

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

**PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E ARTE: ENTRE A MODULAÇÃO DA
SUBJETIVIDADE E A REINVENÇÃO DOS MODOS DE SER NAS PRÁTICAS
DO PSICÓLOGO/EDUCADOR**

César Donizetti Pereira Leite.
Departamento de Educação

Programa de Pós Graduação em Educação
UNESP Rio Claro SP

Consideramos como ponto de partida dois princípios: (1) o ponto de ancoragem da Psicologia se relaciona aos *processos de produção da subjetividade* e (2) as áreas de atuação da Psicologia devem ter como foco de seus trabalhos exatamente esses *processos de produção da subjetividade*. Tendo isso como pressuposto, procuraremos refletir o trabalho da Psicologia no campo da educação e tomaremos como eixo central da discussão a **arte como potência de espaços de produção da subjetividade**.

Nossa reflexão terá como norte uma pesquisa em andamento, que vem sendo desenvolvida junto à professores da Rede Pública Municipal de uma cidade no interior de São Paulo e é intitulada “ O enredo da cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor”. Este estudo apresenta como objetivo a reflexão dos modos de afetação da imagem, e mais especificamente do cinema, nas formas de produção de sentido pelos professores, acerca do que passamos a chamar **modos de conceber a infância e de lidar com a criança**.

No contexto desta pesquisa, podemos identificar que diferente do que sugeríamos inicialmente, *que a arte seria um lugar efetivo e garantido de ‘abertura e liberdade’ das expressões e manifestações do sujeito*, pois afetaria e provocaria diferentemente cada um, *em nossa cultura ela se encontra em um universo povoado de clichês e situações previamente controladas, com imagens feitas para ‘chorar’, para ‘rir’ ou para ‘temer’*. Encontramos, em alguns autores como Foucault e o conceito de *biopolítica*, e Rancière a reflexão sobre *sociedade da polícia*, identificação dos chamados processos de *modulação da subjetividade*, a partir disso articulamos estas concepções às noções de Walter Benjamin, Giorgio Agamben e Lev Vigotski,

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



respectivamente sobre *infância, profanação e imaginário*, para articular a idéia de reinvenção, recriação e com isso o lugar da Psicologia e da Arte no campo da *educação*.

Os contornos da cena:

Nosso trabalho *O enredo da cena que encena a educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação do professor*¹, possui como objetivo central construir um campo de possibilidades e reflexões acerca da formação do professor. Nossa discussão vem tendo como eixo os modos de afetação e produção de sentidos a partir da imagem e mais especificamente do cinema. Este estudo tem permitido que façamos uma série de incursões sobre um tema fundamental no campo educacional e que se relaciona a uma perspectiva do trabalho do Psicólogo na educação – formação do professor – e dele temos desdobrado reflexões acerca do **que** estamos chamando de processos de produção de subjetividade na cultura contemporânea.

Apesar das questões em torno da formação do professor, não é objetivo deste estudo produzir análises críticas ou mesmo reflexões nas formas que frequentemente vem sendo trabalhada a formação do professor, não nos interessa neste estudo discutir as modalidades de formação, nem a inicial, nem a continuada, em serviço ou em cursos de capacitação ou reciclagem, não temos por objetivo apontar qualquer análise sobre estes trabalhos, nem tampouco – na direção do que vem sendo feito - propor algo que possa ser novo.

Sabemos também que a utilização dos recursos do áudio visual e mais especificamente o cinema tem sido comum nos trabalhos de formação docente, nas diferentes modalidades de estudos junto aos professores, porém, não é também nosso objetivo produzir leituras e olhares acerca destes trabalhos.

¹ “A cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor” Departamento de Educação - Instituto de Biociências – UNESP Rio Claro. 2006. O projeto está em andamento e em fase final de conclusão.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Dentro de nossa pesquisa, nosso objetivo é (foi) ler, refletir, as produções de sentido que os professores realizam a partir dos múltiplos modos de afetação da imagem/do cinema. Deste modo, a metodologia de estudos foi se configurando como um campo possível de produção sobre estas produções de sentido e pode ser resumido a partir de três momentos, (1) o primeiro em que nós assistimos aos filmes, (2) espaços de conversas, discussões e relatos destas discussões, (3) e por fim a devolução, aos professores dos relatos, trechos de falas, frases, recortes das conversas que com eles realizamos, para que os mesmos pudessem ‘montar’, produzir os sentidos destas experiências, a partir do já dado, do já dito.

A metodologia desta pesquisa foi sendo tecida durante as variantes do percurso de trabalho e apesar de possuir um delineamento inicial, ela não se apresentava como algo fechado e pronto e por isso não estava previamente definida, mas foi se fazendo no próprio processo de trabalho efetivo com os professores e das reflexões teóricas que fomos compondo. Porém, algo neste processo, acabou dirigindo nosso olhar para outras reflexões, foi onde pudemos identificar que a partir deste estudo (diferente do que tínhamos como pressuposto), pensar os filmes como modos de afetação, sensibilização necessitava um grande cuidado, verificamos que o cinema traz em suas montagens formas já ditas e narradas de modos de ser e de sentir na e pela imagem, sendo assim, na mesma medida que verificamos potencialidades criadas pela imagem cinematográfica, vimos também um amontoado de clichês sendo produzidos, reproduzidos, ditos e narrados, subjetividades sendo **moduladas**, *por modos de ser*.

Se as possibilidades criadas pelas imagens nos interessam para pensar a formação do professor, pois abrem campos de reflexão de um recurso que pode ser bastante diferente da usual instrumentalização, as modulações ou os clichês presentes nos ditos e nos modos de sentir, criou em nós a necessidade de encontrar formas de ir além desta verificação, e assumimos a perspectiva não de analisar, categorizar, interpretar as falas dos professores, usamos a estratégia de devolução aos professores dos trechos de conversas, fragmentos de falas que estes produziam em nossas conversas sobre os filmes. Esta alternativa encontrada foi a forma que pensamos ser possível de

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



escapar à modulações e de encontrar espaços de montagens, espaços possíveis de produção de novos sentidos, de criação e re-criação do já dado, com os fragmentos de falas que ‘devolvemos’ ao professores estes teriam que compor, produzir sentidos para frases e palavras soltas, deslocadas do tempo e das condições imediatas de suas produções².

Dentro desta perspectiva ampliamos nossas leituras relativas aos processos de produção de subjetividade e de modos de ser na vida, procuramos pensar espaços possíveis de montagens a partir de imagens, pensamos em situações onde poderíamos romper com os já ditos em direção a uma perspectiva do ainda não dito, do ainda não dado. Pensamos sobre espaços possíveis de produção de subjetividade e de criação de singularidades e voltamos à infância, seu conceito e as aberturas que nele se inscrevem. Pautamo-nos também na imagem, na sua captura, em montagens e re-criações de sentidos.

Entre imagens e infâncias – montagens possíveis:

Segundo Gagnebin a origem daquilo que liga Filosofia e Educação está na antiguidade, *pois a reflexão filosófica e a pedagógica nascem juntas, porque é em redor da questão da Paidéia que se constitui o primeiro ‘sistema’ que se autodenomina de ‘filosófico’, o pensamento de Platão.* Gagnebin avisa, citando Lyotard que, nesta perspectiva, podemos entender que *o espírito do homem não lhes é (não nos é) um dado de maneira completa e deve ser reformado. O monstro dos Filósofos é a infância. Ela também é sua cúmplice. A criança lhes (nos) diz que o espírito não é um dado, mas que é um possível.* (Gagnebin, 1997, 84).

Estas idéias apresentadas à nós por Gagnebin, nos remetem a dois movimentos;
(1) uma reflexão histórica de nossas práticas educativas com as crianças, onde podemos

² Como não foi permitida a filmagem dos encontros com os professores, o único material que tínhamos eram as transcrições feitas por nós, estas transcrições se apresentavam na forma de pequenas frases e fragmentos de textos. Ao final das sessões de vídeo de debate sobre os filmes voltamos este relato ao professores na forma de frases soltas e fragmentos de textos que conseguimos anotar, foi, então, solicitado aos professores que realizassem a partir destes relatos alguma produção, na forma de texto, que lhes parecian significativa.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



identificar semelhanças entre nossos modos contemporâneos de olhar para a infância e de lidar com as crianças e as idéias oriundas da Grécia Antiga, ou seja, nosso projeto formativo, de formação, presente em nossas práticas educativas nas escolas e fora dela. (2) As reflexões da Filósofa, indicam que, de alguma forma a educação se relaciona com *uma reforma do espírito, que não sendo dado de forma completa e acabada deve ser completado, formado, a educação então* estaria ligada, a partir destes acenos ao movimento de tirar a criança da monstruosidade da infância e levá-la à uma completude do espírito, esta completude ligada a vida adulta e a construção da razão. Fazendo um rápido olhar para a etimologia da palavra infância – in-fans (aquele que não fala, que não possui a palavra, que não possui a verdade, que não possui a razão) identificamos a perspectiva que aqui se apresenta.

Daí advém o primeiro movimento de uma noção de devir e de uma perspectiva de ver a criança, ou ainda o in-fans como aquele que não é, mas que será, ou seja, vemos a criança como um ser inacabado, em formação, e ainda, o que nos parece relevante, é o modo que vemos o adulto como um ser pronto, acabado, formado, ou seja, dotado de razão e dono das possibilidades de indicar caminhos. Esta idéia nos leva a pensar a criança como um animal, dotada de monstruosidade, ou ainda, dito de outra forma, nas palavras de Platão, *como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e ainda mais nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a 'criança é, de todos os animais o mais intratável [...] 'o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido' de todos os bichos* (Gagnebin, 1997: 171).

Partindo desta idéia, o que verificamos é que a história do conceito de infância e da relação com a idéia de educação se constrói em duas grandes correntes no pensamento ocidental, ambas nascem com Platão, tem os mesmos princípios e acaba em pontos aparentemente distintos, a primeira noção, *atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho [...] e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser*

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional. Esta linha ganha um forte reforço nas teorias durkheimianas de educação.

Uma segunda linha, também nasce com Platão, *atravessa o renascimento com Montaigne chegando a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau.* Essa perspectiva nos mostra que não adianta querer encher as crianças de ensinamentos, regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num *preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular* (Gagnebin, 1997, p. 85).

Um rápido olhar para essas duas perspectivas pode nos levar a pensar que elas sugerem práticas pedagógicas diferentes, como de fato ocorre se olharmos para diferentes propostas pedagógicas de trabalho na escola, e, também, para diferentes teorias psicológicas que sustentam esses trabalhos. No entanto, **aos nos atermos à origem dessas duas tendências, iremos verificar que as contradições surgidas, à primeira vista, apontam para uma mesma noção de sujeito e, em especial, de criança, que precisa ser cuidada e vigiada em todos os seus movimentos, pois se isso não ocorrer a criança pode se perder.**

Dentro desta linha, assumimos a idéia que apesar das propostas pedagógicas trazerem em suas referencias proposições aparentemente distintas, elas encerram em si uma mesma proposição, a de nos tirar da condição daquele que ainda **não é** e nos levar a condição daquele que **é (será)**, que um dia estará pronto e acabado, ou ainda, de tirar as crianças da infância e levá-las a vida adulta, ou o que nas práticas pedagógicas significa **tirar as crianças da infância e a infância das crianças**, mas sempre as levando a um lugar já dado, a um futuro já definido, neste sentido a educação poderia ser pensada como uma forma de modulação e poderíamos pensar que se assim o é a cinema e a arte em nossa cultura acaba exercendo o mesmo papel.

Do nosso ponto de vista o problema aqui não está no ponto de partida, o da incompletude na infância, mas também o problema não estaria na perspectiva do

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



processo – o que até poderia sugerir que no caso das práticas educativas estaria nas metodologias – mas sim no ponto de chegada, ou seja, naquilo que encerra, a idéia de um ser pronto e acabado, a idéia de uma finitude de desenvolvimento. Neste aspecto, se posso considerar alguém como pronto, acabado, e o outro como inacabado, em processo, o que acaba sendo produzido como marca da educação nas relações entre um e outro são relações de poderes e ou exercícios de poderes que são praticados nos modos de circulação da palavra, nas práticas avaliativas, nas relações com o outro, nos espaços e lugares criados, entre outras coisas.

Então, dentro desta óptica, o que verificamos são modelos educativos sendo reproduzidos, e exercícios de poderes sendo cristalizados, seja em uma perspectiva das ditas práticas tradicionais ou nas chamadas progressistas.

Para concluir, vemos que a idéia de infância – que mais usualmente se alia a idéia de criança – acabou por gerar na relação entre educador e educando um princípio, de práticas de poderes, educar passa a ser uma forma de exercitar poder, passa a ser ao longo do tempo – com o auxílio da Didática e da Psicologia – uma tecnologia de poder e mais tarde ainda, como nos ensina Foucault quando fala da disciplina em Vigiar e Punir, uma técnica que se exerce.

Parece que criamos modos e formas de exercícios destes poderes, como se em nossos micro-universos criássemos micro relações de poderes, de governanças, ou ainda ações de um que vão com o tempo estruturando ações do outro. E assim sobrevivemos, pois este exercício afirma agora um campo produtivo e não mais repressivo desta relação, e este campo produtivo se alia a uma noção de futuro como algo já dado, seguro. O disciplinamento a normatização aliados a avaliação são bons exemplos disso e criam uma forma de modulação do outro, uma forma de produção de uma subjetividade já dada, já esperada, já definida e a imagem, devido as suas próprias características, pode nos levar a crer que para, além disso, não são mais ideologias que se administram, mas sim sensações e modos de ser.

Imagens e (de)formação:

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Depois de ter alguma experiência em cursos de formação de professores e de nestes cursos ter escutado dos mesmos que já se encontravam cansados de oficinas, dos sempre mesmos e diferentes cursos, dizerem sempre diferentes e mesmas coisas, sobre as sempre inovadoras e velhas propostas, procuramos pensar um trabalho que articulasse a visão da infância como possibilidade de abertura, como possibilidade do novo, como inacabamento, no projeto que estamos desenvolvendo junto à Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de Americana SP, tivemos a oportunidade de assistirmos alguns filmes pré-definidos por nós, posteriormente discutíamos as impressões que os mesmos provocam, estabelecendo relações com as práticas educativas e os modos de ser e se fazer professor.

Havia nesta perspectiva de trabalho uma idéia em que cinema e imagens presentes nos permitiriam trabalhar com o que chamamos do *sensível*, daquilo que nos afeta, que nos passa, acreditávamos na possibilidade de sensibilização do outro, acreditávamos a priori que a imagem, em linhas gerais a arte, por si própria, produziria, provocaria outra ordem de coisas, outro modo de olhar, acreditávamos que estas atividades produziram inúmeras reflexões e percepções e que nos levariam a procurar/encontrar modos de re-invenção dos *fazeres docente*.

Se por um lado esta idéia sobre o cinema pode parecer um tanto ‘romântica’ e idealizadora, para nós o que urdia era uma idéia de pensar a tensão existente no cinema entre gesto e imagem, o lugar que nos permite dizer ou pensar no gesto como espetáculo e ainda o cinema como uma arte que escapa ao cálculo, pois nele se efetiva a relação de três entes, *quem filma, quem é filmado e o espectador*. Foi nesta perspectiva que o projeto foi constituído e desenvolvido.

Verificamos que as atividades, com os professores, acabaram produzindo reflexões e agenciamento de vozes acerca dos processos de formação do professor, suas práticas, questões em torno das profundas transformações sociais que encontra no cotidiano da escola, indicam para estes professores envolvidos na pesquisa, um esgotamento nos e pelos modos que vem sendo trabalhada a formação de professor.



A reflexão sobre outras possibilidades, outras incursões, nos permitiu encontrar modos de re-inventar, re-criar práticas. Neste estudo, pensar em alternativas que encontre no professor sugestões e pistas para o desenvolvimento do trabalho parece ser consensual, surgindo uma necessidade de ir além dos chamados ‘processos de conscientização, de reflexão’, partindo para um modo de produção de sentido que respeite os modos de ‘sensibilização’ dos professores, pela imagem, pelo cinema, pela sala de aula parecia ser um caminho.

Este era um objetivo da pesquisa, que consideramos poder ser observado, porém, outro dado apareceu durante o trabalho e tem chamado nossa atenção, é aquele que nós não suspeitávamos, aquilo que nós não esperávamos, ou ainda, aquele que nós *trombamos*, aquele que encontramos no percurso de abertura de uma pesquisa também aberta. Os modos de sensibilização dos professores pareciam pré-definidos por modos de ser e de estar no mundo, ou ainda, dito de outro modo, aquilo que chamamos de afetação já vinha pré-determinada, pré-definida, mais ou menos como o que encontramos quando chegamos à uma locadora, ou à uma loja de DVDs, e lemos *alugue uma emoção*, foi neste momento que acabamos caminhando para trabalhar com uma idéia de modulação.

Nossa perspectiva, de pensar o cinema como *política*, parecia estar sendo superada pela idéia do cinema no campo da biopolítica, do controle. A sociedade do espetáculo produzida na era da imagem dava lugar a espetacularizar a sociedade, ou ao espetáculo como única realidade possível. Assim, a modulação foi ganhando força e a possibilidade de fugir a uma subjetividade já dada foi enfraquecendo e outros contornos foram se acentuando. Trabalharemos brevemente a idéia de biopolítica para adentrar um pouco mais nesta seara.

Michel Foucault nos apresenta o conceito de *biopolítica* na década de 70, até hoje este conceito vem passando por uma série de apropriações e derivações teóricas, sem, com isso, se distanciar totalmente da definição original. Como podemos compreender, Foucault trabalha esta noção na perspectiva de pensá-la como um poder produtivo e presente, que aparentemente se apresenta a nós em meio a uma perspectiva

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



de liberdade e de suposta autonomia, se estabelecendo por meio de uma série de estratégias que investem a vida humana, em suas dimensões biológica, subjetiva e social.

O conceito em si poderia ser apresentado como a *irrupção da naturalidade da espécie no interior da artificialidade política de uma relação de poder*. Ou ainda o ingresso da vida nua no domínio da vida qualificada, da vida em comunidade, da vida política.

O que percebemos é que há uma intensificação destas estratégias biopolíticas, em razão de alguns fatores, André Brasil (2008) em seu trabalho *Modulação/Montagem: ensaios sobre biopolítica e estética*, apresenta algumas destas estratégias³: *em primeiro lugar, há uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado. Por meio do marketing, o capitalismo se interessa pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. Ele transborda os limites da empresa para se expandir a outros domínios da vida cotidiana. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida.*

Deleuze apresenta neste ponto um lado mais áspero, uma constatação mais violenta: *as empresas têm uma alma*. E André Brasil emenda, *já não se trata tanto de tornar os corpos dóceis para a produção de produtos industrializados e para a reprodução de uma dada ordem social, mas de fazer coincidir consumo e forma de vida. O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser*. Isto segundo Brasil nos permite chamar o capitalismo avançado também de capitalismo estético.

A segunda estratégia apresentada por André Brasil no campo da biopolíticas acena para a idéia de uma sociedade do risco e da insegurança. *No âmbito do Estado*

³ Faremos aqui algumas apropriações, montagens livres do texto de Brasil, fugindo a uma citação literal do trabalho em questão. Trabalharemos deste modo, pois as diferentes idéias e que nos interessa agora, estão apresentadas no texto de forma diluída. Trabalharemos também com trechos de sua apresentação no IV Seminário sobre Linguagens – Políticas da Subjetivação e Educação realizado no Departamento de Educação UNESP Rio Claro SP em 2008.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



liberal, a insegurança é menos o que deve ser enfrentado, combatido, do que o que deve ser regulado. Trata-se, como quer Jacques Rancière, de um modo de gestão da vida coletiva. Diante do aumento do risco e da insegurança, cresce também a demanda pelo controle, a cobrança populista por um estado de segurança. Tornados retórica e modo de gestão, risco e insegurança nos fariam então reduzir a política a ações de polícia. Como nos diz ainda Rancière, uma sociedade que tem no risco e na instabilidade o princípio de seu funcionamento não faz mais do que reproduzir as condições de sua própria manutenção.

O terceiro ponto, apresentado por Brasil, se refere *ao avanço cada vez mais acelerado da tecnociência, em aliança com as tecnologias da imagem e da informação. Essas tecnologias são menos ópticas do que algorítmicas e elas permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades, intervindo não apenas em suas visibilidades no presente, mas, principalmente, naquilo que, no futuro, seria invisível.* E é aqui que encontramos uma forte relação com nosso trabalho. A biopolítica dentro daquilo que identificamos na relação dos professores com a imagem, com o cinema busca intervir justamente nessa dinâmica. Ela regula a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda *o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida.* (Brasil).

O que assistimos em nossas discussões com os professores foram estes modos de ser e estas modulações de espaços, de tempo e de corpos sendo construídas e sendo cuidadas em todos os detalhes das imagens, é como se ocorresse uma instrumentalização da imagem com fim de uma administração do sensível, é como se a cena já trouxesse em si os clichês a serem propagandeados, vendidos, produtores de modos de ser, as falas e reações carregadas de verdades pré-definidas também já eram pré-esperadas, já eram conhecidas.

Estes transbordamentos de coisas já definidas acabaram nos levando a crer que o trabalho com o cinema e com a imagem poderiam acabar apenas como mais uma instrumentalização neste tipo de atividade, porém decidimos voltar a nossa proposição

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



inicial, e olhar aquilo que considerávamos como um dos aspectos que ligava o conceito de infância, o cinema e a atividade docente, ou seja, a montagem, a recriação.

Para falar de montagem e recriação partirei de algumas idéias de W. Benjamin e Giorgio Agamben. Respectivamente o Filósofo alemão e seu tradutor para o italiano nos convidam a fazer uma inversão em nossa usual lógica de ver e pensar as coisas. Para estes autores só conseguiríamos fazer uma verdadeira transformação, ou ainda dito de outro modo uma revolução, se nos rendêssemos a pensar o mundo e as coisas dentro de outra noção de tempo.

Por exemplo, acostumados a ter a vida adulta como referencia para pensar a infância, Benjamin vai dizer que longe do que acreditamos, ao brincar a criança não faz em suas atividades puras e simples imitações do adulto, mas procura criar novas e incoerentes relações com os objetos e com tudo o que encontra pela frente. Pedras, gravetos, folhas, cacos e retalhos se tornam possibilidades de reconstrução de outros mundos possíveis. As brincadeiras das crianças guardam em si, não experiências vazias e homogêneas, mas virtualidades e heterogeneidades, fogem do tempo e indicam abertura de outra noção de tempo, que irrompem o vazio da experiência produzindo um espaço de sensações, poderíamos então, usar esta mesma idéia e criar um encontro com o que encontramos nos trabalhos de Lev Vigotski e nos processos de sacralização dos objetos e sua mediatês nas manifestações e produções de sentidos nas e pelas crianças para uma imediatês e profanação dos mesmos produzindo, criando o novo, o ainda não dado, o transformado, o mudado, o re-inventado.

É nesta ruptura que encontramos espaços para pensar relações entre linguagem e infância. Para Walter Benjamin, este tempo heterogêneo, potencial, é o tempo da memória e da origem. Diferente do que algumas pessoas sugerem, a volta ao passado para Benjamin não é a volta de algo saudosista e já dado, mas para ele *o passado resta, ou melhor, ele retorna não como repetição, mas como possibilidade* (Brasil) e assim o brincar não é pura imitação mas é possibilidade, é o que resta como forma de devir. Ou seja, a origem não é algo dado que ficou para trás, que se supera em uma progressão cronológica do tempo, *mas é o que permanece e o que retorna sem cessar, como*

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



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)

Para Agamben (2005), há aqui a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Agamben afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se 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, assim linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e de inacabamento.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria dizer que cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la. Somos, assim, *in-fantes: a cada enunciação, é toda a linguagem que nos apresenta em estado de potência e solicita, por isso, ser reaprendida, reapropriada. Do ponto de vista do tempo, a infância é o que permite que, a cada enunciação, a cada ato, a cada uso, todo o passado da linguagem se torne novamente presente, possível.*

Essa idéia 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, que se apresentam na arte, nos faz sempre nos apresentar como crianças diante do mundo, nos coloca 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 estas modulações presentes nas definições de nossos modos de ser e de estar no mundo, se salvam nas criações, recriações, invenções e reinvenções, no que estamos chamando de montagens.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Pois assim como a criança, nos seus brinquedos com retalhos e cacos do cotidiano reinventam e reconfiguram espaços sensíveis de vida em abertura e possibilidades, assim como as crianças que dê-sacralizam objetos profanando suas forças pré-definidas, nossa possibilidade de ruptura com a homogeneidade do já dado estaria também em profanar a ordem das coisas, e profanar 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, 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).

A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta a infância, em um encontro com a arte, a arte na perspectiva daquilo que nos infantiliza.

O convite que fizemos aos professores que a partir de seus retalhos de falas, trapos de linguagens e cacos de experiência, montem suas histórias, possíveis e inventadas, criadas e imaginadas e em meio ao uso destes recursos infantis de bricolagem, criem suas próprias imagens da educação, dê-sacralizadas, dê-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). É aqui que o trabalho com a arte, como **criação do ainda não dado**, ou como **re-criação do dado**, poderia ser uma perspectiva de olhar para o trabalho da Psicologia para além das invenções das modulações e configuraria o Psicólogo em outras montagens.

Bibliografia:

AGAMBEN, Giorgio (2005) *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Editora UFMG. Belo Horizonte MG.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



AGAMBEN, Giorgio (2005) *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires Argentina.

BAKHTIN, Mikhail. (1997) *Estética da criação verbal*. (trad.). São Paulo, Martins Fontes, 2^a.ed.

BENJAMIN, Walter. (1984) *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

BENJAMIN, Walter (1985). **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus.

BENJAMIN, Walter (1987). **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter (1995). **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, André (2008) 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.

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

FOUCAULT, Michel (1996) *Vigiar e Punir*. Editora Vozes, Petrópolis Rio de Janeiro.

GAGNEBIN, Jeanne M. (1994) *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

GAGNEBIN, Jeanne M. (1997^a) *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro. Ed. Imago.

GAGNEBIN, Jeanne M. (1997b) Infância e pensamento. In: Guiraldelli Jr. P. *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez ed., 1997b.

GINZBURG, C. (1990). *Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História*. (Federico Carotti, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

LEITE, César D.P. (2002). *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.



LEITE, César D.P. (2003) *Infância e Ensino: A linguagem como (re)veladora de possibilidades*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Pág da web.

LEITE, César D.P. (2005) *Enredos Narrativas e Subjetividade: Os enredos da Cena (no Prelo)*. Revista Estilos da Clínica – Instituto de Psicologia da USP.

LEITE, César D.P. *Os Caminho de uma Infância que Educa a Educação para Educar a Criança*. CD Rom do XII ENDIPE. ISBN 85-7292-125-7. 2004.

MARRATI, Paola (2003) *Gilles Deleuze Cine y Filosofía*. Ediciones Nueva Vision. Buenos Aires Argentina.

RANCIÈRE, Jacques. (1995). *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.

VIGOTSKI, Lev S. (1987) *La imaginación y el arte en la infancia*. (trad.) Cidade do México: Hispânicas. (Original de 1930)

VIGOTSKI, Lev S. (1989) *Pensamento e linguagem*. (trad.). São Paulo: Martins Fontes.