

COMPARTILHAMENTOS ENTRE NARRATIVAS FÍLMICAS INFANTES E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Vivien Kelling Cardonetti¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em Educação e Artes na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e propõe produzir diferentes fluxos de pensamentos a partir de três encontros fílmicos em que a criança se faz presente. As problematizações suscitadas a partir do cruzamento das narrativas infantis nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), potencializaram o esboço de outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e desenhando singulares formas de pensar a experiência educativa. Alguns questionamentos estiveram presentes neste percurso: o que as narrativas fílmicas dos personagens infantis impeliam a pensar? Que aproximações e estranhamentos essas narrativas provocaram? Que diálogos foram possíveis de serem realizados entre as narrativas dos infantes e a experiência educativa? Dessa forma, buscando atender aos anseios desta investigação, optou-se pela perspectiva narrativa, com o intuito de produzir o entrelaçamento das narrativas e de contribuir para que inusitadas tessituras fossem invencionadas. Alguns autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Deleuze e Guattari (2008), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) e Lins (2009) foram convidados a dialogar com o texto, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar as narrativas infantis, potencializando-as de tal maneira que outras construções de sentido passaram a ser produzidas em relação à experiência educativa.

Palavras chave: Encontro fílmico. Narrativas infantis. Experiência educativa.

RESUMEN: Este artículo es parte de una investigación de doctorado en Educación y Artes en la Universidad Federal de Santa María (UFSM) y propone producir diferentes flujos de pensamientos a partir de tres encuentros fílmicos en que el niño se hace presente. Las problemáticas engendradas desde la interlocución de las narrativas de niños en “Los colores de las flores”, “La invención de Hugo Cabret” y “El Globo Blanco”, incentivaron el bosquejo de otras posibilidades de actuar, simulando diferentes modos de ser y diseñar singulares formas de pensar la experiencia educativa. Algunos cuestionamientos estuvieron presentes en este camino: ¿el qué las narrativas fílmicas de los personajes infantiles impelían a pensar? Cuáles proximidades y rarezas esas narrativas produjeron? Qué diálogos fueron posibles de ser realizados entre las narrativas de los niños y la experiencia educativa? De este modo, buscando atender los objetivos de esta investigación, se optó por la perspectiva narrativa, con la intención de producir el entrecruzamiento de las narrativas y de contribuir para que inusitadas tessituras fuesen inventadas. Algunos autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Deleuze y Guattari (2008), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) y Lins (2009) fueron invitados a dialogar con el texto, con la intención de problematizar y de hacer movimentar las narrativas infantiles, potencializándolas de tal manera que otros sentidos y narrativas pasaron a ser producidos en relación a la experiencia educativa.

Palabras clave: Encontro fílmico. Narrativas infantis. Experiência educativa.

¹ Pós-Doutoranda (2015-2016) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação (2014) pelo PPGE, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM. Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE), na UFSM. É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) vinculado ao CNPq. Endereço Profissional: Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Centro de Educação – Campus UFSM. CEP 97105-900 – Camobi – Santa Maria – RS. E-mail: vicardonetti@gmail.com

² Professora Associada III do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), diretório do CNPq. Endereço Profissional: Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Centro de Educação – Campus UFSM. CEP 97105-900 – Camobi – Santa Maria – RS. E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

Mobilizadas por algumas experiências educativas ocorridas em 2012 e 2013, buscamos neste artigo dar atenção a três encontros fílmicos. A partir da experiência em assistir ao curta-metragem “Los colores de las flores” (com os acadêmicos do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial – EAD – da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), ao longa-metragem “A Invenção de Hugo Cabret” (junto aos acadêmicos e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – das Artes Visuais da UFSM) e ao filme “O Balão Branco” (com os acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV), foi possível tecer problematizações em relação às narrativas produzidas pelos personagens infantis nos filmes e a experiência educativa, possibilitando a produção de diferentes disposições e tessituras.

O foco, nesta escrita, deteve-se em explorar como o encontro com as narrativas fílmicas pode potencializar o pensar da experiência educativa e o quanto isso tem a possibilidade de afetar e nos produzir em meio à vida. As narrativas fílmicas, especialmente àquelas que têm protagonistas infantis, passaram a ser disparadoras de questões de pesquisa, tendo a potência de nos arremessar a uma paisagem problematizadora. Não a narrativa em si, mas a relação que se estabeleceu com a narrativa e com as implicações do cenário circunstancial de cada encontro.

Intentamos investir na reconfiguração dessas narrativas infantis, sobrepondo-as e recompondo-as com inusitados elementos. Para tanto, alguns questionamentos nos acompanharam neste percurso: o que as narrativas fílmicas dos personagens infantis nos impeliam a pensar? Que aproximações e estranhamentos essas narrativas provocaram? Que diálogos foram possíveis de serem realizados entre as narrativas dos infantes e a experiência educativa?

Alguns autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Deleuze e Guattari (2008), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) e Lins (2009) foram convidados a dialogar com o texto, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar as narrativas infantis, potencializando-as de tal maneira que outros sentidos e narrativas passaram a ser produzidos.

1 Um breve sobrevo

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos.

A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam e evocam a pensar e nas conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso poderíamos dizer que, ao optarmos por uma investigação de caráter narrativo em uma pesquisa, também estamos levando em consideração elementos como cruzamento e compartilhamento, pois tanto os colaboradores como o investigador estão envolvidos neste processo.

É nessas circunstâncias que Connelly e Clandinin (1995) conceituam a pesquisa narrativa como:

Um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o pesquisador tem que ser consciente de que está construindo uma relação em que ambos possam ser ouvidos. [...] a construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, colaboradores e pesquisadores, se sintam responsáveis por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21-22)

Na perspectiva narrativa não somente se recria a experiência, mas também se incorpora o olhar do outro. Neste cruzamento de olhares, granjeado através de ressonâncias propagadas e de problematizações suscitadas a construção coletiva vai acontecendo durante o processo de investigação. As narrativas passam a ser polifônicas, pois nelas operam diferentes vozes, fazendo-nos compreender as diversas formas de narrar-se, questionar-se e enredar-se.

Foi pensando nessas questões que resolvemos nos aproximar da perspectiva narrativa, com o intuito de atender aos anseios desta pesquisa. Pois acreditávamos que ela possibilitaria que se organizasse a experiência como foco de investigação, promovendo o encontro com uma multiplicidade de vozes. Durante a investigação, passamos a estar vigilantes às ressonâncias que as narrativas fílmicas dos infantes produziram nos acadêmicos e também em nós. Procuramos pensar e problematizar sobre o que aprendemos nesse processo, sobre como fomos movimentando-nos nesse tangenciar de narrativas próprias e alheias.

A ideia de narrativas que ressoam e fazem ressoar pareceu ser relevante para esta pesquisa, pois as narrativas dos infantes nos três filmes selecionados repercutiram, propiciando que pontes entre as experiências pudessem ser compostas e que outras possibilidades fossem criadas. À vista disso, para uma maior compreensão das narrativas que serão expostas a seguir, pensamos ser

oportuno apresentar um resumo do que trata cada um dos filmes trabalhados, salientando, também, quais personagens infantis estão imbricados na trama.

O curta-metragem espanhol “Los colores de las flores” (2011), da produtora Films Bosalay, com duração de quatro minutos, apresenta a história de um menino (Diego) que enfrenta o desafio de uma atividade escolar. Sua professora solicita que todos os estudantes da classe façam uma redação sobre as cores das flores. Sem o recurso da visão, Diego inventa uma lógica singular para se relacionar com a realidade e passa a criar significados para além das definições usuais e totalitárias.



Figura 1: Imagem do infante Diego no curta-metragem “Los colores de las flores” (2011).
Fonte: Disponível: <http://www.tvanuncios.com/noticia-1120-once-los-colores-de-las-flores/>

O longa-metragem “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) tem duração de duas horas e seis minutos e é baseado no livro homônimo de Brian Selznick. Com direção de Martin Scorsese, o filme se passa em Paris, nos anos 30 do século passado. Hugo Cabret é um menino de doze anos, educado pelo pai, funcionário de um museu, que o levava sempre ao cinema. O pai de Hugo acaba morrendo em um incêndio, deixando para o menino uma espécie de robô que não funcionava, chamado de ‘Autômato’. Após a morte de seu pai, Hugo é levado por um tio que o ensina a manter os relógios da estação de trem em funcionamento. Seu tio desaparece e Hugo passa a viver nas dependências da estação, mantendo diariamente a rotina com os relógios. O garoto continua tentando consertar o robô, até que um dia conhece uma menina, Isabelle, que acaba se tornando sua grande amiga. Quando Hugo consegue terminar o robô, percebe que falta uma parte, uma chave

em forma de coração. Ele leva Isabelle para conhecer o robô e descobre que ela possui a chave no seu colar, que se encaixa perfeitamente na fechadura existente no robô. Assim, Hugo, Isabelle e “Autômato” se unem para solucionar o mistério.



Figura 2: Imagem dos infantes Hugo e Isabelle no longa-metragem “A Invenção de Hugo Cabret” (2011).

Fonte: Disponível: <http://cinemacomplementa.blogspot.com.br/2012/02/invecao-de-hugo-cabret.html>

O filme “O Balão Branco” (1995), com duração de 85 minutos, conta a história de uma menina chamada Razieh, que no decorrer das festividades do ano novo na Pérsia insiste para sua mãe lhe presentear com um peixinho dourado e gordo. Como a família não possuía muitas posses, a mãe da garotinha nega seu pedido. O irmão, vendo a tristeza da irmã, resolve interceder junto a sua mãe, convencendo-a a dar o dinheiro para que ela pudesse comprar o tão desejado peixe. Razieh sai de casa com o dinheiro na mão em busca do seu peixe dourado e a partir desse momento passa a viver uma grande aventura durante o caminho até a loja. O que poderia ser um trajeto simples passa a ser um percurso repleto de paradas, obstáculos, frustrações, desafios e superações.



Figura 3: Imagem da infante Razieh no filme “O Balão Branco” (1995).
Fonte: Disponível em <http://javiuesse.com/2011/07/17/o-balao-branco-1995/>

As relações com as narrativas de Diego, Hugo, Isabelle e Razieh, nos três filmes trabalhados, tiveram a potência de afetar, pois os atravessamentos incitados a partir dos encontros vivenciados, possibilitaram pensar outros desdobramentos, distanciando-se daquilo que era cognoscível, estável e imutável.

2 Ao sermos atravessadas pelas narrativas fílmicas dos infantes...

Neste texto, a intenção de aproximar a criança não está em infantilizar-se ou rememorar fatos da infância, mas em compor um espaço de incidência inventiva com a potência infante, explorando mais atentamente o que a aliança entre infância e infância, infância e docência, infância e experiência educativa podem nos instigar a pensar.

As implicações fecundas produzidas com as narrativas infantis nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), oferecem a cada visita uma pluralidade de sentidos. São narrativas potentes que inquietam as convicções e interpretações corriqueiras, impelindo a questionar: tudo que está condicionado em relação à visão da infância – a temporalidade cronológica e hierárquica, o ingresso gradual ao saber, a inexperiência, o amadurecimento progressivo - pode ser colocado em ‘xeque’? Mesmo que tenhamos sido esculpados nesta lógica, é possível pensar uma criança a partir de outra perspectiva?

Caso isso seja factível, o que uma criança potência pode nos impulsionar a pensar? Que relações podem ser produzidas ao nos movimentarmos em um devir-criança? Que construções de sentido podem ser invencionadas no jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa?

Estes são alguns tópicos que iremos problematizar neste artigo. A intenção é abrir a discussão para elementos que envolvem essas questões excitantes: experiência educativa e potência infante.

3 O alcance intempestivo que povoa a infância

As peculiaridades assinaladas pelos dois tipos de temporalidade - a da história e a do devir - contribuem para que se pense a infância. A história é uma sequência de fatos dispostos de forma linear e cronológica. Os acontecimentos inconvenientes passam a não ter lugar e a serem repelidos, pois poderiam comprometer a linha organizada do tempo. A infância, neste viés, é vista como uma etapa da vida demarcada e assinalada pelas fases do desenvolvimento humano, fazendo parte de um tempo continuado e progressivo. Esta infância arrasta para a homogeneização e é colocada sempre em posição de ser interpretada.

“O devir não é história” (DELEUZE, 2010, p. 215), pois abre a possibilidade para o descontínuo e o intempestivo, instigando o aparecimento da criação de algo novo e inesperado. Devir não é requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, devir é um processo contínuo e inventivo.

Uma infância, nesta perspectiva, é pensada mais como um estado ou uma dimensão, estando vinculada a uma temporalidade que leva em consideração as fissuras e os rompimentos da história. Nela, são cruzados as experiências e os acontecimentos e, por isso, deixa-se irromper pela multiplicidade e pela diferença. Distante de um tempo cronológico, em que passado, presente e futuro estão linearmente e progressivamente organizados, ganha lugar outra temporalidade: a do acontecimento. O acontecimento é um entre-tempo que leva em consideração os intervalos e as rupturas. A partir do disparo de sensações e afetações há o estiramento, impulsionando para além do tempo-espaço em que foi produzido.

Uma experiência infante, neste sentido, deixa de se movimentar de forma fixa, controlada, sequencial e expectável, e passa a se inscrever em uma temporalidade que propõe abertura, interrupção e invenção contínua. O acontecimento intercepta e revoluciona a história, trazendo à tona a invenção de uma nova história, mesmo que provisória. O que está em jogo é a potência

intensiva que se formou, a resistência que se produziu e a invenção que se conquistou de algo inédito. Passa-se a compreender porque o devir é sempre minoritário, pois “uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2010, p. 219). A partir desta colocação podemos pensar que o devir-minoritário é uma potência de resistência que não se espelha em exemplares, padrões e imitações. É na variação contínua que passa a ser estabelecido, estando sempre em processo, em vias de se produzir.

É nesse sentido que, ao trazer o universo infantil para a discussão, a intenção não está em ser ou fazer como uma criança, mas pensar uma infância minoritária como potência que interrompe a história e como força vital que resiste e reinventa. O que está em jogo é uma relação intensiva de afetação com uma criança, que está muito além de qualquer sujeito criança, “que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (DELEUZE, 2006, p. 129).

Um devir-criança, nessa forma, diz respeito à aliança, à proximidade e atração de forças moleculares que se reportam ao infantil, diferentemente da filiação que nos induz a uma criança em particular, a uma representação molar. Isso nos faz pensar que um devir-criança é impessoal, pois não se fixa a nenhuma pessoa em particular. Está para um tempo crônico, não progressivo e devém, ele próprio, criança.

A partir dos estudos de Deleuze e Guattari, Walter Kohan (2004, p. 64) coloca que “devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires”. O que está em jogo é a intensidade de uma criança-mundo que de forma alguma se confunde com uma generalidade e totalidade, mas uma singularidade no mais elevado grau, uma potência intensiva, uma força viva.

As narrativas infantis dos três encontros fílmicos nos desafiam a pensar nas crianças de maneira não linear, pois elas convidam a movimentos imprevisíveis, paradas repentinas, silêncios constrangedores e criações ainda não imaginadas. Descortina-se nestas imagens uma infinidade de alternativas possíveis, que expandem as perspectivas de um panorama existencial.

Dessa forma, iremos a partir de agora explorar alguns pontos de força que teceram esses encontros e que dispararam o pensar da experiência educativa, denominados da seguinte forma: ‘Contemplação de distintas moradas’, ‘Pensamento inaugurador’, ‘Relação inusitada com os ‘cacos de sentido’’, ‘Condição de incompletude e de lacunosidade’, ‘Perguntas-máquinas’, ‘Dimensão

intensiva do tempo’ e ‘Olhar indisciplinado’. Procuramos explorar cada um desses pontos ou campos de força separadamente, buscando dialogar com as narrativas dos personagens infantis dos três filmes selecionados, com alguns fragmentos de poesias que passaram a se aproximar da escrita deste texto, com os conceitos dos teóricos convidados e também com a produção do nosso próprio pensamento.

4 Contemplação de distintas moradas

Cada vez que passávamos por aqui dizia aos meus pais que queria ver durante um bocadinho, mas não me deixavam. Uma vez, antes de começarem as aulas, vi um homem a olhar e carregava a sua filha nos seus ombros, de tal forma que pedi ao meu pai que fizesse o mesmo, mas ele disse que este não era um lugar para meninas. Deu meia volta e me disse que o seguisse. Hoje, ao passar, vi que a minha mãe ia à frente e parei para ver.

Narrativa de Razieh no filme “O Balão Branco”

O desassossego e a inquietude evidenciados por Razieh, durante o percurso, colocam em questão os lugares que prescrevemos para a infância, fazendo-nos pensar na presunção que temos em estabelecer que a criança ocupe somente os espaços molares, constringendo-as a ter sua morada em temporalidades progressivas e a movimentar-se de forma que contemple os pontos já fixados anteriormente pelo adulto. A personagem Razieh traz para a discussão a possibilidade de haver uma infância que “habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2007, p. 94).

O desejo de ter o peixe do aquário, a relação com os encantadores de serpentes, a procura do dinheiro, a experiência com a vara do vendedor de balões e com a goma de mascar, a presença dos doces nos bolsos do vestido e o contato com o balão branco apresentam-nos uma forma autêntica das crianças se conectarem com as coisas, com as pessoas e com as situações. Elas estão sempre a nos abismar. Por mais que almejemos ter a pretensão de colocá-las em determinadas posições e lugares, elas estão sempre a esquivar-se. Por mais que venhamos a ditar significados e utilidades às coisas, outras funções são oferecidas pelas crianças.

Os infantis apresentam um olhar do cotidiano que pode ser desdobrado e estendido em múltiplos sentidos. Isso é possível quando o olhar não é linear, quando leva em consideração a

ótica das possíveis escolhas, estando à mercê da vida em sua pluralidade e em sua força de variação. É a polifonia de seu mundo que os instiga a inventar outras possibilidades no mundo em que vivem.

Os singelos sorrisos e o prazer intenso ao mascar a goma em meio às aflições fazem com que Razieh, seu irmão e o vendedor de balões passem a olvidar, mesmo que momentaneamente, a problemática que os vinculou. As crianças, do filme “O Balão Branco” (1995), oferecem-nos alguns indícios de como é possível esquecer as tensões do dia a dia e ter alegria em meio às dificuldades e desafios. Elas nos incitam a pensar numa experiência educativa prazerosa, na possibilidade de fazer os nossos momentos menos pesados, menos sofridos, mais leves, mais alegres.

As crianças também nos instigam a pensar na potência de viver o hoje, sem a inquietação com o amanhã. A não preocupação com as consequências permite que as crianças vivam intensamente o momento, sem contenções e apreensões futuras. Talvez isso se deva ao não conhecimento das possíveis implicações e resultados de uma situação, fazendo com que elas se entreguem mais ao que cada circunstância pode oferecer. Deixam-se arrebatadas pelos signos improváveis que, possivelmente, para nós adultos não seriam nem considerados, devido às experiências anteriores e às aflições antecipadas que impomos aos signos. Nenhuma experiência é a mesma para todos: o que foi negativo ou positivo para alguém não necessariamente será para o outro. Nossas escolhas e percursos não precisam ser os mesmos, tampouco ser trilhados da mesma forma. Existe uma infinidade de vias não visualizadas e que ainda não foram inventadas.

A partir do contexto social em que vive, Razieh nos faz também perceber o quanto ainda está enredada por forças que ditam modelos de infância aos quais deve se adequar e deve seguir. Seu esforço em escapar de padrões pré-definidos é demonstrado nos pequenos gestos e olhares, nas tímidas fugas, na conversa acanhada com um estranho e na insistência em encontrar algumas respostas aos questionamentos não respondidos.

Parece paradoxal, mas povoamos muitas infâncias que, por vezes, atravessam-se, enleiam-se e misturam-se umas às outras. A disputa de forças é intensa, em algumas ocasiões teremos a impressão de não conseguir escapar desse cenário que nos direciona e constrange. Em outras, iremos nos surpreender ao perceber o quanto “os devires são reais na medida em que estão em nós. Eles constituem uma certa maneira de nos escrevermos a nós mesmos” (SCHÉRER, 2011, p. 74), de inventarmos outros de nós mesmos.

5 Pensamento inaugurador

As narrativas das crianças, nos filmes selecionados, instigam a pensar em uma infância a partir do que ela possui e não do que lhe carece ou do que lhe falta. Em uma infância que faculta a chance do nascimento, do encontro com novos começos, da criação de trajetos distintos do habitualmente já percorrido e, também, da oportunidade de pensar diferentemente daquilo que já foi pensado ou pensar o que ainda não foi pensado. É uma visão assentada na afirmação, na potência e na invenção, abrindo-se a possibilidade de um singular ponto de partida.

Diego, no filme “Los colores de las flores” (2011), faz despontar no horizonte a possibilidade de uma genuína afirmação de um insólito início, quando inventa um conceito que parecia ser impensado.

Las flores son de color pajarito. Y hay muchos colores de flores... Por eso hay tantos pajaritos, porque hay un pajarito para que cada flor tenga su color. También hay flores color abeja y color vaquita del campo.

Narrativa de Diego no curta-metragem “Los colores de las flores”

Kohan (2009, p. 12) assinala que “somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo”. Este nascimento se faz presente em nossas vidas quando nos aventuramos a pensar pela primeira vez, quando decidimos deixar as pressuposições, as certezas e os caminhos conhecidos para nos abriremos a um novo pensar, a um inusitado começo. Nesta perspectiva “a origem tem a ver, sim, é com o novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante ou eternidade, ou caso se queira, enquanto instante eterno ou eternidade instantânea” (LARROSA, 2002, p. 122).

O menino Diogo nos incita e nos coloca na condição de deixar para trás o que já se pensou para pensar de forma inaugural. É essa sensação de insatisfação que permite abandonar o que não mais agrada, que autoriza a não recair na mesmice e que possibilita a abertura para as coisas inusitadas.

A insatisfação está intimamente relacionada com a conjunção ‘e’, pois possibilita outras entradas, não se contentando com uma via única e duradoura. Esse descontentamento viabiliza a interrupção e a revisão do que se está fazendo, contribuindo para que se avalie constantemente as escolhas realizadas e o que se está produzindo. Essa inquietude também potencializa a invenção de outras coisas, desafiando a experienciar situações ainda não vivenciadas e acreditando que se pode

ser/viver sempre de outra maneira. Não há como esconder a sensação de incerteza que nos aflige quando passamos a optar por propostas não conhecidas, entretanto esse incômodo inicial pode ser substituído pelas possibilidades que se inauguram ao sermos incitados a pensar pela primeira vez, abdicando das experiências previstas e das discussões comumente realizadas.

O desafio está em propiciar um espaço aberto para que junto com os estudantes se possa ter a estreia de um gesto, colocando-se também na condição daquele que não sabe o que vai acontecer, em vez daquele que sabe, que guia e que direciona. A ousadia está em se deixar afetar pela inauguração da experiência ‘com’ os estudantes, e não a partir da lógica da determinação, da aplicação e da adequação ao que já foi anteriormente vivenciado.

Diego, no curta espanhol, poderia ter optado pelo caminho mais garantido de êxito, copiando do *Google* (assim como o colega fez) o conceito que a professora havia solicitado. Mas não, preferiu se colocar em risco, na condição de pensar como se fosse a primeira vez. Não com a intenção de partir do ‘zero’, pois não há como desconsiderar o que já foi pensado, mas de pensar como um movimento inaugurador. Talvez seja a situação de ‘desaprender’ o que já se sabe, de desapegar de verdades fixas e limitadoras e se abrir ao que não se sabe, a algo que não está previsto. Essa abertura oportuniza a possibilidade das certezas se modificarem e nascerem diferentes do que eram, viabilizando que inusitados saberes possam vir ao mundo e que as experiências se diferenciem a cada vez.

6 Relação inusitada com os “cacos de sentido”

*Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes.
Prezo os insetos mais que aviões
Prezo a velocidade
Das tartarugas mais que a dos mísseis.
(...)
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
Como as boas moscas*

Fragmento de *Memórias inventadas*, de Barros, 2003

Quando coagido a retirar de seu bolso inúmeros objetos, Hugo, no filme “A invenção de Hugo Cabret”(2011), passa a expor uma coleção singular de peças que encontrou ou furtou em suas andanças na estação de trem. A ação de Hugo em dar atenção e ser capturado por coisas diminutas

e por aquilo que parece não ter mais serventia faz macular o que foi sacralizado pelo tempo, interrompendo com os sentidos instituídos e inventando uma relação inusitada com ‘as sobras’, talvez incoerente e sem unicidade aos olhos dos outros. Na narrativa acima, também Manuel de Barros reporta-se a essas ninharias, a essas coisas desimportantes, àquilo que é pequeno e muitas vezes passa despercebido.

Impelido pelas contingências do momento, Hugo compõe os elementos conforme a importância que dá às coisas e à sua manipulação particular. À vista disso, os destroços do cotidiano são recompostos de outra forma e passam a produzir outros sentidos. Novas forças são recrutadas para esses ‘restos’, potencializando-os de tal forma que outras funções são designadas para os mesmos. Hugo rompe com as forças preestabelecidas impostas às coisas, às pessoas e às situações, violando a ordem dos itens encontrados e passando a reconfigurá-los de forma inusitada. “Pelo olhar que escapa, pelo movimento rítmico que pula e para, pelas sensações, pelas vertigens, pelo tempo, pelas formações e pelas deformações dos olhares, das ideias, dos movimentos, dos desejos” (LEITE, 2013b, p. 60), uma criança reinventa materiais, espaços e possibilidades de vida.

Exigir que os objetos de Hugo fossem abandonados ou organizados nos seus respectivos grupos de origem significaria exterminar a sua obra repleta de ‘cacos de sentido’. A obra da vida não é produzida com um roteiro pré-definido, em que é imposto o que devemos ou não visualizar, capturar ou desprezar. A obra é realizada no percurso, com surpresas e apreensões inesperadas. Quem sabe venhamos a nos surpreender com aquilo que nos parecia não servir mais? Aquelas asas quebradas do cavalo alado do sobrinho... Recolhidas ao chão... Quem sabe não são elas que nos fazem voar?

7 Condição de incompletude e de lacunosidade

Os infantes Diego, Hugo e Razieh experienciam situações imprevisíveis, bifurcantes e desviantes nas imagens fílmicas pesquisadas. Em virtude da atenção às possibilidades do trajeto, passam a ter encontros e, por vezes, são afetados por eles. Isso acontece pela condição de incompletude em que eles se colocam, de lacunosidade.

Ao pensar na infância, o estado de incompletude ou de inacabamento pode oferecer uma discussão que se encaminha para distintos pontos de vista. O primeiro está relacionado à noção de alguém que ainda não está pronto o suficiente para a vida, que se encontra em estado de imperfeição. Esta visão de desigualdade carrega modos de ser e estar no mundo, e faz com que o

infante seja visualizado como alguém que necessita de cuidados, milimetricamente controlados para que ele possa atingir a sua completude e perfeição. Nesse panorama, a infância não é vista como possibilidade de abertura e de imprevisibilidade, pois está vinculada a padrões a serem conquistados e contemplados.

O segundo ponto de vista impulsiona a pensar uma criança como afirmação e não como negação, como potência e não como incapacidade, como abertura e não como fechamento. É essa perspectiva de inacabamento que talvez tenha incitado Diego a utilizar elementos não corriqueiros para compor e produzir outro conceito para as cores das flores; quem sabe, é o que tenha provocado Razieh a esquecer, momentaneamente, seu objetivo principal e se deixar contagiar pela beleza dos encantadores de serpentes; e, quiçá, tenha contribuído para que Hugo se aproximasse de Isabelle, para que juntos pudessem viver uma grande aventura.

As crianças dos filmes sugerem possibilidades de abertura para o mundo, em que a finitude e a plenitude não têm guarida. Leite (2013a, p. 218) pondera que “a infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto”. Quando nos fechamos para o mundo, presos a verdades, convicções e modelos, nossos anéis passam a ficar impossibilitados de fazer elos, composições e diálogos. São os “anéis quebrados” (DELEUZE, 2010, p. 37), entreabertos e que não fecham em si mesmos, que instigam a aliança, a conexão e a visita de algo que não aguardávamos. “A infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados” (LEITE, 2013a, p. 218), sempre em devir.

É neste campo intensivo do devir-criança que talvez se possa pensar a experiência educativa como algo que irrompe, que escapa em muitas situações e que se encontra em processo constante de reinvenção. A partir disso, poderíamos nos perguntar: o que se pode aprender com a incompletude que as crianças dos filmes disparam? Como fazer da experiência educativa um cenário de reticências e não de pontos finais?

8 Perguntas-máquinas

Razieh: -Eu só queria olhar o que não era bom para mim, o que nunca me deixaram ver.

Senhora: -Compreendes agora porque não é bom para ti?

Razieh: -Sim.

Senhora: -E não voltará mais aqui?

Razieh: -Não..., mas... há sempre encantadores de serpentes aqui, não há?

Narrativa de Razieh com a senhora, no filme “O Balão Branco”

*No aeroporto o menino perguntou:
-E se o avião tropical num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
-E se o avião tropical num passarinho triste?*

Fragmento do livro *Exercícios de ser criança* de Manoel de Barros, 1999

Deleuze e Guattari (2008, p. 42) evidenciam que “as perguntas das crianças são mal compreendidas enquanto não se enxerga nelas perguntas-máquinas”. As perguntas-máquinas são questões que têm a potência de disparar outras, pois, ao se misturarem com outros elementos, alteram sua força e direção, animando o relançamento de outras questões. Esse movimento ininterrupto passa a persistir ‘entre’, ‘em meio’ a todas as possíveis e provisórias respostas. Inquieta com a norma, a criança passa a problematizar aquilo que já está consolidado, alterando as relações de forças já determinadas. Oferece, a partir das questões que elabora, sentidos renovados e recortes incomuns atribuídos às experimentações.

Os questionamentos disparados pelas crianças, quando vistos como perguntas-máquinas, podem liberar a potência afirmativa para acionar o pensar, para movimentar um devir criativo e para produzir distintas relações e problematizações. O pensamento é instigado a vacilar, a saltar, a duvidar, a brincar, a dançar, a rodopiar e a caçoar de si próprio. Pensar com uma criança consiste em se despojar da altivez e da presunção daqueles que acham que tudo sabem, permitindo que o conhecimento já sabido não prevaleça a ponto de negar outros saberes. Pensar com uma criança constitui abandonar os alvos cronologicamente pontuados e se deixar afetar pelas forças que se colocam no caminho, deixando-se arrastar pelo inesperado, pelas rupturas e pelos movimentos ziguezagueantes do percurso. Pensar com uma criança significa deixar uma infância pensar.

A menina Razieh, em diversas visitas ao local onde os encantadores de serpentes ficavam, lançou questionamentos para seus pais, no entanto as questões não foram levadas em consideração. Os ‘porquês’ não foram atendidos, tampouco problematizados. O diálogo entre Razieh e a senhora nos faz pensar na potência desta conversação que vibra, palpita, lateja e persiste, pois ela dispara novas forças e problemas. É este perdurar que convida a provar outro pensar, que possibilita pensar começos e “iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez” (KOHAN, 2009, p. 29).

O encontro com a poesia de Manoel de Barros também nos impele a pensar em uma criança que apresenta um pensamento que não se pensa comumente, pois ela não pensa, não questiona e não responde o que se aguarda dela. Ela surpreende e oferece a maravilha do extraordinário. Ao abrir-nos aos seus singulares questionamentos, podemos ensaiar diferentes maneiras de ver o mundo e assim sair do conveniente espaço em que nos posicionamos e enveredarmos por lugares a que não estamos habituados, movimentando-nos de outra maneira.

Ao se deixar ser rasgado pelas intensidades das perguntas-máquinas dos dois infantes, e também pelas forças de atualizações desta singular experiência, talvez venhamos a nos surpreender com a presença de outros de nós mesmos, para, quem sabe, intervir de outra maneira no nosso mundo.

9 Dimensão intensiva do tempo

Mama Jeanne: - Não vamos desenterrar o passado!

Hugo: - Por favor me explique!

Mama Jeanne: Não é da sua conta! Os dois devem esquecer isso.

Hugo: - O meu pai e eu trabalhamos muito (...). Isto é tudo que me restou dele.

Preciso saber o que significa. Por favor!

Mama Jeanne: - É muito jovem para entender. Não é hora de conhecer tanta tristeza.

(...)

Papa Georges: - De volta dos mortos!

Narrativa de Mama Jeanne, Hugo e Papa Georges, no filme “A Invenção de Hugo Cabret”

Ao contemplar o pretérito, Papa Georges³ se sente entorpecido e paralisado. Seu receio era tanto que se esquivava de ter contato com qualquer objeto que lhe reportasse aos ‘lençóis de passado’ (DELEUZE, 1990). As imagens estavam lá, em estado latente, prontas para serem evocadas e atualizadas no presente, no entanto a sua escolha foi no sentido de sufocar e ocultar as lembranças que em alguns momentos vinham lhe assolar a tranquilidade. Essa decisão não conseguiu fazê-lo esquecer, aprisionando-o e impedindo-o de viver intensamente o hoje. Papa Georges, mesmo não desejando e fazendo de tudo para olvidar, deixa-se amargar pelo que passou

³ Papa Georges Méliès é um homem desiludido e amargurado pelo que a vida lhe reservou. Ele é dono de uma loja de brinquedos na estação de trem em que Hugo Cabret vive. No passado, Méliès foi um dos precursores do espetáculo cinematográfico, sendo diretor da obra mais cultuada, o filme “Viagem à Lua” de 1902.

e pelas expectativas que não conquistou. O passado e o futuro por imperarem em sua existência, passam a ter ascendência e domínio, a ponto de silenciar o presente e fazer com que perca o gosto pela vida.

No personagem Hugo é possível visualizar a potência da dimensão intensiva do tempo, quando evoca o passado para atualizá-lo e expandi-lo. Ao se colocar intensivamente no mundo, apreende o ocorrido não com a intenção de servir de modelo, mas de desdobrá-lo tantas vezes quantas forem necessárias, renovando-o e inventando outras possibilidades com ele.

A convocação do pretérito nesta ótica se torna inventora, pois passa a contribuir para a criação de um novo tempo e de um inusitado pensar. Para Hugo, mesmo com dificuldades e perdas afetivas, o passado não serviu de amarras para impedi-lo à criação, pois a intensidade do devir que coexiste e se confunde na espessura dos tempos potencializou sua capacidade de invenção. Hugo se torna um ser em devir quando se permite “afetar, ser afetado pelas forças e não pelas representações, pelo esquecimento ativo e não pela memória das escarificações ou unhas no coração, memória tatuada como abscesso da alma” (LINS, 2009, p. 12-13). Lins acrescenta a importância de

fazer do esquecimento uma força, uma linha de fuga, que é o contrário da fuga niilista, ou da denegação. É, pois, através desse esquecimento ativo, inventivo, que se pode engendrar uma memória do devir, uma memória da vontade que não se lembra mais dos desafetos como experiências infelizes, todavia, como experimentações conquistadas por vir, um objeto de *vitória* pronto a gerar um sentimento de potência ou de liberdade. Inventar, eis nossa força maior. *A invenção para produzir sofrimento até o esvaziamento da força negativa do próprio sofrimento. Livrar-se do sofrimento, ao invés de renegá-lo.* (LINS, 2009, p. 16, grifo do autor)

Ao pensar na experiência educativa, é possível perceber o quanto os vínculos, as dependências e as idealizações com o passado podem, também, levar à paralisação do presente, quando passamos a reverenciar demasiadamente o pretérito, fazendo-o sempre maior do que realmente é. Frases já conhecidas passam a ser proferidas ou simplesmente reproduzidas de outras vozes:

*Como era bom aquele tempo em que os estudantes... Em que a escola... Em que os pais... Em que a direção...
A criança não é mais a mesma, tenho saudades daquele tempo em que ela... (Narrativas dos acadêmicos nas aulas presenciais do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial)*

Estes questionamentos dizem respeito à criança que tem proximidade com a visão da história, já referida anteriormente. Entretanto, uma criança a partir da ótica do devir, inaugura uma temporalidade singular, visto que “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), como se pudéssemos nos espelhar em algum padrão, buscando retroceder ou nos transformar em algo, sempre sujeitos a um tempo consecutivo e progressivo.

O encontro com o menino Hugo e com a figura dramática de Papa Georges fez vir à tona alternativas impensadas, lançando-os para cenários inimagináveis. É nesse sentido que a relação entre uma criança e um adulto pode trazer à tona um potente encontro, pois não se trata de uma reprodução ou de uma adaptação, mas sim de uma força de variação e de uma fenda aberta para a invenção, de um devir-criança. É de forma a-histórica que um devir-criança habita, não está no passado saudoso e tampouco no amanhã idealizado, está nessa fenda, neste ‘meio’, neste ‘entre’...

10 Olhar indisciplinado

O encontro de um adulto e uma potência infante nos instiga a pensar em inúmeros espaços de incidência inventiva. Neste último campo de força proposto, chamamos a atenção ao olhar ainda não disciplinado de uma criança, que nos oferece uma percepção não comprometida com hábitos e vícios. Um infante nos brinda com uma visão inédita, como se fosse pela primeira vez, convidando-nos a olhar sem opiniões pré-concebidas, sem conclusões definitivas e sem julgamentos. É o olhar insubordinado e desavisado da criança que nos faz surpreender com as inúmeras possibilidades que ela traz para a discussão.

Para que possamos nos deixar impregnar por aquilo que uma criança pode disparar, Larrosa sugere que olhemos “para a infância com olhos limpos e assombrados, e não só como uma projeção de nossos estereótipos políticos, psicológicos, morais ou emocionais” (LARROSA, 2006, p. 72). Desinvestir de qualquer clichê estereotipado demanda abandonar a visão tradicional de uma infância expectável, que remete à inocência, à ingenuidade e à proteção.

É instigante pensar o ineditismo da experiência infante, pois seu olhar se encontra escorregadio e fugidio para distintas relações e alternativas, visualizando, a todo instante, a

polifonia presente no cotidiano. Na maioria das vezes, as crianças pensam pelo avesso, de forma contrária ao que nós, adultos, comumente pensaríamos, pois, suas alianças alcançam planos que para nós são inacessíveis, por conta da linearidade em que nos posicionamos algumas vezes.

Ao relacionar com a experiência educativa, verificamos o quanto ainda estamos distantes desse olhar indisciplinado e inaugurador com que uma criança nos brinda, pois, quando essa potência timidamente desponta, logo fazemos de tudo para podá-la. A fim de nos manter em uma zona de conforto e de facilitar os percursos dos nossos estudantes, passamos a limitar trajetos, induzir escolhas e antecipar pontos previamente estipulados. Estamos acostumados a ver somente aquilo que já visualizamos anteriormente, naquilo em que projetamos o nosso conhecimento presunçoso e o nosso poder. Portar um olhar infantil livre, desapegado e sem o compromisso de sempre reconhecer e interpretar talvez seja o nosso desafio maior.

Os personagens infantes nos três filmes colocam a própria criança em um devir-infante, instigando-nos a pensar uma criança escorregadia, que escapa, que se esquia e que sempre nos surpreende. Provoca-nos a pensar, também, em uma criança que se distrai e se deixa afetar facilmente por aquilo que a captura e faz sentido, não se fixando em algo por muito tempo e tampouco criando raízes profundas.

Deleuze afirma que “a criança joga, retira-se do jogo e a ele volta” (DELEUZE, 1976, p. 20), ela se encontra em variação contínua, afetando e sendo afetada no jogo da vida. Quando volta, não é mais a mesma, pois, ao repetir, diferencia-se. A repetição se manifesta como uma potência afirmativa que reporta à diferença e ao devir, uma vez que de uma repetição pode brotar uma diferença.

Lins destaca que “o devir, como a repetição, é diferença no *mesmo* (...). É um devir *no ser*, e não um devir *do ser*. É sempre no interior do mesmo que se operam as mudanças” (LINS, 2009, p. 4, grifo do autor). A criança, ao repetir, difere dela mesma, sem por isso devir outra coisa que ela mesma. É a diferença pura, é esse movimento ininterrupto que nos faz estar em permanente devir, cada um a seu modo, em sua singularidade.

O devir é uma experiência revolucionária, pois se manifesta na disposição em abdicar de uma circunstância fixada ou infligida, demandando uma energia que impressiona, uma potência inventiva, uma paixão pelo inexplorado.

Afinal: algumas possibilidades...

Sejam prudentes! Não exibam demasiadamente essa alegria em estado puro, pois há muita gente para quem a infantilidade – que diz um Sim incondicional à Vida – é insuportável!

CORAZZA, 2013, p. 20

As situações que experienciamos junto aos filmes, aos cenários que visitamos e aos personagens infantis com quem contracenamos passaram a compor-nos, transpondo as fronteiras temporais e espaciais vivenciadas. A potência deflagradora dessas narrativas passou a nos capturar e habitar em nós, instigando-nos a pensar na nossa experiência educativa e a rever as nossas convicções predefinidas e conformadoras, passando a problematizá-las.

É neste panorama acontecimental, em que as rupturas e os intervalos são levados em consideração, em que a força intensiva do tempo prepondera, em que o pensamento é fulminantemente violentado, em que a invenção de outras possibilidades desponta, é que temos invencionado outras narrativas e nos permitido devir outras. O cinema, ao nos instigar e nos colocar em posição de fabular junto com os personagens, permite que venhamos a expandir os horizontes da nossa paisagem existencial, passando a acreditar que mundos inimagináveis são possíveis.

É neste sentido que, ao sermos atravessadas pelas narrativas das crianças nos filmes “Los colores de las flores” (2011), “A Invenção de Hugo Cabret” (2011) e “O Balão Branco” (1995), fomos capturadas e afetadas pelas imagens infantis que se movimentaram e se impuseram de forma inusitada, distintas das posições costumeiramente prescritas. Os devires crianceiros disparados pelas narrativas infantis nos três filmes, fazem-nos pensar nas experiências limiáres e fronteiriças que atuam no ‘entre’, nas adjacências e nas fendas. Instigam-nos também a pensar nesta incessante involução inventiva que está a se movimentar e se alterar ‘em meio’ de um trajeto, rompendo com os pontos pré-fixados, com as segmentações e com as estratificações.

Essa experiência com os ‘pequeninos’ nos incitou a fazer insólitos diálogos com a própria vida e a produzir outros campos de sentido com a experiência docente. Provocou-nos, também, a pensar que a incidência inventiva da potência infante pode contribuir na composição de outras narrativas e na tessitura de um novo cenário na experiência educativa.

Neste jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa é que os limites são borrados e as fronteiras são cruzadas e contaminadas, fazendo-nos pensar uma infância/experiência educativa assentada na afirmação, na potência e na invenção.

Quiçá possamos tecer uma experiência educativa em que não precisemos ter receio de exibir a nossa ‘alegria em estado puro’, em que nossas ações que dizem ‘um Sim incondicional à Vida’ não incomodem tanto os outros e em que o estado infante afirmativo e inventivo da própria condição humana não venha a ser tão insuportável assim.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. LARROSA, Jorge (Org.) **Dejáme que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre - RS: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.

_____. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. KOHAN, Walter (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância e filosofia**. Publicado em 2009. Disponível em:
<<http://clicipensandopensamentos.blogspot.com.br/2009/09/kohan-infancia-e-filosofia.html>>.
Acesso em: 02 maio 2014.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As crianças e as fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angeloupoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A infância vai ao cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-73.

LEITE, César Donizetti Pereira. Educação e infância e cinema: ensaios e devires em montagens com crianças e professores. **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** GALLO, Sílvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa Blancy de Oliveira (Orgs.). 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et al; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013a. p. 209-224.

_____. Infância, brinquedo e linguagens: entre recortes e montagens. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 20: maio-out/2013b, p. 45-63.

LINS, Daniel. Heráclito ou a invenção do devir. In: LINS, Daniel (Org.). **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 1-18.

SCHÉRER, René. **Devir-criança**: devir maior ou devir-menor. Conversa com René Schérer. A mesa-redonda que aqui se transcreve teve lugar na Universidade Nova de Lisboa, a 17 de Março de 2011. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Devir-crian%C3%A7a+devirmaior+ou+devirmenor+de+Ren%C3%A9+Sch%C3%A9rer>>. Acesso em: 8 maio 2014.

[Recebido: 18 out.14 – Aceito: 16 nov.15]