

IMAGENS COMO EPÍGRAFE: IMAGENS LÚDICAS DE EXPERIÊNCIA INFANTIL⁶⁴

César Donizetti Pereira Leite⁶⁵
Adriana Regina Isler Pereira Leite⁶⁶

Resumo

Este texto tem o propósito de se apresentar como um ensaio, um texto que sendo ensaio não objetiva finalizar, concluir, apresentar ideias e sentidos prontos. É parte de uma pesquisa, de produção de imagens por crianças e professoras, que desenvolvemos junto à creche no Município de Rio Claro/SP. Neste contexto, usa as imagens produzidas na creche como epígrafe, trilhando uma reflexão em que priorizamos pensar 'com as imagens'. Partindo de autores como Agamben, Benjamin e outros, refletimos sobre a ideia de infância, experiência e brinquedo e suas possibilidades no universo das montagens.

Palavras-chave: Imagens; infância; experiência; montagens.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar a sí mismo como un ensayo, un texto que es un ensayo no completa con las ideas y los sentidos listo. Es parte de la investigación, la producción de imágenes de niños y profesores que han desarrollado en una guardería de niños en la ciudad de Rio Claro SP. En este contexto, el texto utiliza las imágenes producidas en La guardería como epígrafe para desarrollar una reflexión trata de "pensar a través de imágenes". Las formulaciones teóricas de Agamben, Benjamin y otros, apoyan las reflexiones sobre la idea de la infancia, la experiencia, y el juguete y sus posibilidades en el mundo de las monturas.

Palabras llaves: Imágenes; niñez; experiencia; monturas.

⁶⁴Texto escrito a partir da apresentação de trabalho na sessão "Mundo de imagens e montagens: infância, educação e cinema" realizada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁶⁵Psicólogo pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Educação pela FE UNICAMP, Livre Docente pela UNESP. Professor do Departamento de Educação UNESP Rio Claro e do Programa de Pós Graduação em Educação e em Educação Matemática - UNESP Rio Claro. Pesquisador da FAPESP/CNPQ/ CAPES. Atua com infância, Cinema, produção imagética e Educação Infantil. E-mail: cesar@rc.unesp.br e mvhleiter@uol.com.br



Tomar imagens como epígrafe é optar por um texto que não tem como ponto de partida ideias, proposições, teorias, conceitos, problemas. Tomar imagens como epígrafe é optar por um texto que não tem uma finalidade prévia, um propósito dado, efetivo, certo, seguro. Tomar imagens como epígrafe é, “talvez”, trabalhar como quem se coloca na origem, na epígrafe do texto e da imagem, na infância das coisas, pois parece que há na infância certa epígrafe do mundo. Tomar imagens como ponto de origem, de partida é também se colocar em uma condição de um não saber dado, previsto, seguro, é criar um campo onde as imagens não estão ali para ser analisadas, interpretadas, mas, estando na origem, estão, onde estão, para poder “com” elas pensar, ensaiar.

Aqui, ensaiar não é outra coisa senão se colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas. Apresentar um ensaio então seria como apresentar um texto infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto porvir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que dele se experimente, mas também que ele se experimente como texto.

Decidido a ensaiar, priorizo então experimentar um texto e experimentar em um texto, pois a um texto que pretende falar de infância não convém ser outro que não seja experiência, que não seja prova, que não seja ensaio. Neste texto, decidimos experimentar sobre experiências infantis com imagens, com imagens epígrafes; estas experiências estão em um universo que chamaremos de *imagens lúdicas de experiências infantis*.

⁶⁶Licenciada em Matemática pela UNESP Rio Claro, Mestre em Educação Matemática UNESP Rio Claro, Doutora em Educação pela UNIMEP e Pós-doutoranda PUC-Campinas/CAPES. Atua com Educação matemática, Educação infantil e brinquedo. E-mail: dripleite@gmail.com

O cenário será o de uma pesquisa de produção de imagens por crianças e professores em creche, e as cenas serão de imagens daquilo que nos parecem espaços lúdicos de exploração dos equipamentos, daquilo que se produz pelos e com os equipamentos. Tomamos como ponto de partida a própria ideia de pesquisa.

Pesquisa com imagens e crianças

Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorre-lhes anos, durante o qual seu campo visual permanece livre de *serem humanos* (grifo nosso). Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a pressa para a casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal zoológico, museu policial ou cripta (BENJAMIN, 1984, p79-80).



Nos vários trabalhos que temos realizado, temos observado que pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ser convocado pela força daquilo que passa, é ir ao dês-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou, como diz Agamben (2005), deste *projeto que funda a ciência moderna*.

No trabalho que temos desenvolvido junto a uma Creche no Município de Rio Claro/SP e que possui como objetivos centrais (1) desenvolver, com um grupo de crianças de creche (0 a 3 anos), um trabalho que possibilite olhares e indicativos para leituras de suas atividades/experiências no espaço escolar e (2) desenvolver junto com estas crianças momentos de *produção de imagens* (filmes e fotografias), no contexto de suas experiências no cotidiano das atividades na creche, temos observado que

oferecer as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. São os caminhos que as crianças produzem que acabam por produzir a pesquisa e o pesquisar. É de caminhos que falamos quando falamos de pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Pesquisar com crianças e imagens é não ter um caminho dado, um caminho a priori, mas é se colocar em um caminho porvir, um caminho que ainda não e quem sabe, que nunca será. *Assim, pesquisar não nos parece ser outra coisa que caminhar. O que falamos aqui não é de um caminho qualquer, mas daquilo que temos pensado como um 'caminho criança', em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar, ou, como diz Agamben (2005, p. 25), "um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa".*

Assim, pesquisar com crianças é, já em si, um convite a outra modalidade de pesquisa, é um convite a pensar a pesquisa como 'experiência' e não a pesquisa como experimento. Neste sentido, tomamos o princípio de Agamben de que experimentar é proceder de forma tateante, é um proceder sem certezas, pouco seguro, é um estado de quem se coloca a andar, a caminhar, experimentar, é de alguma forma 'percorrer um *percurso*'. Sendo assim, parece que infância (ou a infância das coisas) e pesquisa e pesquisador se misturam, sendo ao mesmo tempo singulares e plurais, deixando suas marcas construindo seus percursos.

Enfim, que experiências emergem no tatear das possibilidades que encontramos nos dê-caminhos da pesquisa com crianças, professores e imagens? Jan Masschelein (2006) apresenta uma reflexão sobre uma educação 'do olhar' e a necessidade de uma pedagogia pobre. Ele indica que pensar em educar o olhar tem sido frequentemente pensado como um possibilitar ou uma ajuda a

abrir los ojos, es decir, a ser conscientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo en que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas (MASSCHELEIN, 2006, p.295).

Para Masschelein, educar o olhar tem sido uma forma de criar uma perspectiva do outro, criar condições e se colocar conscientes e atentos, porém ele nos oferece outra possibilidade: ele indica que educar o olhar “no en el sentido de ‘educare’ (educar-enseñar) sino como ‘e-ducere’: salir, estar fuera, partir” (2006, p.296). Não se trata de ganhar uma maior consciência, estar alerta ou se colocar atento, mas de liberar o olhar, de se colocar atento, na perspectiva de *um estado mental*,

Que se abre el mundo de modo que el mundo se ‘presentifique’ delante de mí y (que “llego” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver, para e-ducar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo – hacia un otro mejor (MASSCHELEIN, 2006, p.296).

Assim, educar o olhar é, nesta perspectiva, sair, estar fora, partir, isto tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta. Não é então colocar-se em um lugar, não é então explicitar este lugar, não é se colocar de outro ponto de vista, de outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar, é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas. Se pesquisar com crianças é um convite a caminhar, é também um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite à experiência. Sendo assim, o trabalho que desenvolvemos com as crianças se constitui no campo do que usualmente chamamos de metodologia como *‘uma pesquisa como experiência’*.

Neste contexto, “em vez de ‘o que é uma criança?’”, temos procurado pensar a partir de outra pergunta: ‘qual sua posição, seu lugar?’ (SCHÉRER, 2009, p. 204) e ainda qual seu percurso, suas experiências, e isto acreditamos podemos construir com auxílio das imagens oferecidas pelas crianças, pois, esgotadas de nosso olhar, sempre cheio de sentidos, de ideias, de análises, olhar povoado de desejos de ver algo, desejos em ver, a infância vem ocupando sempre um lugar imobilizado pelo adulto, um olhar que inventa a criança, inventa uma criança e cria nela práticas e fazeres pedagógicos, é assim que a educação vem se processando, é assim que a educação se organiza, por uma invenção,

por um olhar nosso que objetiva a criança, o adolescente, o adulto, imobiliza, paralisa o outro em nome de uma ordem discursiva que circunscreve fazeres, práticas e discursos. Assim, neste percurso de encontrar posições, lugares, Schérer acredita que o devir-criança começa exatamente com a ideia de ex-posição, de um sair da posição, de um estar fora,

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

O que nos ocupa a pensar com as imagens infantis, não é em torno dos ditos psicopedagógicos que povoam estes lugares, os meandros de práticas curriculares permeados por discursos de o que e como fazer, mas sim experimentar as travessias do universo infantil.

Cortes, re-cortes e montagens infantis

A ideia de uma infância como uma 'substância psíquica' se revela então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, infância e linguagem parecem assim remeter uma a outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem (AGAMBEN, 2005, p. 59).

Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, isto é a experiência. [...] Pois o próprio fato de que exista uma tal infância, de que exista, portanto, a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui que possa a linguagem ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade. [...] Experiência é *mystérion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância. Este mistério não é um juramento de silêncio e de inefabilidade mística; é, ao contrário o voto que empenha o homem com a palavra e a verdade. [...] A verdade não é, por isso, algo que possa ser definido no interior da linguagem, mas nem mesmo fora dela (AGAMBEN, 2005, p. 62-63).



Tomemos como ponto de partida a imagem, pouco ou nada certa, imagem nada, sem sentido, sem foco, imagem origem, imagem dobra, transversal, imagem que por não ser, por nada dizer, imagem que não fala, imagem sem razão, imagem *in-fans*, por não ser clara nos convida a pensar, com ela, para além dela. Tomemos a linguagem, lugares de sentidos e não sentidos, de ditos e devires, mas se infância e linguagem se apresentam produzindo um entre, o que podemos dizer sobre a linguagem, vamos a duas ideias:

Arrisquemos uma definição corriqueira: a linguagem é uma espécie de arca de brinquedo que se abre no chão do quarto. Índios de perna quebrada, elefantes sem tromba, bonecos sem cabeça, os carros amontoados sem rodas, peças perdidas do que um dia foi um quebra-cabeça. Um corpo demasiado grande para aquele espaço, lugares excessivamente amplos para corpos diminutos. Algumas peças permanecem, outras se perderam: a cada uso, uma nova montagem possível (BRASIL, 2008, p. 135).

E

Rosquinhas, pena, pausa, queixa, futilidade

Palavras como essas, sem ligação ou conexão entre si, são o ponto de partida de um jogo que, durante a época *Bierdermeier*, tinha grande prestígio. A tarefa de cada jogador era colocá-la num texto conciso de tal modo que a sua ordem não fosse alterada. Quanto mais curto o texto, quanto menos elementos medianos contivesse, tanto mais notável seria a solução. Esse jogo fomenta os mais belos achados sobretudo junto às crianças. Ou seja, para elas, palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação. [...] Eis um exemplo que uma criança forja ligando as palavras citadas acima: “O tempo se lança através da natureza feito uma rosquinha. A pena colore a paisagem, e se forma numa pausa que é preenchida pela chuva. Não se ouve nenhuma queixa pois não há nenhuma futilidade” (BENJAMIN, 1995, p. 272).

Em dois textos-fragmentos Benjamin (1984) é precioso ao descrever algumas das características das crianças. Tanto em *Rua de Mão Única*, como em *Criança Desordeira* ele nos mostra uma criança que se atrai pelos destroços, pelas coisas miúdas, por retalhos, por restos, nos sugere que esta atração não diz respeito a um propósito de imitação do adulto, mas sim que ela – a criança – a partir disso constrói mundos, constrói seus mundos, mundos pequenos (ou ainda poderia dizer mundo ‘menor’) – mundo delas – mundos que se inserem em mundos maiores.

É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não ‘se arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível.

Neste movimento entre mundos e crianças apresentado por Benjamin, descobrimos uma forte valorização dos espaços de ‘montagens’ das crianças. Um verdadeiro movimento de bricolagem, em que se verifica acontecer uma mescla de imitação, invenção, re-invenção. No texto de Benjamin sobre o *Bierdermeier* (1995), vemos as crianças brincando com as palavras, sempre em jogos de composição, jogos de formação e de deformação das coisas. É necessário dizer que para que as crianças montem, criem e re-criem possibilidades, sentidos, jogos, palavras, figuras, coleções, elas são sempre postas e expostas a situações de cortes, re-cortes, desmontes de outros sentidos, outras palavras, outras figuras, outros objetos, outras situações.

Este movimento é de ir e vir, quebrar e colar, romper e compor, destruir e montar. Movimento que atenta àquilo que resta, àquilo que sobra, que a mais nada parece servir, como este resto presente nas palavras de Marina, de 9 anos, na epígrafe do trabalho *O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil* (Leite, 2004): para ela “imaginação é pegar um monte de retalhos e colocar uns alfinetes”.

Agamben (2005a), refletindo sobre a experiência de Pinóchio no País dos Brinquedos e as relações apresentadas entre jogo e rito, em um estreito vínculo com o tempo, diz que esta vinculação é de uma ordem de inversão, ou seja, na mesma medida em que o “rito fixa e estrutura o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera e destrói” (2005, p. 84). Nesta perspectiva,

ele vai indicando uma relação de sacralização através do rito e, por conseguinte, a sacralização de um determinado modo de viver o tempo: sagrado, sacralizado. É como se pela história de um tempo vivêssemos esta sacralização e definíssemos a própria História, também ela sagrada, também fixa, também estruturada em um calendário.

O jogo, então, assume um papel fundamental: o de ‘profanar’ aquilo que com o tempo se sacraliza, toma forma, toma totalidade nos objetos. Ou ainda, “brincando o homem desprende-se de um tempo sagrado e o esquece em um tempo humano” (AGAMBEN, 2005a, p. 85). Se tomamos as imagens produzidas pelas crianças, o que vemos é um universo de imagens desfocadas, pouco nítidas, imagens sem sentido, imagens que paralisam saberes, que paralisam, imagens que pouco ou nada dizem e profanam os sentidos dados e seguros das coisas, *imagens lúdicas de experiências infantis*.

Mas não é só isso. Acompanhando Benjamin podemos verificar que as crianças se sentem profundamente atraídas por aquilo que ‘não serve mais’, ou ainda ‘por aquilo que já é resto’, ‘por aquilo que perdeu seu caráter de utensílio, sua validade, sua sacralidade’; se são estes os objetos integrais e sacralizados que as crianças destroem – em suas formas e sentidos – para construir outros, reais ou ficcionais, – e se os (des)objetos servem para serem de outra forma, servem para as criações, as re-criações e as re-invenções, então podemos dizer que esse brincar também serve para recriar no tempo, recriar o tempo.

Aquilo que o brinquedo conserva do seu modelo sagrado ou econômico, aquilo que deste sobrevive após o desmembramento ou a miniaturização, nada mais é que a temporalidade humana que aí estava contida, a sua pura essência histórica. O brinquedo é uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular. [...] O brinquedo, desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente [...] presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o ‘uma vez’ e o ‘agora não mais’ (AGAMBEN, 2005, p. 87).



Assim, a criança, ao destroçar o brinquedo, os sagrados do brinquedo, seus sentidos já completos e o ‘tempo’ adulto embutido nele, pode ser também uma forma de ‘tecer no brinquedo’ um tempo que seja compatível com o seu, imprimir no objeto o seu tempo, tempo de criança, tempo da criança, a sua ‘lógica’ e também, por que não dizer, a sua falta de lógica, a sua outra coisa que não necessariamente seja lógica. E é com isso que os adultos tanto implicam, pois, ao seu olhar, elas ‘quebram’ o brinquedo, mas o que deve mesmo é ‘quebrar’ algo em nós adultos, algo que acompanhando nos coloca diante de nossa incompletude. Alguns, os que sustêm sua criança ‘interna’, suportariam melhor essa ‘implicação’ (implicância), essas quebras.

Para Agamben o brinquedo apresenta relações com a noção de bricolagem e indica que esta ideia se torna fundamental no pensamento de Levi-Strauss para ilustrar a ideia de um pensamento mítico.

Tal como a bricolage, também o brinquedo serve de ‘fragmentos’ (*bricolage – briciola: fragmento diminuto de alimento, especialmente de pão, migalha; quantidade mínima de algo, bocado, partícula*) e de peça pertencente a outros conjuntos estruturais [...] também assim o brinquedo transforma antigos significados em significantes e vice-versa (AGAMBEN, 2005, p. 87).

Mas o que fica posto, tanto nas observações de Agamben como também nas de Benjamin, são as possibilidades de rupturas, quebras, cesuras com o já dado, o já dito, com o sacralizado, ou seja, é só a partir de algo dado, sacramentado, mas que também pode perder seu caráter de totalidade, de unicidade, que se criam as condições objetivas para espaços de outras montagens, de bricolagem. Portanto, a montagem não ocorre como algo isolado e fora de condições concretas e objetivas de vida, ocorre, sobretudo, nas ações e proposições daquele que monta. No caso da criança, parece estar exatamente aí o sentido e o fato do brinquedo.

O brinquedo, então, não é o objeto, não é propriamente o que se manipula, mas sim, a ação, a ação que profana, que cria rupturas, que transforma pau de vassoura em cavalo, caneta em avião, vassoura em guitarra, esta ação transformadora, de-formadora, abusada, que pode tirar o objeto de sua sacralização, de sua função (adulta - pedagógica) já dada. Pode tirar a nitidez das imagens, os sentidos prévios, os sentidos povoando, amarrando, circunscrevendo e nos apresentar um devir, um espaço aberto de possibilidades e liberdade.

Parece ser pela ação e na ação que os processos de montagens, como algo longe de pretender fixar sentidos, materializar ordens únicas, ganham sua potência. Ela parte tanto da desmontagem daquilo que está na origem, ou seja, a profanação dos objetos na materialidade do tempo humano, quanto daquilo que está nos acontecimentos que ali se efetivam, ou seja, nos novos, diferentes e outros sentidos que ali se realizam e potencializam.



Em *Ninfas* (2010), Giorgio Agamben relata a história de Henry Darger, um homem “tranquilo, pero ciertamente extravagante” (p. 21). Apresenta-nos um sujeito que possivelmente havia vivido em uma condição próxima do que poderíamos chamar de miserável, sobrevivendo como lavador de pratos em um hospital. Entre seus hábitos pouco comuns, observa-se o fato de falar sozinho, quando muitas vezes imitava uma voz feminina, possivelmente de uma criança, e revirar latas de lixo.

Darger vivia em um apartamento em Chicago, de propriedade de Nathan Lerner, fotógrafo e *designer* novaiorquino. É Lerner quem, ao abrir as portas do

apartamento onde por mais de 40 anos viveu Darger, se vê diante de um espaço inusitado:

Pero cuando Lerner, acompañado por un joven estudiante, entró en la estancia, se encontró con un descubrimiento inesperado. No le había sido fácil abrirse camino entre el montón de objetos de todo tipo (ovillos de bramante, botellitas de bismuto vacías, recortes de periódicos); pero, apilados en un rincón encima de un baúl viejo, había una quincena de volúmenes mecanografiados y encuadrados manualmente que contenían una de romance de casi treinta mil páginas, con un título elocuente: *In the Realms of the Unreal* (AGAMBEN, 2010, p. 21 e 22).

Entre as mais diferentes situações observadas por Lerner ao percorrer o apartamento, ele relata que além da surpreendente história, seu inquilino era pintor, e que no período que ali viveu ilustrou sua história em “decenas y decenas de acuarelas y paneles de papel que en ocasiones, superaban a los tres metros de largos” (AGAMBEN, 2010, p. 22). Alternando os mais diferentes tipos de imagens e situações, o ‘pintor’ consegue, pela imagem, compor a sua história. Porém, apesar da obra extremamente rica em detalhes, é fato que Darger não sabia desenhar e mesmo pintar. Assim, o que realmente chama a atenção é a sua ação compositiva.

Lo que nos interesa de modo particular es el genial procedimiento compositivo de Darger. Como no sabía pintar mucho menos dibujar, recorta imágenes de chiquillas de álbumes de dibujos animados o de periódicos y la calca con una especie de papel cebolla. Si la imágenes es demasiado pequeña, la fotografía y la amplía según sus necesidades. El artista consigue así disponer finalmente de un repertorio de modelos y gestos que puede combinar a su antojo (por medio de calco o *collage*) en sus grandes paneles. Así pues, Darger representa el caso extremo de una composición artística exclusivamente para *Phathosformeln*, que produce un efecto de modernidad extraordinaria (AGAMBEN, 2010, p. 22-23).

Em vários trabalhos que desenvolvemos com ‘*montagens*’ no universo infantil da criança observamos que elas *experimentam* com as imagens que elas próprias produzem. Experimentações, olhares atentos, jogos constantes de produção de sentidos por relações dialógicas se fazem presentes o tempo todo. As negociações entre as crianças e as aberturas nas escolhas das imagens parecem estar sendo um dos pontos centrais do que tenho observado. Neste ponto, cabe salientar que nestas

negociações se evidenciam jogos, práticas, exercícios de poderes nestes campos das produções de sentidos, estes vão sendo produzidos, constituídos, costurados. Ou seja, estamos notando que mais do que os sentidos produzidos, ou mesmo junto deles, que se produzem, há que se pensar sobre as práticas de poderes que as crianças vivenciam socialmente, e que nesse espaço de montagens também se manifestam e se praticam.

As crianças, diante das imagens produzidas por elas, não perdem a oportunidade de explorar. Há uma extensa e intensa exploração tanto das imagens já produzidas como também dos recursos tecnológicos apresentados, que elas tomam também como brinquedo. Elas brincam, colorem e descolorem. Mudam formas. Criam personagens. Inventam enredos. Produzem outros sentidos com sons e imagens, re-inventando os sentidos propostos. Assim as crianças usam e abusam do que têm, e produzem algo semelhante àquilo que Benjamin chamou de uma nova e incoerente relação com fatos, fotos e filmagens.

Ou seja, ao descontextualizar as imagens e as capturas dos sentidos pré-existentes, as crianças criam outras lógicas, com outras perspectivas de passado, de origem. Nestes novos cenários, passado e origem não são eventos dados que ficaram para trás, que se supera em uma progressão cronológica do tempo, algo que está lá em uma relação já dada, a relação cronológica do tempo, linear, segura, contextualizada, mas passam a ser algo que pode ser inventado, re-criado, montado,

o que permanece e o que retorna sem cessar, como diferença. Dessa perspectiva, o passado se repete na forma de uma diferença, de uma recriação. Cada instante do tempo torna todo o passado novamente possível, leva o passado a um estado de potência (BRASIL, 2008, p. 150).

Para Agamben (2005), há a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Este autor afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se assim fosse, a linguagem seria como um código vazio, sem vida. É através da experiência que entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão. Desta forma, nunca temos a totalidade da linguagem e de seus sentidos em nossas mãos assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências

quando ficamos emersos na linguagem. Deste modo, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e de inacabamentos.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria a dizer que a cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la, reinventá-la. E se nós podemos dizer que a linguagem é o fio de Ariadne no labirinto, o fio de nossa história e de nossa constituição enquanto subjetividade, enquanto singularidade, a linguagem e a recriação das crianças nos processos de montagens de cenas passadas e vividas pode ser pensada como o próprio processo de re-invenção da vida, e de si mesmo. A ideia de ser aqui é a de ser pela e na linguagem, porém uma linguagem que, para além de suas formatações gramaticais, se infantiliza, em uma errância de termos, errância de ideias, errância de sentidos, errância de modos e errância de tempos, em sua composição: uma linguagem infantil.

Essa ideia nos ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura e montagem nos fazem sempre nos apresentar como se fôssemos crianças diante do mundo, e nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e que também nem foi.

No trabalho que estamos desenvolvendo, acreditamos que a fuga a modulações presentes nas definições de nossos modos de ser e de estar no mundo se salvam nas criações, recriações, invenções e reinvenções, nisso que estamos chamando de *montagens*.

É por montagens que a criança, nos seus brinquedos com retalhos e cacos do cotidiano, reinventa e reconfigura espaços sensíveis de vida, em abertura e possibilidades, e é assim que as crianças que dê-sacralizam objetos, profanando suas forças pré-definidas e arregimentando para eles novas forças, assim como as crianças 'colhem' as imagens capturadas livremente pelo seu corpo, pela câmera, pelo movimento do corpo, pelo uso da câmera, pelas explorações dos corposcâmeras e pelas tecnologias das câmerascorpôs.

Nas montagens as crianças estão criando, inventando, desmontando e montando, as crianças estão reconstruindo aquilo que lá era destroço, aquilo que já era caco, fragmento de cenas, imagens perdidas, imagens cortadas, re-cortadas, pelo toque que liga e desliga, 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. Assim,

ao montar um objeto, um texto, um conjunto de imagens, manipulamos suas heterogeneidades, nos apropriamos de sua excessiva alteridade, para que desse processo surja um conhecimento, um pensamento. Como ressalta Didi-Huberman, a montagem implica sempre um processo de desmontagem – “a inflexão turbilhonária da destruição” – e de remontagem – “a inflexão estrutural de um autêntico desejo de conhecimento”. O conhecimento que a montagem possibilita, contudo, não é nunca uma certeza. Ela é um procedimento que funde em um mesmo processo experiência sensível e experiência cognitiva, aproxima o sensível ao inteligível, tornando o *logos* indissociável do *pathos*. [...] Pela montagem, se conhece na mesma medida em que se sofre, se sente e se experiencia. O conhecimento que se produz aí apenas se descola, levemente, da experiência sensível, sem dela se abstrair totalmente. Algo que se aproxima daquilo que Rancière chamou uma *poética do saber*, uma poética em que o saber se constitui sempre de um não-saber. Ou do que De Certeau chamou uma *estetização do saber*, que se produziria, no cotidiano, por um “conhecimento que não se conhece” (BRASIL, 2008, p. 160).

Assim, vejo as crianças diante das imagens como esta possibilidade de ruptura com a homogeneidade do já dado, uma possibilidade que estaria também em profanar a ordem das coisas. Profanar, como entendido na linha de Agamben, é o movimento oposto ao de consagrar (*sacrare*): se a sacralização é uma retirada do mundo, que se torna alheio, distante da intervenção dos homens, a profanação é, em via inversa, sua restituição, por meio do uso. Em uma leitura equivalente e complementar, Brasil (2008) nos diz que Michel De Certeau defende a astúcia do uso, uma reutilização “desabusada” e desautorizada dos objetos, dos saberes, dos espaços, das tecnologias e linguagens. Uma espécie de bricolagem (BRASIL, 2008, p. 155).

A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta ao processo de criação presente na infância, aquela que monta, inventa, por suas imagens, verdadeiros *trapos de linguagens, cacos de experiência*,

histórias, possíveis e inventadas, criadas e imaginadas e em meio ao uso dos recursos infantis da bricolagem, pelo qual se criem imagens próprias da educação, dessacralizadas, des-ritualizadas, usadas, inventando uma *estética do ordinário*, na qual um “pensamento que não se pensa”, próprio da vida cotidiana, é atravessado por um “pensamento que ainda não pensa”, *pensamento estético* (BRASIL, 2008, p.165). É assim que o trabalho com a imagem e com as crianças tem nos ajudado a pensar questões que se ocultam em outras esferas, ou, dito de outro modo, tem permitido uma *experiência* com imagens e infância.

Referências

AGAMBEM, G. **Profanações**. São Paulo Boitempo, 2010.

_____. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**/Walter Benjamin. 5.ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v.2)

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

BRASIL, André. **MODULAÇÃO/MONTAGEM**: Ensaio sobre biopolítica experiência estética. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação. Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil**. Tese de Doutorado, Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP. 2004.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducar la mirada**. La necesidad de una pedagogía pobre in Educar La Mirada: Políticas y Padagogía de la Imagen. Buenos Aires Argentina: Ediciones Manantial, 2006.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.