocaustização é ainda um eco absurdamente alto. Um mundo no qual o acesso à informação permite ver em tempo real o sofrimento de suas vítimas. Não são necessários campos de concentração. A barbárie é aqui. Agora. Está diante de nós, mas o que vemos – ou queremos, ou conseguimos ver - são apenas imagens de um passado desbotado, com o qual não nos relacionamos.

Pelas ruínas da Barbárie nosso tempo histórico coloca diante de nós a insuportável realidade da guerra na Síria, que num relampejo, mostra pela mônada, o fragmento de um passado menos distante do que esmorecido.

Há quase cinquenta anos, a Síria é governada pelo mesmo partido, o Baath. Desde de 2000, é liderado pelo presidente Bashar Al-Assad. Antes disso, seu pai, Hafez al-Assad, presidiu o país por trinta anos. Com uma governabilidade contrária à democracia, o regime fascista de Hafez proibiu a criação de partidos de oposição e a participação de qualquer candidato de oposição em uma eleição.

Em 2011, manifestações contra o regime de Bashar al-Assad ganharam força durante a Primavera Árabe¹. As manifestações iniciaram pacíficas, mas, com a extrema repressão, os manifestantes recorreram à luta armada. Um ano depois, a Cruz Vermelha e a ONU classificaram os conflitos como guerra civil.

Seis anos depois (toda uma vida para o Nibelungo) de conflito armado, o ditador Assad mantém fechadas as estradas e as fronteiras mais importantes, de forma a encurralar a população civil em locais de possível captura, além de impedir que tenham acesso às condições básicas de sobrevivência. A miséria, a doença e a fome são também armas de guerra. Mas Assad vai além. Vêm utilizando, desde 2013, armas químicas no massacre à população. E usou mais uma vez no dia 04/04/2017. Hoje faz dez dias. Provavelmente naquele momento eu estivesse aqui, escrevendo. “Eu me lembro muito bem, como se fosse amanhã. O sol nascendo sem saber o que iria iluminar”, diz a letra dos engenheiros². E este é o peso e a oportunidade que nesta escrita, me disponho a carregar: “armas químicas e poemas”. Pelas referências de Benjamin, me vejo alegoricamente, no contexto da historiadora dialética e consigo compreender a constelação na qual a minha própria época se insere. Localizada na

¹ Revoluções populares contra os regimes ditatoriais dos países árabes, que eclodiu em 2011.

² Trecho da música Armas Químicas e Poemas. Engenheiros do Hawaii, 2004.

história aberta, percebo que de fato, nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. (Benjamin, 2013a).

Pelos labirintos da tese, o doutorar exige que a Escrita Desordeira se reivindique pelo compromisso ético e estético, que pela flexibilidade, vai forçando os limites que antecedem a criação dos lugares do entre. Neles está a possibilidade de reflexão sobre estratégias para a criação do novo a partir da barbárie. Ainda que não tenhamos a força necessária para romper efetivamente com as barreiras que a barbárie impõe à vida, as infâncias me/nos mostram que é preciso lutar pela poesia. Pois não é ela que nos impulsiona à vida? E não é a vida o sentido que nos move para tudo o que há de mais potente? Então, é preciso perguntar que escolhas temos feito pela vida? Na síria, as missões diplomáticas contra o conflito têm fracassado. Lá mais 320 mil pessoas estão mortas. Mais de dezessete mil são crianças.³ “Agora, lá fora, o mundo todo é uma ilha há milhas e milhas de qualquer lugar. Nessa terra de gigantes, que trocam vidas por diamantes, a juventude é uma banda numa propaganda de refrigerantes”⁴.

A Liga Árabe, a ONU, a União Européia e os Estados Unidos condenaram a violência e a repressão impostas pelo regime sírio, mas nunca intervieram no conflito;

Irã, China e Rússia são aliados declarados do regime de Bashar Al-Assad. Estes países se manifestaram contra qualquer tipo de intervenção internacional ao país;

A Rússia, que tem uma base naval militar na Síria, condenou o uso da violência pelo povo sírio, aos quais chamou de “terroristas”. Na Conferência de Paz Genebrall, em 2014, votou contra o estabelecimento de uma missão humanitária no país;

Em 2013 o Egito rompeu relações com o país;

No mesmo ano, o Brasil retirou seu embaixador da Síria;

³ Observatório Sírio de Direitos Humanos (OSDH). Disponível em <http://www.syriahr.com/en/>

⁴ Trecho da musica “Terra de gigantes”. Engenheiros do Hawaii, 1986.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública⁵, entre 2011 e 2015, o número de mortes por violência no Brasil foi maior do que os da Síria em guerra.

Volto a dizer como disse no início destes caminhos - nunca é demais -, que vivemos por entre tragédias e farsas. Flanando nestes espaços, reconheço no Brasil também o cenário de repressão e barbárie que ganha força pelas mãos de um governo ilegítimo. O gigante burguesus finda os direitos populares conquistados em anos de luta, pois teme a possibilidade de que os considerados pequenos, ditos como oprimidos, possam recordar o tempo histórico de forma crítica – o que seria a derrota dos grandes.

Inevitavelmente, pelo trocadilho infame, é possível perceber já na anúncio do governo ilegítimo, a representação de um tempo perigoso ao qual devemos Temer⁶. Em menos de um ano de mandato, as propostas de Temer incluem reformas nas áreas trabalhista, previdenciária, na educação, na saúde. Privilegiam os gigantes, que também podem ser conhecidos como opressores, em detrimento do povo pequeno, os oprimidos. Mas isso não é mais um segredo Nibelungo – um dia foi? “o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (ENGELS & MARX, 1999: 10).

A economia capitaneia as decisões que vão refletir na qualidade de vida dos brasileiros. Mais um dos caminhos que o gigante toma em nosso tempo histórico para encurralar os pequenos. Sempre escolhi o caminho da luta e neste trabalho, ao lado dos Nibelungos, fui/vou tentando encontrar as fendas por onde transita a materialista histórica e na perspectiva benjaminiana, vou desfiando o tempo alegoricamente entre minhas mãos, como as contas de um rosário. Estar nesses entre-lugares é de uma densidade tão dura que por muitas vezes foi e é difícil suportar.

Respiro fundo. Equilibro a lágrima na ponta do dedo. Há nesta tese momentos de respiro e de suspiro. Alternados. Fluídos ou secos, são necessários. De volta ao tempo perigoso, o céu da nossa história cinza, carregado de nuvens negras, anuncia um temporal. O vento já têm immobilizadas as asas do anjo.

⁵ Disponível em <http://www.forumseguranca.org.br/>

⁶ Michel Temer, PMDB. Vice-presidente do governo Dilma que teve papel definitivo no golpe de Estado orquestrado no Brasil em 2016.

Mais uma vez, em nome do “progresso” o gigante que nunca deixou de vencer, continua vencendo: as propostas de Temer sacrificam os trabalhadores para garantir a rentabilidade daqueles que conduzem a maquinaria do capital.

Posso ver agora a história como um cenário aberto de ruínas da barbárie, que se acumulam até o céu cinzento. O vento é poderoso. Corta a pele. Ensurdece os ouvidos. Lá à diante está a figura do anjo de asas abertas, olhos voltados para o passado enquanto o vendaval lhe empurra de costas para o futuro. Vou caminhando e convido também a caminhar por aqui. Percebo que é um cemitério e que o anjo quer acordar os mortos para refazer o que foi destruído a partir de seus fragmentos. O vendaval do progresso anda de mãos dadas com o gigante que nunca deixou de vencer.

Se o desafio etnográfico surrealista propôs encontrar a base da minha própria etnografia, aqui está escancarado o momento de “temer”. Temer os aumentos da carga horária dos trabalhadores, que passa de oito para doze horas diárias. Temer o aumento do tempo de contribuição à previdência, que passa de dez à vinte e cinco anos, sendo que a possibilidade de aposentadoria em caráter integral, atingindo o teto da previdência, exige agora, quarenta e nove anos de contribuição. Os trabalhadores passam a se aposentar com no mínimo, sessenta e cinco anos. Temer também iguala o tempo de serviço para homens e mulheres e para trabalhadores do campo e da cidade. Esse pacote de mudanças é abusivo e certamente pensado para garantir que a maioria contribua, mas que poucos usufruam de seus direitos. Os brasileiros viverão menos, isso é certo. Terão nenhum tempo de descanso. O ócio criativo oferece risco ao gigante Burguesus, pois “O capital é um produto coletivo: só pode ser posto em movimento pela atividade conjunta de todos os membros da sociedade” (ENGELS & MARX, 1999: 37).

A deslegitimação dos direitos dos trabalhadores, consolidados pela CLT, ganha força também na liberação da relação de trabalho terceirizado a todas as atividades de qualquer empresa, pública ou privada⁷. Neste cenário, qualquer acordo feito entre o empregador e o funcionário está acima da legislação prevista na CLT. Os povos escravizados pelo gigante que nunca deixou de vencer “não são somente escravos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também, diariamente, a cada hora, escravos

⁷ projeto do FHC já aprovado no Senado em 1998 e que foi aprovado na câmara em março de 2017.

da máquina, do contramestre, e, sobretudo, do dono da fábrica” (ENGELS & MARX, 1999: 19).

A terceirização do trabalhador abre portas para o aumento dos contratos temporários, já que o tempo estabelecido para esta relação passa de três para até nove meses. Para os trabalhadores do campo, que são contratados por safra, mais ainda do que para os da cidade, a repercussão deste tipo de decisão pode significar a insegurança de nunca chegar a ter um contrato permanente de trabalho.

Esta configuração trás impactos imediatos para a saúde dos trabalhadores. De acordo com o “Dossiê Terceirização e Desenvolvimento: uma conta que não fecha”⁸, desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores, esses profissionais recebem salários vinte e cinco por cento menores do que os funcionários permanentes e têm carga horária maior, totalizando cerca de quarenta e três horas semanais. Isso com base no antigo regime de quarenta horas de trabalho por semana.

Penso que se voltarmos o olhar para as categorias dos professores, dos médicos e de todo tipo de profissionais que necessitam criar vínculos com as comunidades, esta rotatividade de trabalhadores, que vem atrelada à terceirização, pode trazer a descontinuidade das ações realizadas com estes grupos.

O Programa de Parcerias de Investimentos (PPI)⁹ proposto pela governo de exceção acaba também com os recursos para Educação e Saúde no País. O modelo de partilha do pré-sal¹⁰ garantia o investimento de cinquenta por cento do lucro dos royalties em um fundo social do qual o Estado tiraria recursos para aplicar em educação (setenta e cinco por cento) e saúde (vinte e cinco por cento).

Posso agora lançar mão de mais um fragmento da história e dizer que estes números dolorosos representam ainda pouco, se a minha pinça soltar sobre eles a imagem da PEC 55, que congela os gastos públicos do País pelos próximos vinte

⁸ Iniciativa da CUT, elaborado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Relações de Trabalho (SRT/CUT), com a participação do DIEESE, por meio das subseções da CUT Brasil e das Confederações filiadas. O documento busca refletir sobre o tema a partir de dados estatísticos e de informações obtidas com as representações sindicais dos trabalhadores. Disponível em: <http://www.cut.org.br/acao/dossie-terceirizacao-e-desenvolvimento-uma-conta-que-nao-fecha-7974/>

⁹ Conjunto de concessões e privatizações de portos, aeroportos, companhias de energia elétrica e recursos naturais como o pré-sal, o gás natural e a água.

¹⁰ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2013/09/sancionada-lei-que-destina-royalties-do-petroleo-para-saude-e-educacao>.

anos. Este plano muda a própria constituição, e chega até nós a partir de um governo que jamais apresentou seu programa ao eleitorado. Para Philip Alston¹¹, relator especial da ONU para extrema pobreza e direitos humanos, essa é uma medida “radical”, “sem compaixão” e que “viola os direitos humanos”. A PEC 55 atinge com mais força “os brasileiros mais pobres e mais vulneráveis, aumentando os níveis de desigualdade em uma sociedade já extremamente desigual e, definitivamente, assinala que para o Brasil os direitos sociais terão uma prioridade muito baixa nos próximos vinte anos” (ALSTON, 2016).

Neste cenário, estou certa de que o principal caminho de acesso ao tempo e espaço do entre, que possibilita a cada um dos seres pequenos exercer seu papel crítico na luta pelos direitos de todos nós, Outros, Nibelungos, oprimidos, proletários, é a educação.

A reforma do ensino médio¹² proposta pelo governo de exceção deixa clara a intenção de priorizar a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento da formação de cidadãos críticos nas escolas. Mais do que nunca os muros das escolas espelham as paredes das fábricas de outrora. O anjo de olhos arregalados, espia tudo, inquieto. Sabemos, eu, tu e o anjo, que, infelizmente, serão os sujeitos Outros, os representantes das classes oprimidas, aqui chamados, Nibelungos, que sofrerão as conseqüências de uma educação esvaziada de sentidos. A medida implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a ser obrigatória e comum a todas as escolas, da educação infantil ao ensino médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio serão apenas língua portuguesa e matemática, sendo retiradas do currículo geral as disciplinas de filosofia, sociologia, educação física e espanhol. A educação brasileira, sob a neblina trágica da história, aparece nas mãos do gigante burguesus e deixa de ser possibilidade de luta e redenção para se tornar mais um fragmento da barbárie dos nossos tempos.

Mas nós, os pequenos Nibelungos, não deixamos de lutar. Ainda que o inimigo nunca tenha deixado de vencer. Caminhamos determinados - mesmo que não conheçamos bem o caminho -, por este cemitério em ruínas onde nossos gritos se esforçam em acordar os mortos. Os meus/nossos gritos, que resistem e que lutam.

¹¹ Disponível em <https://nacoesunidas.org/brasil-teto-de-20-anos-para-o-gasto-publico-violara-direitos-humanos-alerta-relator-da-onu/>

¹² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

Gritos que reivindicam o novo, nesta tese, através das infâncias. Gritos que são de todos assim como são também da Júlia, estudante do ensino médio que representou toda a classe de secundaristas com sua carta “O desmonte do ensino médio”¹³, na qual diz querer uma “nova escola”. “Uma proposta de escola (...) que nos represente e que tenha caráter emancipatório”.

Pelos labirintos da tese, somos os Nibelungos, somos as Júlias, somos os Outros, somos os oprimidos. Somos muitos e ainda que pequenos, estamos em luta. Neste sentido, que é o sentido da libertação, a Educação Desordeira que defendo neste trabalho busca, na capacidade de criação do novo pela ruína, a partir da *poiesis*, a possibilidade de resistência e ruptura com a educação que objetiva reforçar a tradição burguesa. “(...) acusai-nos de querer abolir a exploração das crianças(...) Confessamos esse crime. (ENGELS & MARX, 1999 36).

O feitiço do esquecimento precisa ser quebrado, pois corremos o risco de que logo ali, na próxima alvorada já não haja tempo para o despertar. (...) a sociedade burguesa moderna, que conjurou gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais que pôs em movimento com suas palavras mágicas” (ENGELS & MARX, 1999 16).

Neste ponto, inspirada pelas questões benjaminianas pergunto: como produzir um efeito de despertar em relação à barbárie que se/nos mostra através dos olhares das infâncias? O que é possível fazer quando a “nomalidade” e a razão se tornam estados de delírio? Respondo ainda por Benjamin e ousar dizer que através do surrealismo, o estado de embriaguez encontra uma percepção lúcida que mobiliza suas energias para a revolução (2012). Nos tempos perigosos, o passado se articula com o presente e a “(...) A história se desintegra em imagens e não em histórias” (BENJAMIN, 2006, p. 518 [N 11, 4]).

A história se desintegra em imagens e não em histórias.

História. Desintegra. Imagens.

Isto. Des(-)integra.Ma(r)gens.

Isto integra margens.

¹³ Texto escrito pela estudante Júlia Ribeiro, de 16 anos, lida em outubro de 2016 na Assembléia Legislativa do Paraná. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/revista/939/o-desmonte-do-ensino-medio>

O que

isto

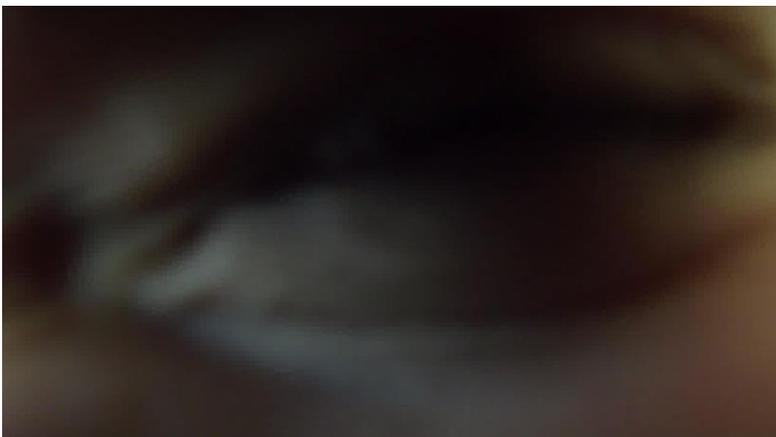
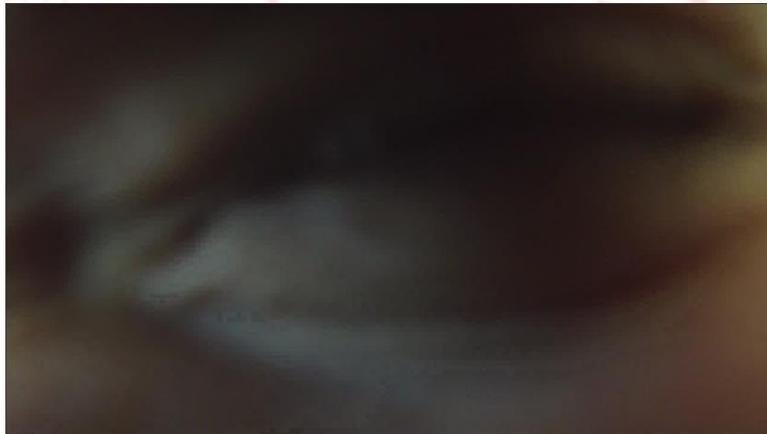
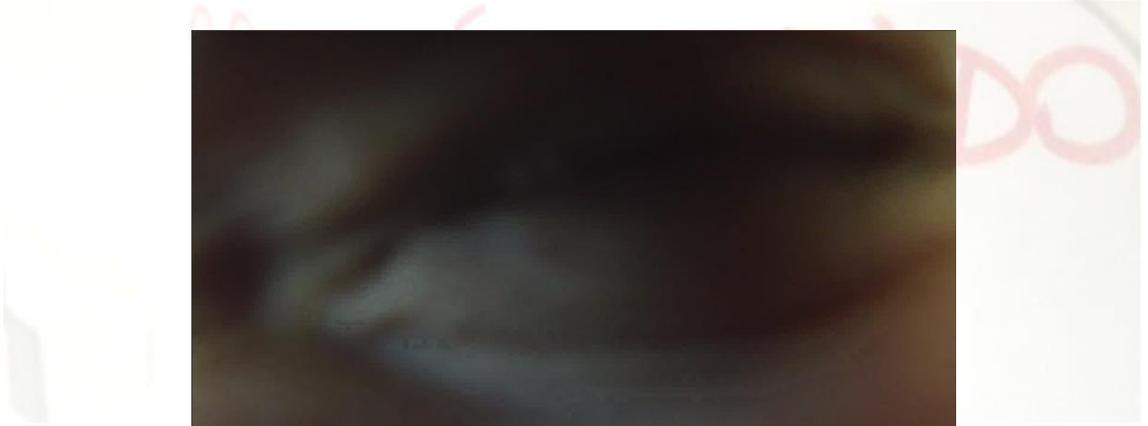
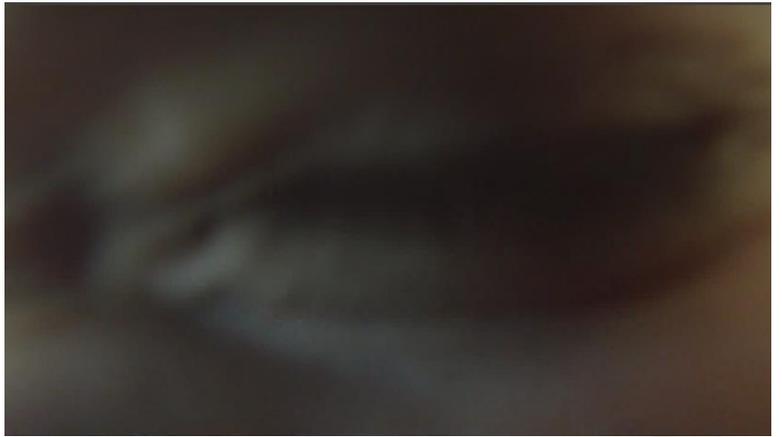
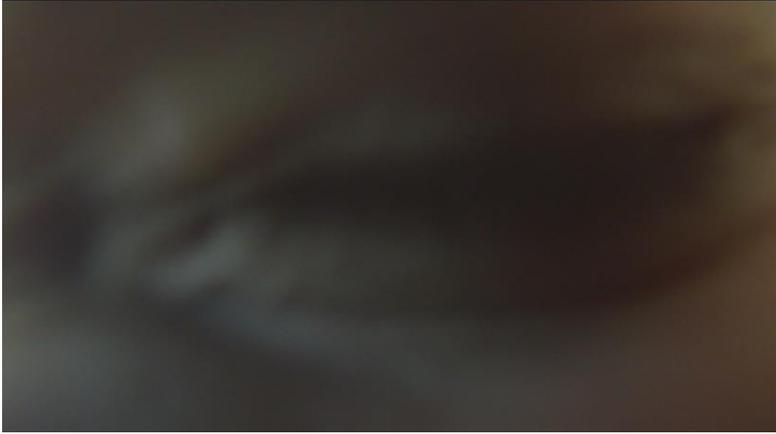
tem

integraintegraintegraintegra

nas

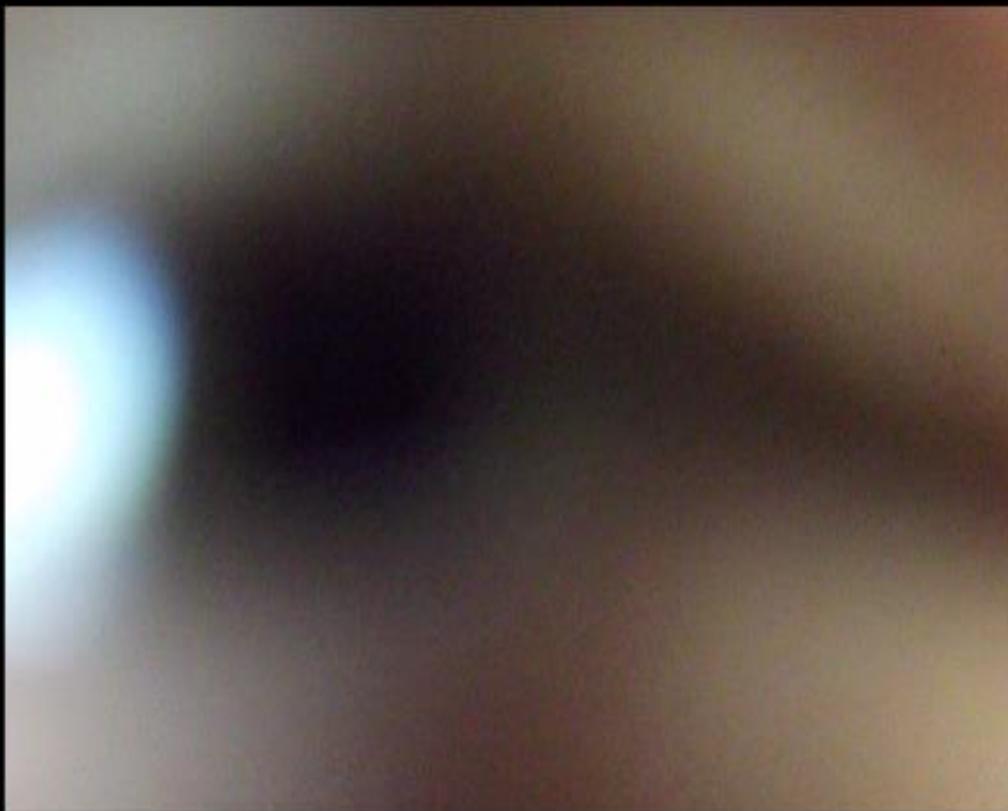
margens
margens
margens
margens
margens
margens
margens
margens
mar

margens?



O QUE ESTÁ ESCONDIDO DO
QUE O VISÍVEL NÃO
MOSTRA ?

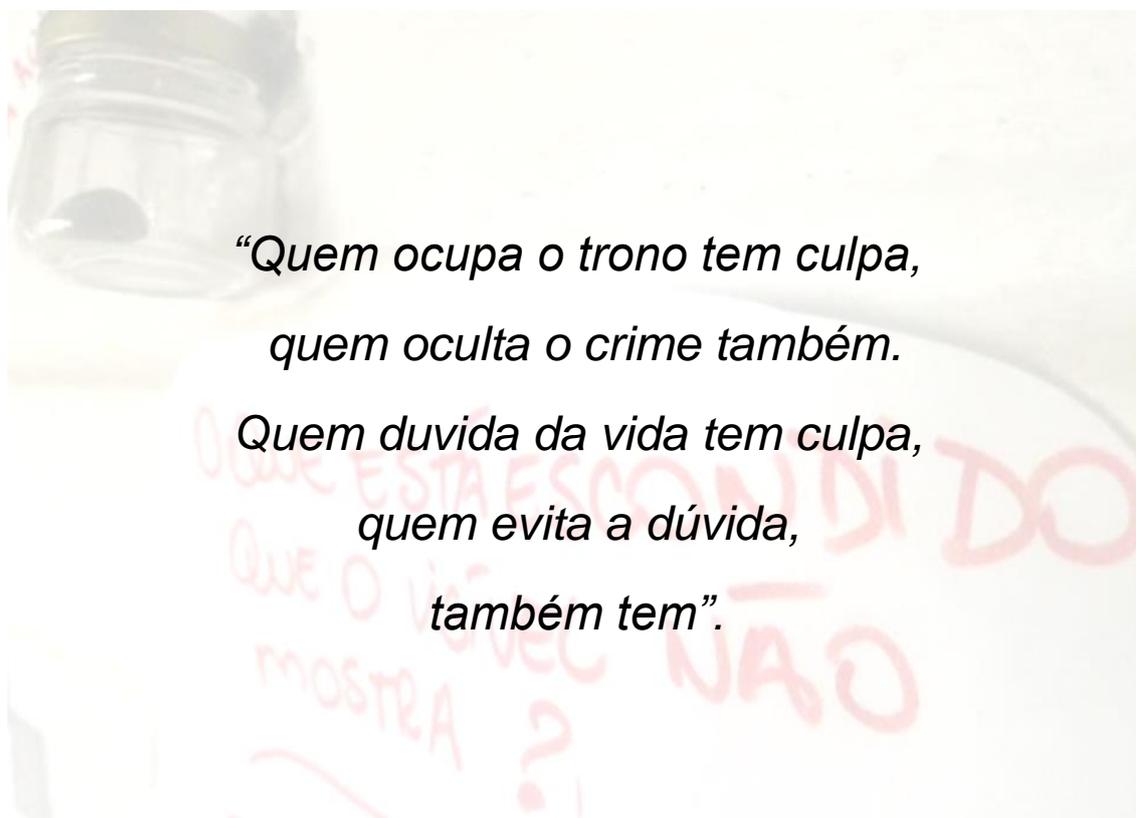
Se podes olhar, vê.



Se podes ver, repara...

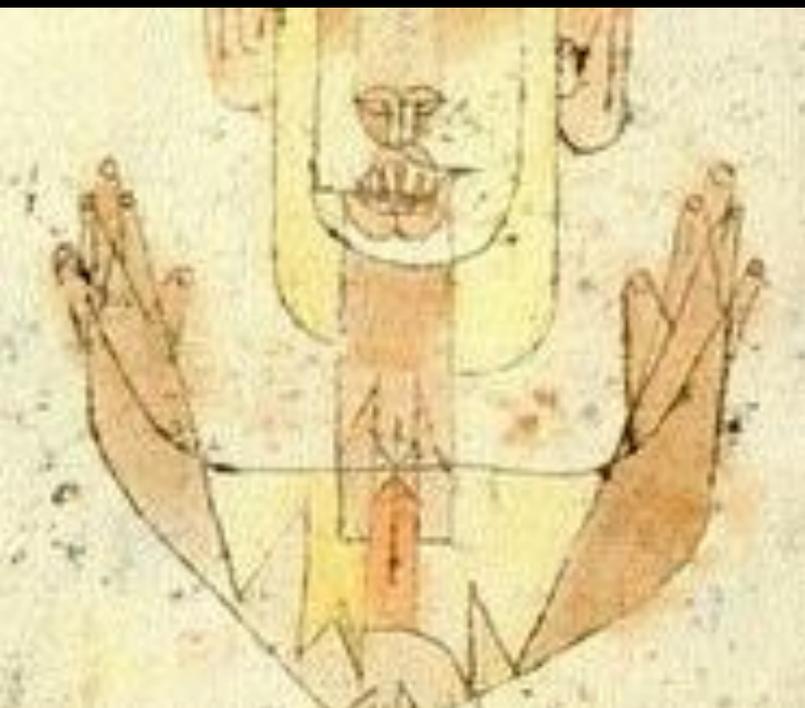
De uma coisa estou certa.

A poesia foi nesta tese, o clarão que possibilitou ao anjo da história rememorar um passado presente e agora, reconhecido.



Um passado que ao ser reconhecido, abre espaço para que novas histórias possam ser contadas.

**Pelas imagens, deixo que
o próprio anjo possa
contar um pouco dessas
histórias...**



Todo anjo é terrível...

Todos os dias, mais de trezentos milhões de crianças dormem com fome.

(...) a máquina do

mundo Se Entreabriu

para

quem de a romper

já se

esquivava

e

só de o ter

pensado

se

carpia

A cada cinco segundos, uma delas morre de desnutrição.



**(...) na Obscuridade tudo se contém:
as formas e as chamas, os animais e
eu também,**



**nela que
consozia
existências
e energias;**

**Pode bem ser que uma força sombria se mova
em minhas cercanias.**

**No Brasil, um milhão e setecentas mil
crianças e adolescentes entre cinco e
quinze anos, trabalham.**

Mas “Eu escuto a cor dos passarinhos”

(Manoel de Barros)

**O país ocupa o terceiro lugar em
homicídios nessa faixa etária**

**São vinte e oito crianças e
adolescentes brasileiros
assassinados por dia.**

**Agora vou-me ou me
vão?**

**Ou
é vão
ir ou
não ir?**



**Em um ano,
mais de
duzentas e
cinquenta
mil crianças
são
recrutadas
para a
guerra**

(...) e o absurdo original e seus enigmas, suas verdades altas,



Mais que tantos monumentos erguidos à verdade;





**No Brasil esta guerra é contra o
mercado do sexo, que recebe
cerca de três mil crianças por
dia**

Enquanto isso...



...cerca de seiscentos e oitenta mil crianças brasileiras não frequentam a escola.

São tempos difíceis...

O poeta do Hediondo

Sofro aceleradíssimas pancadas

No coração. Ataca-me a existência

A mortificadora coalecência

Das desgraças humanas congregadas!

***Em alucinatórias cavalgadas, eu, sinto,
então, sondando-me a consciência***

A ultra-inquisitorial clarividência

De todas as neurônas acordadas!

Quanto me dói no cérebro esta sonda!

Ah! Certamente eu sou a mais hedionda

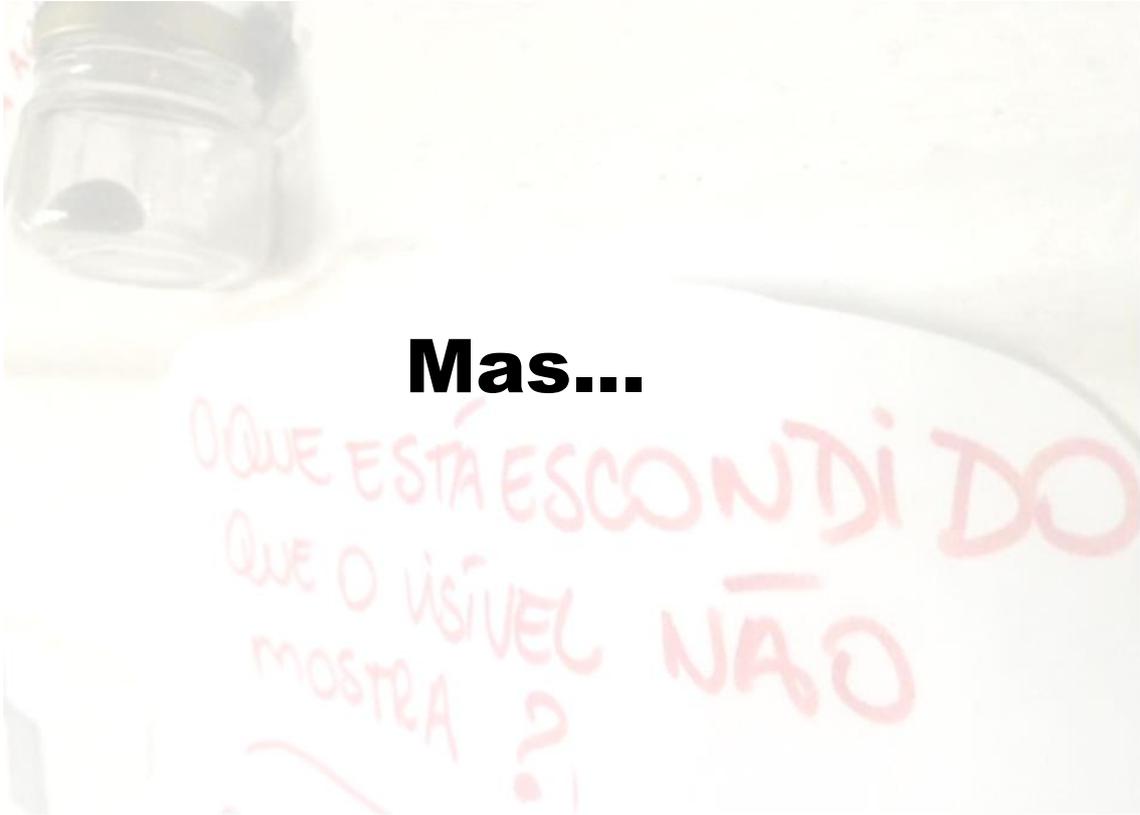
Generalização do desconforto...

Eu sou aquele que ficou sozinho

Cantando sobre os ossos do caminho

A poesia de tudo quanto é morto!

Augusto dos Anjos



Mas...

O QUE ESTÁ ESCONDI DO
QUE O VISÍVEL NÃO
MOSTRA ?

Dos fragmentos da barbárie...

**... pelo olhar surrealista,
a
Educação Desordeira**



**busca pela
poesia...**



**..a possibilidade de mobilizar
as energias da embriaguez no
sentido da**



**"Ela
virá,
a revolução
conquistará
a todos
o direito
não
somente ao pão
mas, também,
à poesia"**

revolução!

**Pois não é a poesia o
destino das coisas
vivas?**

**Se é assim, deve morar nela a vitória
contra o gigante.**



Ou não?

**E que fique muito mal
explicado.**

**Não faço força para ser
entendido.**

Quem faz sentido é soldado.

Um ponto é uma esquina. Ou, quem sabe, uma fuga na neblina?

De longe já posso enxergar a última curva desse desvio. No caminho percorrido sob os olhares das infâncias, percebo que nada permaneceu onde estava. Meu olhar de pesquisadora encontrou morada na condição melancólica benjaminiana, assumindo como tarefa visceral o jogo perturbador criativo que busca incessantemente sua própria desorientação.

A escolha epistemológica pela reflexibilidade foi costurando nesta escrita, junto das imagens-conceito, também pedaços meus. A escrita pelas infâncias e com as infâncias exige buscar a solidão da nossa própria infância como via de acesso ao diálogo com a alteridade. As imagens das infâncias podem ser perturbadoras. Esses seres selvagens suportam o peso do mundo adulto sob seus franzinos corpos. Tentei criar através da videoarte uma aproximação com este lugar de desacomodamento que as infâncias provocam. Na perspectiva benjaminiana, a relação dialógica com as infâncias alegóricas mostrou a possibilidade de acesso ao instante messiânico em que o passado é aberto para transformar criticamente o presente. O rosto das infâncias é mesmo a máscara mortuária que encobre o rosto secreto da própria história.

Assim, as infâncias Kairós são capazes de transitar pelo tempo de Chronos, descortinando as contradições da experiência infantil no mundo - e na escola - e oferecer possibilidades para a subversão das verdades absolutas que aprisionam as pedagogias em um saber estático. Pelo jogo de revelação e ocultação de fragmentos, as infâncias mostraram que viver o tempo da poesia exige um conhecimento que se reivindica pelo Outro e com o Outro, a partir do profundo respeito e valorização da alteridade. Tentei durante todo o percurso, insistentemente, criar o elo entre o mundo dos Nibelungos e do adulto. O esforço sempre insuficiente buscou ao mesmo tempo, mostrar, a possível desconstrução das representações que engessam os processos educativos – e acadêmicos - e sua possível reconstrução a partir do diálogo poético pelas e com as infâncias.

Por caminhos desvios surrealistas, fui tentando (re)apresentar mais do que achados pontuais que serviriam como “dados de pesquisa”, mas os fragmentos escondidos por trás do aparente, que indicaram caminhos para a constituição dos elementos fundamentais à Educação Desordeira.

Reconheço que essa investigação se fez no tensionamento das perguntas provocativas, no excesso de sinceridade, na atitude sarcástica, no olhar desconfiado. Ali as infâncias reafirmam de dentes arreganhados que “um só demônio sabe mais do que tu” (BENJAMIN, 2013c: 249). Esses demônios sussurram para mim que a Educação Desordeira deve buscar a abertura de uma incessante desordem e que deve questionar infinitamente suas próprias práticas por meio do diálogo com a alteridade. Assim, compreendo e defendo que é da própria desordem que emerge as fendas das infâncias alegóricas, espaços de reinvenção do tradicional que podem conduzir à transformação.

Aqui faço uma pausa no desvio e me sinto levada para um caminho que ainda não sei se poderei continuar a ver. No entanto, sigo e seguirei de mãos dadas com as infâncias, tateando tudo o que possa se apresentar como caminhos, afinal, para isso também deve servir o doutorar para os pesquisadores das infâncias... Ajudar a seguir pelos tantos e renovados caminhos...

Concluo, tenho que concluir, pois sei que o desafio último de uma pesquisa é sempre colocar o ponto final, pois “os pontos são tão pequenos. E, para complicar, às vezes, tem-se a impressão de que não vão surgir” (RAMIL, 2014). Mas eles surgem. Se não em forma de fim, em forma de esquina ou quem sabe na forma de mais um ponto de fuga na espessa neblina dos Nibelungos.

Referências capítulo de Imagens (por ordem de aparição)

Saramago, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

Engenheiros do Hawaii. Somos quem podemos ser. Álbum ouça o que eu digo: não ouça ninguém, 1988.

Klee, Paul. Angelus Novus. Nanquim, giz pastel e aquarela sobre papel, 1920.

RILKE, Rainer Maria. **Elegias de Duíno**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1984.

BARROS, M. **Poesia: o delírio do verbo**. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2011.

Munch, Edvard. O grito. Óleo sobre tela, tempera e pastel sobre cartão 1893. Domínio público. Foto da internet, Sem identificação de autoria. Criança haitiana na guerra.

Goya, Franciso de. Saturno. Óleo sobre tela, 1923.

Drummond, Carlos Andrade. **Canção final**. Nova Reunião. 23 Livros de Poesia - Volume 1. Editora: Best Seller; são Paulo, 2009.

Michelangelo, Buonarotti. A criação de Adão. Afresco da Capela Sisitina, 1512.

Drummond, Carlos Andrade. **A máquina do mundo**. Nova Reunião. 23 Livros de Poesia - Volume 1. Editora: Best Seller; são Paulo, 2009.

Domínio público. Foto da internet, Sem identificação de autoria. **Criança Síria, defendendo com um garfo, a mãe ferida pelo soldado.**

Dali, Salvador. **A última ceia**. Óleo sobre tela, 1955.

ANJOS, Augusto dos. **O poeta do hediondo**. In: Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

TROTSKY, Leon. Frase.

Portinari, Cândido. **Os retirantes**. Óleo sobre tela, 1944.

Kush, Vladimir. **Crianças do êxodo**. Óleo sobre tela. S/data.

Engenheiros do Hawaii. **Até o fim**. Álbum dançando no campo minado, 2003.

Quintana, Mario. Que fique muito mal explicado. Frase.

Referências Bibliográficas

AMORIM M. **O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Editora Musa, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** 3^a ed. São Paulo: Editora WMF, 2009.

BARCELOS, Valdo. **Ponte Pênsil.** Porto Alegre: Editora AGE, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____, Walter. **Reflexões sobre a crianças, o brinquedo e a educação.** 2^a ed. Fundação biblioteca nacional, RJ: 2009.

_____, Walter. **Sobre o Haxixe e Outras Drogas.** São Paulo, editora Assírio & Alvim, 2010.

_____, Walter. Obras Escolhidas, Vol. 1. Magia, Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____, Walter. **O anjo da história.** 2^aed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.

_____, Walter. **Origem do drama trágico alemão.** 2^aed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

_____, Walter. **Rua de mão única, Infância berlinense: 1900.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013c.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura.** 2^a ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BUSSOLETTI, Denise M. **Infâncias monotônicas: uma rapsódia da esperança.** Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007

_____, Denise. O “nó cristalográfico” da imaginação criadora: escrita de pesquisa, surrealismo, e representações sociais. Revista Iberoamericana de Educación. Número 57/1; 2011.

Cortazár, Júlio. **Histórias de cronopios y de famas.** Grupo Santillana de Ediciones S.A. Torrelaguna, Madrid, España; 1995

Couto, Mia. **E se Obama fosse africano? : e outras interinvenções.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____, Denise M. **Outrar: destinos do pesquisar e escrever infâncias**. In: *Outrar: destinos do pesquisar e escrever infâncias*. Pelotas: editora da UFPel, 2009.

CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura: Antopología, literatura y arte em la perspectiva pós-moderna**. Barcelona: Gedisa, 2001.

DUARTE, Krischna. **O audiovisual na educação ambiental não-formal: Jornaleco – um programa de TV ambiental produzido por crianças do ensino fundamental**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012.

DUBOIS, Philip. **Cinema, Vídeo, Godard**. São Paulo, SP. Cosac Naify. 2 ed. 2011.

ENGELS, Friedrich & MARX, Karl Heinrich. **O Manifesto comunista**. Versão e-books Brasil. Rocket edition, 1999. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista>.

GALEANO, EDUARDO. **O livro dos abraços**. 9ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002

GIROUX, Henry. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 85-103.

KONDER, Leandro. **O marxismo da melancolia**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LARROSA, Jorge. **Niños atravesando el paisaje : notas sobre cine e infância**. In: *Educar la mirada : políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, 2006. p. 113-134

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª ed. Belo Horizonte, BH. Autêntica, 2010.

Lowi, Michel. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil**. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>. Acesso em 21/03/2017.

Marx, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

_____, Karl. **18º brumário de Luís Bonaparte**. Versão digital. E-booksbrasil. 2000. Disponível em: <https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em fevereiro de 2017.

NEIRA, Marcos & LIPPI, G. Bruno. **Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**. *Educação & Realidade*, vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 607-625. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PESSOA, Fernando. Heterônimo Alberto Caeiro. **Novas Poesias Inéditas**. 4ª ed. Lisboa: Ática, 1973

RAMIL, Vitor. **A Estética do Frio**. Conferência em Genebra. Pelotas: Satolep Livros, 2004.

_____, Vitor. **A primavera da pontuação**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

RICOEUR, P. **Nas Fronteiras da Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

RILKE, Rainer Maria. **Os Cadernos de Malte Laurids Brigge**. São Paulo: Mandarim, 1996.

_____. Rainer Maria **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&M, 2014.

_____, Rainer Maria. **Elegias de Duíno**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Entrevista realizada por Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. In: *Educação & Realidade*, vol. 26, nº 1, jan-jul de 2001, p. 13-32. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

SARMENTO, M. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: Sarmento, M. e Cerisara, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff. **A pesquisa como prática discursiva: superando horrores metodológicos**. In: SPINK, Mary Jane (org.) *Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Mary Jane. **O Conhecimento no Cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPRINGGAY, S. **Body knowledge and curriculum**. *Pedagogies of touch in youth and visual culture*. Nova York: Peter Lang Publishing, 2008.

Zanini, Walter. **Vídeo-arte: uma poética aberta**. In *Arte: novos meios / multimeios*, 87- 92. Exh. cat., São Paulo, Brazil: Fundação Armando Álvares Penteado, 1985.

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DESORDEIRA: POÉTICAS DAS INFÂNCIAS EM VIDEO-ARTE

Pesquisador: KRISHNA SILVEIRA DUARTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37218414.2.0000.5317

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 899.342

Data da Relatoria: 29/10/2014

Apresentação do Projeto:

Buscamos na poética da infância explorar a hipótese de uma educação dos novos olhares, uma educação que busca na desordem a capacidade de instituir o novo. Uma educação que se nomina desordeira e que se inscreve sob a afirmação de que a ordem se mantém, a desordem se cria! Compreendendo a infância como alteridade capaz de questionar as medidas de nosso saber e de nosso poder, a situamos como lugar de

possibilidade para pensar a "inquietação, o questionamento, o vazio" (LARROSA, 2010), num movimento capaz de colocar à prova as ancoragens instituídas a partir das representações sociais da escola (JOVICHELOVITCH, 2008). Buscamos na criança desordeira e no colecionador de Benjamin (2013) permissão para aproximarmo-nos da infância e de seu olhar sempre novo sobre o mundo. Utilizando a etnografia surrealista, propomos a um grupo de dez crianças com idades entre onze e doze anos, a realização de vídeos de um minuto sobre o tema "Escola". Acreditamos que a reflexão conjunta sobre as produções pode desvelar imposições culturais que reafirmam o ambiente escolar tradicional, impedindo a renovação. Tais reflexões poderão indicar caminhos para o aprofundamento do conceito de educação desordeira.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como a utilização da ferramenta audiovisual pode mostrar a poética do olhar infantil,

Endereço: Rua Prof. Araújo, 468 sala 301
Bairro: Centro CEP: 96.020-360
UF: RS Município: PELOTAS
Telefone: (53)3264-4060 Fax: (53)3221-3554 E-mail: cep.farmed@gmail.com

**FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS**



Continuação do Parecer: 699.340

criando novos espaços e suportes para pensar a educação escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Contudo, afirmo que este estudo pressupõe um movimento importante no sentido de garantir às crianças o direito de expressarem sua opinião, de mostrarem, através de seus vídeos, a forma como vêem e compreendem o mundo. Em especial, o ambiente escolar no qual estão inseridas. Este movimento oferece muito mais benefícios à sua auto-estima, ao desenvolvimento da criticidade e à atuação como sujeitos sociais do que riscos às crianças participantes da pesquisa.

Benefícios:

Este estudo objetiva criar espaços para a livre expressão das crianças a respeito de seu cotidiano escolar. Este processo pode permitir identificar aspectos da vida escolar que necessitam ser melhorados, possibilitando assim uma participação ativa dos alunos nos processos de gestão a instituição escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenvolvimento metodológico desta investigação se dará da seguinte maneira: propomos a um grupo de dez crianças (Escola Estadual de Ensino Médio Areal, da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul), de onze e doze anos de idade, desenvolverem um vídeo sobre o tema "Escola". Nossa proposta é de que a partir do olhar da câmera, as crianças possam revelar seus próprios olhares sobre a escola, libertando a poesia e atuando como críticas da cultura que são. Voltar a essas produções, refletindo juntos sobre a produção coletiva, pode deslocar representações no sentido de causar o necessário estranhamento do familiar. Esse processo pode indicar caminhos para o aprofundamento teórico do conceito de educação desordeira.

Serão realizados encontros semanais com as crianças, no horário inverso as aulas, para discussão e planejamento das atividades. Cada participante produzirá um vídeo-arte de 1 minuto sobre o tema "Escola". Em outro momento todos assistirão os vídeos e discutirão sobre as produções.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK

Recomendações:

OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

OK

Endereço: Rua Prof Anaujo, 468 sala 301
 Bairro: Centro CEP: 96.200-360
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (51)3264-4960 Fax: (51)3221-3564 E-mail: cep.farmed@gmail.com

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS



Continuação do Parecer: 699.342

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 04 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Patrícia Abrantes Duval
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof Azeijo, 465 sala 301

Bairro: Centro

CEP: 96.200-360

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (51)3254-4960

Fax: (51)3221-3554

E-mail: cep.farmed@gmail.com

**ANEXO II- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
PELOTAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO**



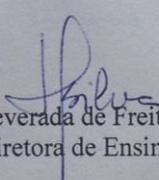
**PREFEITURA
DE PELOTAS**

Educação e Desporto

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto ACEITA a realização da pesquisa intitulado Educação Desordeira: Poéticas das Infâncias em Video-Arte desenvolvida pela acadêmica Krischina Silveira Duarte, da Faculdade de Educação -UFPel, na EMEF Machado de Assis no período de novembro a dezembro do correte ano.

Pelotas, 28 de outubro de 2016.


Loreni Peverada de Freitas Silva
Diretora de Ensino

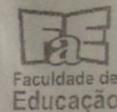
Loreni Peverada Silva
Superintendente de Ensino
SMED - Pelotas/RS

APÊNDICES

APÊNDICE I TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: EDUCAÇÃO DESORDEIRA: POÉTICA DAS INFÂNCIAS EM VIDEO-ARTE
Pesquisadora Responsável: KRISCHNA SILVEIRA DUARTE
Telefone para contato da pesquisadora: (53) 9164-14-10

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a questão da Poética das infâncias é a possibilidade de encontrar no olhar da criança, subsídios para pensar novas maneiras de fazer educação. A pesquisa se justifica na característica do olhar infantil, que olha para o mundo sempre como novidade, o que permite refletir sobre novas maneiras de pensar o ambiente escolar, criando alternativas para os métodos tradicionais de ensino. O objetivo deste trabalho é investigar de que forma a utilização da ferramenta audiovisual pode mostrar a poética do olhar infantil, contribuindo com a educação.

Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: encontros semanais com as crianças, em horário inverso às aulas para discussão e planejamento das atividades. Cada participante produzirá um vídeo-arte de um minuto sobre o tema "escola". Em outro momento vamos assistir juntos e refletir sobre as produções.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, [REDACTED], abaixo assinado, concordo em participar do estudo [REDACTED]. Fui informado(a) pela pesquisadora KRISCHNA SILVEIRA DUARTE dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Assinatura do sujeito ou responsável: [REDACTED]

Assinatura do(a) pesquisador(a): [REDACTED]

APÊNDICE II– SISTEMATIZAÇÃO DE TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA DAS INFÂNCIAS

Título da pesquisa	Características	Tipo de publicação	Local de publicação	Ano	Universidade	Estado
Cultura visual e homossexualidades na constituição de "novas" infâncias e "novos" docentes	Constituição de subjetividade. Gênero e sexualidade. Análise audiovisual.	Artigo	SciELO	2012	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais
Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças.	Espaço. Paisagem. cartografia.	Tese	Banco de teses capes	2012	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo
A infância registrada nos muros da escola: um convite ao olhar	Espaço. Paisagem. Território. Fotografia. Cartografia	Dissertação	Banco de teses capes	2011	Universidade Católica de Petrópolis	Rio de Janeiro
Infância e infâncias: narrativas de abandono na ficção e na vida	Experiência. Memória. Narrativa. Rodas de leitura. Observação.	Dissertação	Banco de teses capes	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens.	Cotidiano. Relações de poder. Observação Fotografia.	Dissertação	Banco de teses capes	2012	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e educação infantil nas obras de paulo freire: alguns apontamentos	Revisão bibliográfica.	Artigo	Anped	2010	Universidade estadual de ponto grossa	Paraná

Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula	Espaço. Território. Paisagem. cartografia.	Artigo	Anped	2010	Universidade federal do espirito santo	Espirito santo
Infância, experiência, linguagem e brinquedo	Revisão bibliográfica.	Artigo	Anped	2010	Pontifícia universidade católica de goiás	Goiás
Geo-grafias infantis: desafios da pesquisa com crianças e o espaço praticado da escola	Espaço. Território. Paisagem Fotografia. Cartografia. Análise de imagem.	Artigo	Anped	2010	Universidade federal fluminens	Rio de janeiro
Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola	Experiência. Memória. Narrativa.	Artigo	Anped	2011	Universidade federal de juiz de fora	Minas gerais
Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância	Constituição de Subjetividade. Análise audiovisual.	Artigo	Anped	2011	Pontifícia universidade católica de goiás	Goiás
Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança	Revisão bibliográfica.	Artigo	Anped	2012	Pontifícia universidade católica de goiás	Goiás
Infância: composições ziguezagueantes de uma experiência "plunct plact zum"	Espaço. Território. Paisagem. cartografia.	Artigo	Anped	2012	Universidade federal do espirito santo	Espirito santo
A pesquisa em educação e a criança: o desvio como método	Revisão bibliográfica.	Artigo	Anped	2012	Universidade federal de juiz de fora	Minas gerais
Entre mia couto e michel vandenbroeck: outra educação da	Revisão bibliográfica.	Artigo	Anped	2013	Universidade de santa cruz do sul/ Universidade federal do Rio	Rio grande do sul

infância por inventa					Grande do Sul	
Cinema infantil, arte e indústria	Imagem. Subjetividade. audiovisual.	Artigo	Anped	2013	Universidade federal de goiás	Goiás

APÊNDICE III – TRADUÇÃO DA VERSÃO EM ALEMÃO DO FRAGMENTO CRIANÇA DESORDEIRA

UNORDENTLICHES KIND.

Jeder Stein, den es findet, jede gepflückte Blume und jeder gefangene Schmetterling ist ihm schon Anfang einer Sammlung, und alles, was es überhaupt besitzt, maecht ihm eine einzige Sammlung aus.

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo, de uma maneira geral, que ela possui, constitui para ela uma coleção única.

An ihm zeigt diese Leidenschaft ihr wahres Gesicht, den strengen indianischen Blick, der in den Antiquaren, Forschern, Büchermännern nur noch getrübt und manisch weiterbrennt.

Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o intenso¹ olhar indiano, que nos antiquários pesquisadores, bibliomaniacos só perturbaram² e de forma obstinada segue queimando .

Kaum tritt es ins Leben, so ist es Jäger.

Difícilmente encontra-se isso nada vida, deste modo é uma caçadora.

Es jagt die Geister, deren Spur es in den Dingen wittert; zwischen Geistern und Dingen verstreichen ihm Jahre, in denen sein Gesichtsfeld frei von Menschen bleibt.

Ela caça os espíritos³, seus rastros são presentidos⁴ nas coisas; entre espíritos e coisas passam-se por ela anos em que seu campo de visão fica livre de pessoas.

Es geht ihm wie in Träumen: es kennt nichts Bleibendes; alles geschieht ihm, meint es, begegnet ihm, stößt ihm zu.

As coisas funcionam para ela como nos sonhos: ela não conhece nada permanente; tudo sucede a ela, pensa ela, encontra⁵ ela, acontece⁶ nela.

Seine Nomadenjahre sind Stunden im Traumwald.

Seus anos nômades são horas na floresta dos sonhos.

Dorther schleppt es die Beute heim, um sie zu reinigen, zu festigen, zu entzaubern.

De lá as presas são carregadas para casa a fim de limpá-las, fortalecê-las e desenfeitiçá-las.

Seine Schubladen müssen Zeughaus und Zoo, Kriminalmuseum und Krypta werden.

Suas gavetas precisam tomar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta.

„Aufräumen“ hieße einen Bau vernichten voll stacheliger Kastanien, die Morgensterne, Staniolpapiere, die ein Silberhort, Bauklötze, die Särge, Kakteen, die Totenbäume und Kupferpfennige, die Schilde sind.

1Ou rígido.

2O verbo original é *trüben*, que pode significar tanto perturbar quanto turvar e estragar.

3Pode ser *espírito*, *alma* ou *fantasma*.

4Ou farejados.

5Encontrar, acontecer, cruzar

6Acontecer, suceder, dar um golpe

“Arrumar” significa destruir uma construção cheia de castanhas espinhosas (as maçãs medievais⁷), papel alumínio⁸ (um tesouro de prata⁹), cubos de madeira (os caixões), cactos (os totens) e moedas de cobre¹⁰ (os escudos).

Am Wäscheschrank der Mutter, an der Bücherei des Vaters, da hilft das Kind schon längst, wenn es im eigenen Revier noch immer der unstete, streitbare Gast ist.

No guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai, lá ajuda a criança já há muito tempo, quando¹¹ ela em sua própria área¹² ainda sempre o inquieto, brigante¹³ hóspede é.

Outras considerações:

- Na tradução que tu me mandou, bem no final a criança é colocada como anfitriã, mas *Gast* não é, de forma alguma, anfitrião. A palavra vai no sentido contrário, de hóspede, convidado, cliente.
- Não entendo a segunda frase, nem nas diferentes versões que li em português D:

⁷Penso que aqui o significado seja esse, uma arma. Mas é curioso que essa palavra (*Morgenstern*) signifique também o planeta Vênus, além de, literalmente, “estrela da manhã”.

⁸Na verdade é aquele papel alumínio onde os chocolates são embrulhados.

⁹De novo acho que aqui é esse sentido, mas mais uma vez, por curiosidade, também poderia ser refúgio ou creche.

¹⁰A moeda que tinha o menor valor na Alemanha da época.

¹¹Pode ser tanto *quando* quanto *se* D:

¹²Também pode ser zona, jaula, delegacia. *Essa área/zona tem tamanho determinado.

¹³Também pode ser militante.