

riança e Imagem
no Olhar sem Corpo
do Cinema

Fabiana de Amorim Marcello

Rosa Maria Bueno Fischer (orientadora)

Fabiana de Amorim Marcello

CRIANÇA E IMAGEM NO OLHAR SEM CORPO DO CINEMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr.^a Rosa Maria Bueno Fischer

Capa: Vera Lúcia Gliese

Detalhe do filme *A Língua das Mariposas*, de José Luis Cuerda (1999)

Porto Alegre (RS), verão de 2008.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M314c Marcello, Fabiana de Amorim

Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema [manuscrito] / Fabiana de Amorim Marcello; orientadora : Rosa Maria Bueno Fischer. – Porto Alegre, 2008.

220 f. + Anexos

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Imagem – Leitura – Representação. 2. Criança. 3. Cinema. I. Fischer, Rosa Maria Bueno. II. Título.

CDU – 778.534.6

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

DAS NÚPCIAS COM A SAUDADE

*Dentro de cada pessoa
tem um cantinho escondido
Decorado de saudade
um lugar pro coração pousar
um endereço que freqüente sem morar
ali na esquina do sonho com a razão
no centro do peito, no largo da ilusão*

*coração não tem barreira não
desce a ladeira, perde o freio devagar
eu quero ver cachoeira desabar
montanha roleta russa felicidade
posso me perder pela cidade
fazer o circo pegar fogo de verdade
mas tenho meu canto cativo pra voltar*

*eu posso até mudar
mas onde quer que eu vá
o meu cantinho há de ir
dentro¹*

Vivi nesses quatro anos, como em nenhum outro momento da minha vida, a dor da distância: a distância do lugar em que nasci, das pessoas que amo. Chegado o final deste trabalho e, mais do que isso, chegado o final de uma etapa, o que fica, porém, não é a tristeza, mas a alegria e a gratidão às pessoas que souberam, com tanto carinho, se fazer presentes. É o momento de fazer núpcias com a saudade e agradecer àqueles que dão intensidade e força à minha vida, e que tornaram “distância”, no meu vocabulário afetivo, sinônimo de “permanência”.

Agradeço à Rosa, essa mulher maravilhosa e surpreendente, que tenho a sorte de ter tão perto de mim. Agradeço por sua orientação rigorosa, por sua competência, por, com tamanha sensibilidade, saber respeitar o meu tempo e, acima de tudo, por acreditar e confiar tanto em mim e no meu trabalho. É com esta tese que terminamos uma etapa de dez anos de trabalho, de pesquisa e de estudos, que certamente estão hoje gravados, marcados em mim, no meu pensamento, na minha escrita e no meu corpo. À Rosa, meu “gato de Alice”, agradeço também pelo carinho, pela cumplicidade, pelas risadas, pelas palavras de conforto e por se fazer sempre tão próxima. Não tenho dúvidas de que esses dez anos de convivência foram acompanhados de uma amizade em seu sentido mais genuíno: a amizade que transforma, que nos modifica radicalmente, que envolve também um jogo de forças e que, acima de tudo, permite com que a vida e, por que não dizer, a própria existência se torne mais bela.

¹ “Cantinho Escondido”, de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte e César Mendes.

Agradeço às professoras que compõem a banca desta tese – e que compuseram a do Projeto – pelas sugestões e pela leitura respeitosa de meu trabalho: Gilka Girardello, Rosália Duarte, Maria Carmen Barbosa, a nossa Lica (a quem agradeço também pelo olhar sempre carinhoso), e Margareth Schaeffer, que me acompanha há tanto tempo, seja como minha professora na graduação ou como “vizinha” de sala de pesquisa.

Agradeço ao Eracy, meu parceiro, meu companheiro, por tecer o meu cotidiano com um amor sem igual, por respeitar com tamanha dignidade a relação que construímos, por saber, com sensibilidade e maturidade, quando e como estar perto. Tua presença me faz mais forte, tua leveza me traz paz e teu amor é o que dá sentido à minha vida. É para ti que dedico este trabalho... e todos os outros que virão.

Agradeço aos meus pais. Adelize, minha mãe amada, por acreditar que sempre posso mais, mas por estar lá, cuidando de mim, quando posso menos. Agradeço por estarmos juntas no amor e nos projetos, por aceitar reinventar comigo a nossa relação quando foi preciso. Enio, meu pai amado, por me dar a certeza, mais do que ninguém, de que sou especial, por me amar tão intensamente, por me ceder, desde tão pequena, teu olhar forte e suave, por saber quando dar a mão e também quando soltar.

Aos meus irmãos, por traduzirmos nossas diferenças em força e amor. Enio, pela generosidade sem limites e pelas palavras de equilíbrio; Eduardo, pela afetividade e pelas palavras de orgulho; Fábio, pela cumplicidade e pela alegria. Aos meus sobrinhos-afilhados Enzo e Lucca, por me fazerem descobrir mais uma forma de amor que, sem vocês, eu não saberia o quão maravilhosa pode ser.

À Sarai e Luís Henrique, amigos tão presentes, que às vezes confiam e acreditam mais em mim do que eu mesma. Por me darem, nos últimos meses, o maior gesto de carinho que eu poderia ter recebido de vocês. Ao Francisco, para quem, queira ou não, serei sempre a “Faiana”. Ao Pedro, essa nova vida que chega, que se faz forte e nos fortalece ainda mais.

Ao Celso e ao Aveline por me levarem amor, carinho, força e colo, muito colo, num momento especial: afetos que se acumulam no coração e em meio às tantas lembranças boas que a nossa amizade já tem. Ao Celso, meu amigo-irmão, agradeço ainda por me fazer rir como ninguém e por estar sempre disposto a me ajudar.

Ao Tomaz, pela amizade tão generosa, por saber dizer a palavra certa na hora certa, por saber ouvir e por saber dizer “força” quando mais precisei; por, ainda hoje, conseguir me surpreender com seu carinho e com sua capacidade de ser sempre mais.

À Suzana, pela amizade fraterna, a quem eu tanto admiro por me ensinar, mesmo que indiretamente, a não ter medo da vida. Obrigada, Suzi querida, pela escuta solidária e por estar sempre pronta a dar uma palavra alegre.

À Ruth, minha amiga querida, a quem, muitas vezes, não preciso de palavras para dizer o que sinto e o que penso.

À Gil e Zé, pela presença respeitosa e terna. Aprendo com vocês, com a delicadeza de vocês, o prazer de uma amizade que nada cobra e nada exige. Agradeço pelos incontáveis gestos de carinho, pelas risadas, pelo afeto que nos acompanha desde nosso ingresso no mestrado. Agradeço também por permitirem com que nossos laços se tornem perenes através da minha afilhada Laura, e agora também pela Isabela.

Em meio às andanças, tive a sorte de encontrar pessoas que realmente deram outro rumo à minha vida, em momentos tão importantes. À Héléne, agradeço por suas palavras de sabedoria, por me ensinar a amar ainda mais o francês, por abrir as portas da sua casa para mim e, com isso, permitir que meu sonho fosse muito, muito, muito além do que eu havia imaginado. À Christine pelo teu “*j’arrive*”, que jamais vou esquecer, e porque sem sua presença amiga, minha estadia em Paris certamente não seria tão feliz e cheia de descobertas. A Eivaldo Mattos, pela escuta atenta, por acreditar, obstinadamente, na minha afirmação e por me ajudar a compreender talvez uma das lições mais difíceis que ainda tenho que aprender: a de que para ganhar precisamos saber perder.

À minha família portuguesa, pelo carinho, pela ternura que a distância não separa e muito menos apaga. De forma especialíssima, agradeço ao Eduardo, pela tua serenidade e pelo teu carinho; a São, Luís, Gonçalo e Bia, Melas e Wagner, pela presença alegre e calorosa em minha casa, por terem, naquele momento, trazido um pouco de “família” e, assim, me possibilitarem renovar energias afetivas.

Aos meus amigos queridos Marcelo e Gilberto, pelo carinho e pelas risadas inigualáveis; à Débora, incansável em me ajudar, em me dar sempre mais e mais dicas, mais e mais informações sobre Paris, por sua doçura e por se fazer presente; à Paola, pelo sorriso largo e afetivo que sempre lanças quando nos encontramos, pelos gestos de carinho que só me fortalecem; à querida Madalena, pela amizade suave, pela torcida e pelas oportunidades; a Sérgio Lulkin, por, lá pelas tantas, me dizer que eu era “normal”; à Luciana, por me permitir, contigo, refazer caminhos e também por, nos últimos minutos de escrita, se dispor a ler alguns dos meus textos e me dar palavras de força; à Leila, Letícia, Gládis, Cecília, Ninha e Suyan, esse grupo de pessoas tão especiais, pelos momentos de alegria e descontração.

Aos meus amigos queridos da Central de Produções, pessoas que acompanharam no afeto e na alegria todo meu trajeto aqui, nesta Faculdade: Paula, Aldanei, Flavinho, Mara, Vera (artista plástica que, com muita sensibilidade, deu mais vida a todos os meus trabalhos, com suas capas maravilhosas), Zeca e Aldo. À Paula, em especial, por seu cuidado, amizade e carinho.

Ao CNPq pelos nada menos que oito anos de bolsas de estudos (traduzidos em forma de bolsa de Iniciação Científica, bolsa de Mestrado e bolsa de Doutorado). Sinto-me privilegiada por contar com o apoio desta agência. Agradeço, em especial, a Josenilson Araújo, pela prestatividade em responder aos meus *emails* e dúvidas. Agradeço também à Capes pela concessão da bolsa de Estágio de Doutorado no Exterior.

Ao professor Jean-Louis Leutrat, da *Université Paris III*, por sua respeitosa recepção, que me permitiu ter a autonomia e assistência necessárias para a realização de meu estágio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação. À Mary, minha tão querida Mary, por sua competência e, acima de tudo, por sua sensibilidade, pelo abraço afetivo e pelo sorriso sempre carinhoso. Ao Eduardo e à Ione, pela prestatividade e pela alegria.

Agradeço, por fim, a esta Faculdade, a este espaço que, durante treze anos, posso dizer, foi praticamente minha segunda casa. Pela alegria de ter aqui passado e feito grande parte da minha história. E porque não é sem dor que a gente deixa um lar...

RESUMO

O tema central desta tese é a análise da imagem da criança no cinema. Para tanto, este trabalho está alicerçado, ele mesmo, numa *imagem* conceitual triptica, na qual as noções de *criança*, *imagem*, *autoria* remetem, estruturalmente, a seus três eixos fundamentais. Assim, o objetivo desta pesquisa é desenvolver o conceito de criança a partir de uma perspectiva que privilegia analisar, em imagens fílmicas: 1) uma vontade afirmativa de potência da criança, aliada, nietzschianamente, aos conceitos de “esquecimento” e “novo começo”; 2) a estética e a imagem cinematográfica não como elemento de representação da criança, mas, antes, como *feito-superfície* de sua exata produção; 3) a questão da autoria, partindo não do princípio da unidade totalizadora “autor”, mas como processo que consiste, também por parte deste, na organização, sobretudo, de personagens (*personae*) (STEINER, 2003) e a partir de uma espécie de “assinatura” (FISCHER, 2005) para seus filmes: uma autoria que teria menos a ver com instauração de verdades e mais com meras (e potentes) vibrações, justamente porque a criança, na condição de *persona*, é tomada, acima de tudo, como prática de *criação*. Para tanto, dois conjuntos de materiais constituíram-se como *corpus* de análise. O primeiro conjunto de materiais foi selecionado a partir daquilo que se entende por “cinema de autor”. A escolha deste critério – histórico no campo do cinema – permitiu que, ao invés de tomar o conceito de autoria como dado, ele fosse problematizado a partir das contribuições de Michel Foucault sobre as categorias de “obra” e de “autor”. O segundo conjunto de filmes foi extraído de um amplo levantamento cinematográfico acerca da relação mais ampla entre criança, cinema e autoria e foi selecionado na medida em que se tratava de filmes que punham em operação de forma mais contundente as discussões essenciais neste trabalho (quais sejam, discussões sobre “real e “ficção”, “pureza” e “impureza” da imagem). Temos assim constituído o *corpus* de análise desta pesquisa: *O Garoto* (1921), de Charles Chaplin; *Zero de Conduta* (1933), de Jean Vigo; *Vítimas da Tormenta* (1946), de Vittorio De Sica; *Bom Dia* (1959), de Yasujiro Ozu; *Os Incompreendidos* (1959) e *O Garoto Selvagem* (1970) de François Truffaut; *Pixote, a Lei do Mais Fraco* (1981), de Hector Babenco; *Fanny e Alexander* (1983), de Ingmar Bergman; *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* (1987), de Abbas Kiarostami; *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles, *A Língua das Mariposas* (1999), de José Luis Cuerda; *Promessas de um Novo Mundo* (2001), Justine Shapiro e B. Z. Goldberg; *Nascidos em Bordéus* (2004), Ross Kauffman e Zana Briski. Por fim, partindo de um entendimento do cinema como arte e da não diferenciação básica entre filmes *para* criança e filmes *para* adultos, apresento, propositivamente, algumas bases sobre as quais seria possível efetivar um encontro entre cinema e escola. Entendo que se trata de um trabalho ético e político a ser realizado, tendo em vista que, muitas vezes, a própria escola vem se configurando como o *único* espaço onde crianças e jovens têm acesso a esse tipo de experiência.

Palavras-chave: *criança, imagem, autoria, cinema.*

RESUME

Le sujet central de cette thèse concerne à l'analyse de l'image de l'enfant au cinéma. Ainsi, ce travail est, lui-même, soutenu par une image conceptuelle triptyque, dans laquelle les notions d'*enfant*, d'*image* et d'*auteur* se remettent structurellement aux trois axes de la thèse. L'objectif de cette recherche est de développer le concept d'enfant à partir d'une perspective qui privilégie décrire dans les analyses filmiques : 1) une volonté affirmative de puissance de l'enfant, soutenue par les concepts nietzschéens d'« oubli » et de « renouveau » ; 2) l'esthétique et l'image cinématographiques pas comme des éléments d'une représentation de l'enfant, mais, avant tout, comme des *effets-superficie* de sa production ; 3) la question de l'auteur, pas comme une unité totalisatrice, mais comme ce qui consiste à l'organisation de personnages (*personae*) (STEINER, 2003) et à la composition d'une « signature » (FISCHER, 2005). L'auteur (ou le directeur-auteur), en ce sens, a moins à voir avec l'instauration de vérités et plus avec des vibrations puissantes – parce que l'enfant, à condition de *persona*, est considéré surtout comme pratique, comme acte de *création*. Méthodologiquement, le *corpus* de l'analyse est constitué par deux groupes des matériaux filmiques. Le premier groupe a été sélectionné par le critère de ce qu'on comprend comme « cinéma d'auteur ». Le choix par ce critère – historique dans le domaine du cinéma – a permis qu'au lieu de prendre l'auteur comme une unité donnée, il a été possible de le problématiser à partir des contributions de Michel Foucault en ce qui concerne aux catégories d'« œuvre » et d'« auteur ». Le deuxième groupe a été dégagé d'un vaste dénombrement cinématographique et les films ont été sélectionnés dans la mesure où ils mettaient en jeu d'une façon plus pertinente les discussions centraux de ce travail (discussions sur le « real » et le « fictionnel », la « pureté » et l'« impureté » de l'image). Les films choisis sont : *The Kid* (1921), de Charles Chaplin; *Zéro de Conduite* (1933), de Jean Vigo; *Sciuscia* (1946), de Vittorio De Sica; *Bonjour* (1959), de Yasujiro Ozu; *Les 400 Cents Coups* (1959) et *L'enfant Sauvage* (1970) de François Truffaut; *Pixote, La Loi du Plus Faible* (1981), de Hector Babenco; *Fanny et Alexander* (1983), de Ingmar Bergman; *Où est la Maison de Mon Ami?* (1987), de Abbas Kiarostami; *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles, *La Langue des Papillons* (1999), de José Luis Cuerda; *Promesses* (2001), Justine Shapiro e B. Z. Goldberg; *Camera Kids* (2004), Ross Kauffman e Zana Briski. Finalement, en partant de l'idée du cinéma comme art et d'une non différenciation entre des films *pour* les enfants et des films *pour* les adultes, on propose quelques bases sur lesquelles on peut promouvoir un rencontre entre le cinéma et l'école. On comprend que c'est un travail éthique et politique à se faire, d'autant qu'en général l'école est le seul lieu où les enfants et les jeunes peuvent accéder à ce type d'expérience.

Mot-clés : *enfant, image, auteur, cinéma.*

ABSTRACT

The main subject of this thesis is the analysis of children image in the cinema. As such, this work itself is founded on a triptych conceptual *image*; on which the notions of *child*, *image* and *authorship* are its three fundamental axes. Therefore, the objective of this research is to develop the concept of child in a perspective that analyzes, in motion picture images: 1) an will of (affirmative) power of child, associated to the Nietzsche concept of forgetfulness and new beginning; 2) the aesthetics and the cinematographic image as *surface-effects* of its accurate production, not as an element of child representation; 3) the way some directors create a “signature” for their films: a signature more related to mere (and powerful) vibrations rather than an attempt to establish truth; precisely because here the child is viewed as a practice of creation – as understood by Steiner (2003). Two sets of materials were used to form the *corpus* for analysis. The first set was selected using the criterion of authorship, more specifically, what is understood as “cinema of author”. The choice of this criterion – historical in the field of cinematography – allowed the concept of authorship to be studied based on Michel Foucault contributions on the categories of “author” and “work”, rather than seen as pure data. The second set of movies was extracted from an extensive cinematographic research about the broad relation between child, cinema and authorship. They were selected for forcefully bringing the essential discussions of this work to surface (being, discussions about “reality” and “fiction”, image “purity” and “impurity” or even about the webs of visibility and enunciability of the cinematographic image). The movies are: *The Kid* (1923), Charles Chaplin; *Zero for Conduct* (1933), Jean Vigo; *Shoeshine* (1946), Vittorio de Sica; *Good Morning* (1959), Yasujiro Ozu; *The 400 Blows* (1959) and *The Wild Child* (1970), François Truffaut; *Pixote* (1981) Hector Babenco; *Fanny and Alexander* (1983), Ingmar Bergman; *Where Is the Friend’s House?* (1987), Abbas Kiarostami; *Central Station* (1998), de Walter Salles; *Butterfly* (1999), de José Luis Cuerda; *Promises* (2001), Justine Shapiro and B. Z. Goldberg; *Born into Brothels: Calcutta’s Red Light Kids* (2004), Ross Kauffman and Zana Briski. Finally, starting from the understanding of cinema as an art, and the basic non-difference between a movie *for* children and a movie *for* adults; I present some basis over which it would be possible to gather cinema and school. It is my understanding that this would be an ethic and politic work considering that, in many cases, the school has been the *only* space where children and youngsters had access to such movie experiences.

Keywords: *Children, Image, Authorship, Cinema.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.0 A CRIANÇA QUE NOS CONVOCA	38
1.1 A criança que é e se faz potência no exercício estético da amizade	58
1.2 Criança e anômalo: multiplicidades em jogo na estética cinematográfica	75
2.0 A AUTORIA QUE NOS ESCREVE	91
2.1 Criança e autoria no cinema: notas sobre o processo criador	107
2.2 Cinema e lembranças infantis: paradoxos da criação no universo do já existente	123
3.0 A IMAGEM QUE NOS AFRONTA	140
3.1 Real <i>versus</i> ficção: criança e imagem no limite dos regimes de veracidade do cinema-documentário	159
3.2 Universalidade ética, singularidade mobilizadora: possibilidades de pensar a leitura das imagens cinematográficas	177
CONCLUSÃO	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXO 1 – Súcumas dos filmes analisados	221
ANEXO 2 – <i>Post Scriptum</i>	227

INTRODUÇÃO

A expressão “olhar sem corpo²”, presente no título desta pesquisa, é tomada diretamente de Ismael Xavier (1988, p. 370). É essa a forma como o autor descreve, em certa medida, a relação que se estabelece entre cinema e espectador. Mais especificamente, a expressão diz respeito ao aparato cinematográfico, à sua técnica e, sobretudo, ao seu apanágio criador, que acaba por construir tanto o olhar mesmo do cinema como, de algum modo, o que se passa entre o nosso olhar e o da câmera.

Poderíamos perguntar, quem sabe, por que não adotar apenas *Criança e imagem no cinema*? Seria a expressão “olhar sem corpo” uma espécie de mero adjetivo, ou algo que, talvez, em alguns casos, pudesse ser usado como sinônimo da palavra “cinema”? De forma alguma. Explico: partindo da leitura de Xavier, podemos afirmar, de maneira mais sistemática, que a expressão “olhar sem corpo” do cinema nos remete pelo menos a duas acepções (que de modo algum se excluem, mas, antes, se complementam). A primeira delas, mais evidente, diz respeito à organização mesma do cinema, à sua capacidade de produzir as

² Embora tenha encontrado em algumas leituras a expressão “olhar sem corpo” como estando ligada ao cinema clássico, às suas primeiras manifestações e à sua gramática específica – que, para alguns autores, “escondia as cesuras do discurso, em favor da transparência ilusionista” (ADRIANO, 2005, p. 2) –, optei por abordá-la a partir da ótica de Ismael Xavier (1998), a qual será objeto de descrição nessa seção. Mesmo assim, é importante antecipar que, como se verá em seguida, interessa-nos discutir a expressão não somente a partir de um ponto de vista cinematográfico, técnico, mas também a partir daquilo que ela pode ter em comum com uma filosofia do olhar.

imagens com precisão e acuidade, ou seja, diz respeito àquilo que ele oferece a nós, espectadores, já em estado (momentaneamente) pronto: a imagem, como produto de um olhar, feita a partir de ângulos cuidadosamente selecionados, com profundidades determinadas, com uma luz minuciosamente escolhida. É exatamente disso que trata esta característica: de escolhas – escolhas que, por um lado, nos são subtraídas, mas que, por outro, nos garantem o usufruto de um olhar privilegiado (XAVIER, 1988).

Contudo, a escolha da expressão para compor o título desta tese tem a ver, mais diretamente, com a segunda característica discutida pelo autor: aquela que crê nas potências expressivas do “olho sem corpo”. Nesse sentido, justamente pelo caráter técnico ressaltado pela primeira acepção, o cinema reúne, em seu “olhar sem corpo”, as possibilidades de “nos insinuarmos nos espaços, invisíveis”, de “saltarmos com velocidade infinita de um ponto a outro, de um tempo a outro”, ou, ainda, “de escrutinar reações e gestos, explorar ambientes, de longe, de perto”, enfim, “de estarmos em toda parte e em nenhum lugar” (Ibidem, p. 370). A questão aqui – e o que diferencia o cinema de modo muito particular de outros meios – é que, no ato de “tornar visível” e, mais do que isso, de otimizar o efeito da ficção, o olhar cinematográfico acaba “cumprindo com muita competência uma tarefa que, na esfera da cultura, se considera como própria à arte” (XAVIER, 1988, p. 371).

Nesse momento, parece-me válido salientar algumas comparações que poderiam ser feitas à expressão e que, se assumidas, lhe dariam outra orientação. Destarte, por exemplo, é quase impossível negar as relações aparentes entre a expressão “olhar sem corpo”, de Ismail Xavier e “cine-olho” (*kino-glaz*), de Dviga Vertov. Esta última, porém, estaria mais ligada a uma noção de “cinema verdade”, às experiências estético-cinematográficas propostas por Vertov que, em nome de uma supervalorização da técnica, visavam apreender algo que seria impossível ao olho humano. “Eu sou o cine-olho. Eu sou o olho mecânico. Eu, máquina, vos mostro o mundo como só eu posso vê-lo” (VERTOV, 2003, p. 256), dizia o cineasta. A busca, para Vertov, era a da verdade, daquilo que era negado ou subtraído da imagem graças à imperfeição do olho humano. Essa nova possibilidade de captura só seria possível a partir de

uma libertação total da câmera e, igualmente, pelo cuidado processo de montagem³. O cine-olho seria, assim, justamente “aquilo que o olho [humano] não vê” (VERTOV, 2003, p. 261).

Não é disso que se trata quando nos referimos ao “olhar sem corpo” do cinema. Consideramos a importância dos componentes técnicos e da relação entre eles para a produção de imagens muito específicas (e nem por isso afirmamos que se trataria de um olhar imperfeito ou deformado). Contudo, ao adotar a expressão, e dar tamanha importância a ela, assumo que não a compreendo como um processo cujo resultado seria a exibição de uma mera “sucessão natural de fatos ‘capturados’ pelo olhar [no caso, daquele que produz a imagem]” (XAVIER, 1988, p. 370). Talvez seja esse um dos perigos apontados pela própria expressão: a de tomarmos o “olhar sem corpo” como mero apresentador de um mundo autônomo, e este último como dado natural. No entanto, é importante resistir ao risco de assumir uma concepção segundo a qual o ato de olhar, de assistir, implicaria uma não-participação do mundo observado – concepção que diria respeito a tratar o cinema tão-somente como um meio que nos daria a possibilidade de ver o mundo e “ocupar o centro sem assumir encargos” (Ibidem).

Para Eisenstein, a imagem cinematográfica não poder ser analisada como se fosse, isoladamente, o produto de um olhar. Mais do que isso, “a suposição de que houve um encontro, uma contigüidade espacial e temporal, entre câmera e objeto” não seria o dado fundamental para a leitura das imagens (Cf. XAVIER, 1988, p. 376). O que importa é o que se produz a partir desse encontro, ou seja, importa que, no processo de narrar, de produzir imagens “o cinema faz fluir as ações, no espaço e no tempo, e o mundo torna-se palpável (...) com uma força impensável” (Ibidem, p. 371).

Assim, como já dito, é apostando na faculdade criadora do cinema (do olhar sem corpo do cinema) que se fez pertinente (e penso, também, convidativo) trazer a expressão para o título desta pesquisa. Proponho, já de início, que se estará tratando neste trabalho de

³ Vertov amplia, em muito, o conceito tradicional de montagem. Para o cineasta (e talvez fosse melhor dizer, pela própria definição da palavra *kinok*), o conceito de montagem abrange desde a escolha do assunto a ser filmado (e aí encontram-se todos os dados, manuscritos, livros, recortes de jornal, etc. relativos ao objeto principal a ser tratado no filme), o conjunto de observações feitas pelo olho humano sobre o tema e, por fim, a associação, a ordem de sucessão do material, no caso, a edição das imagens propriamente dita (no caso, imagens agora já filmadas pelo cine-olho) (VERTOV, 2003).

duas idéias-chave (ou seja, olhar que seleciona, recorta e olhar que, exatamente por isso, cria), mas, igualmente, que as mesmas serão levadas em conta não apenas no interior de uma técnica específica, mas também àquilo de criador que ela remete. A tarefa, portanto, é a de tensionar a expressão tal como discutida por Xavier, partindo do entendimento de que “avaliar as potências do olhar sem corpo não é inventariar as imagens que ele oferece” (XAVIER, 1988, p. 377).

Ainda assim, há um terceiro elemento que gostaria de introduzir junto àquelas já apontadas por Ismail Xavier (e que, de certa forma, radicaliza a idéia segundo a qual o “olhar sem corpo” é dotado de uma potência criadora). Mesmo correndo riscos de remeter a alguma idéia de olho (físico) que olha, que, portanto, tem seu senhor, que é executado por um sujeito circunstanciado, prefiro apostar também na qualidade de olho como, na verdade, uma imagem que olha. Apostar, portanto, na idéia de que aquilo que vemos também *nos* olha – e não propriamente na idéia de um centro subjetivo que controla, que comanda e que seria prodigioso em manipulações. Afirmo, ao contrário, que tratar da criança e da imagem no olhar sem corpo do cinema diz respeito a refutar a primazia de uma câmera que capta e produz a imagem (a qual nós, espectadores, vemos), de um diretor que seleciona uma imagem partindo de seu olhar específico – até mesmo porque se pode dizer, inclusive, que o olho não seria a câmera, mas a tela (DELEUZE, 1992, p. 72). Asseverar a pertinência desse olhar sem corpo do cinema é afirmar algo que vai além da câmera, além de uma técnica, da seleção de uma montagem (mas que não as ignora ou descarta): é afirmar em favor do duplo ato de ver e, igualmente, ser visto.

“El ojo que ves no es ojo/porque tú lo veas/es ojo porque te ve” (ANTONIO MACHADO, 1997, p. 289)⁴. Os versos de Antonio Machado parecem ter inspirado as palavras do filósofo francês Didi-Huberman, que nos fala de algo bastante semelhante: “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha” (1998, p. 29). Ou talvez não se trate aqui de inspiração, mas de uma espécie de radicalização dos versos do poeta espanhol.

⁴ Os versos de Antonio Machado dos quais me aproprio foram originalmente citados no texto de Ismail Xavier (1988).

De fato, ambos nos trazem a discussão acerca de um olho jamais passivo, de um olho que olha, mas que, no ato de mesmo de olhar, é acolhido, cingido exatamente pelo que vê.

De forma sucinta, poderíamos dizer que Didi-Huberman nos indica que “o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois” (1998, p. 29) – e daí justamente residiria seu paradoxo. A partir da leitura de *Ulysses*, de James Joyce, o filósofo discute acerca da “inelutável cisão do ver” e nos convida: “devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (Ibidem, p. 31). Ao enfatizar que o que está diante de nós também nos olha, o autor, de algum modo, rompe com o subjetivismo do olhar (mais propriamente, daquele que olha), que acreditaria, por exemplo, conseguir tornar as coisas inexistentes pelo simples fato de fechar os olhos. Da mesma forma, a idéia apresentada por Didi-Huberman vai de encontro a uma noção de que tudo é e está visível a nossos olhos, apenas à espera do olhar iluminador dos sujeitos. Enfim, o autor nos mostra claramente uma ruptura com duas idéias clássicas na filosofia do olhar, segundo as quais “ou a visão depende das coisas (que são causas ativas do ver), ou depende dos nossos olhos (que fazem as coisas serem vistas)” (CHAUÍ, 1988, p. 40, grifos da autora). Ora, mas por que, quando falamos em olhar, se trata de uma cisão, de um abrir-se em dois? E, ainda, por que se trata de um ato que nos é inelutável?

A visão, o ato de ver, implica sempre um contato primeiro com o volume dos corpos, esses “objetos primeiros do todo nosso conhecimento e de toda visibilidade” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 30). Assim, os corpos se constituem como algo a tocar, a apanhar, eles são algo contra os quais nosso olhar invariavelmente “se choca” (Ibidem). A visão, nesse primeiro momento imediato, estaria relacionada ao ato de absorver o volume visível das coisas, e, de algum modo, portanto, de *tê-las*. Contudo,

cada coisa a ver, por mais exposta, por mais neutra de aparência que seja, torna-se inelutável quando uma *perda* suporta [ao contrário daquilo que “ganhamos”, naquele primeiro no momento de olhar] – ainda que pelo viés de uma simples associação de idéias, mas constrangedora, ou de um jogo de linguagem – e desse ponto nos olha, nos concerne, nos persegue (Ibidem, p. 33, grifos meus).

Dizemos que algo se perde no ato mesmo de olhar, pois não estamos falando de volumes plenamente preenchidos, dimensões apreensíveis em sua totalidade, mas de

superfícies que nos expõem, por vezes violentamente, o (e ao) *vazio* que as povoam, impondo-nos um *dentro* importunador. A potência daquilo que nos olha reside nesse *vazio*. Ou seja, no momento em que ver é tanger esse *vazio* – algo aí morre, algo aí foge ao nosso olhar imediato. É desse ponto que as coisas que olhamos nos olham. E, por isso, tal *cisão* é inelutável: queiramos ou não, algo nos escapa no ato mesmo de ver, algo que nada tem de evidente.

Nesse sentido, o ato de ver implica uma perda – talvez porque, para alcançar esse domínio, há que se abrir mão, por um momento, de ver as coisas como objetos primeiros do conhecimento e de visibilidade, como dito acima. Obviamente, não se trata de uma questão de escolha: ou olhamos as coisas ou elas nos olham, ou “ganhamos” ou “perdemos” algo no ato mesmo de olhar e ser olhado. Trata-se sim de uma “*cisão do ver*”, de um ato que se divide, de forma paradoxal, em dois: olhamos *e* somos olhados. Assim, permanecer *aquém da cisão* do olhar equivaleria a permanecer no volume mesmo das coisas, naquilo que se ganha, que se soma (a nós?) quando olhamos. Ou seja, permanecer “*aquém da cisão*” significaria tão-somente “ater-se ao que é visto” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 38, grifos do autor). Por outro lado, permanecer *além* da *cisão* “consiste em querer superar – imaginariamente – *tanto* o que vemos *quanto* o que nos olha” (Ibidem, p. 40, grifos do autor). Daí surge um novo convite: não permanecer nem *aquém*, nem *além* da *cisão* – “*abramos o olhos para experimentar o que não vemos*” (Ibidem, p. 34, grifos do autor).

Talvez seja ainda importante perguntar: *tudo* o que vemos, ou melhor, qualquer coisa que vemos, efetivamente, nos olha? Creio que aquilo que efetivamente nos olha – ou melhor, aquilo que tem a potência de nos olhar com mais intensidade, portanto, de nos mobilizar mais violentamente – talvez seja aquilo que menos “volume” detenha, e, conseqüentemente, para nosso desespero ou satisfação, mais “vazios” possua.

É em torno dessa pergunta – e das suposições acerca de sua resposta – que a expressão “olhar sem corpo” foi escolhida para compor o título desta pesquisa. Pensar a criança e a imagem nesse sentido diz respeito às problemáticas acerca dos volumes e dos vazios que, nesse meio específico que é o cinema, elas (criança e imagem) nos apresentam. Ou seja, trata-se de nos interrogarmos sobre aquilo que se “perde” e aquilo que se “ganha” quando as

imagens da criança no cinema nos convocam a olhá-las (e com isso, de pensar sobre a sua capacidade de nos atingir, de nos perturbar).

Assim, talvez seja esse um primeiro entendimento acerca dos objetivos gerais dessa pesquisa: assumirmos o vazio da criança, ao invés de nos contentarmos com suas formas imediatas. No que diz respeito à imagem da criança no cinema, o trabalho aqui será não de ficar *aquém* da cisão do olhar – o que significaria tanger a criança naquilo que podemos “ganhar” de imediato, naquilo que ela nos acrescenta de modo trivial. Ficar, portanto, *aquém* da cisão seria permanecer na criança que reconhecemos, na criança dos volumes, das formas exatas, das certezas que uma *vontade de saber* criou para ela. No entanto, interessam-nos as possibilidades abertas por esse olhar sem corpo, no momento em que elas são equivalentes à garantia de nos situarmos, providencialmente, na sua cisão mesma. Trata-se de, por um instante, abandonarmos a criança das formas exatas em favor daquilo que, dela, não podemos “tocar”, não podemos “ter”, e não podemos tocar ou ter não apenas porque ela esteja lá, nas imagens cinematográficas, na sala de cinema, mas porque ligada com aquilo que é da ordem do acontecimento. Permanecer na cisão do olhar sem corpo do cinema significa, então, apreender de imagens muito específicas, da criança que instaura um vazio e que, dali, nos olha incessantemente – criança-acontecimento, que ultrapassa as dimensões de sujeito empírico. É dela, e somente dessa última, a capacidade de se oferecer ao vazio (ou de oferecê-lo a nós), de se abrir e de nos lançar para além das “arestas discerníveis” de qualquer volume apreensível de imediato (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 38).

Encontros entre cinema e educação

Poderíamos perguntar, em relação a esta pesquisa, por que e como se dá o encontro entre educação, cinema e filosofia. Afirimo que tal encontro se faz aqui a partir de questões semelhantes àsquelas das quais fala Deleuze na entrevista “*Le cerveau, c’est l’écran*”. Certa vez, questionado sobre as razões pela quais estudou o cinema, Deleuze respondeu: “Pude escrever sobre o cinema, não para radicalizar a reflexão, mas quando os problemas da filosofia me levaram a procurar respostas no cinema” (DELEUZE, 2003, p. 356, trad. minha). A intenção

de efetuar esse cruzamento não é, claro, a de buscar respostas prontas – e certamente não é delas que Deleuze fala –, mas de ir ao encontro do “risco de eles [problemas] se relançarem a outros problemas”, já que “todo trabalho se insere em um sistema de relançamento” (Ibidem).

Obviamente, de forma infinitamente mais modesta, posso afirmar que, se este trabalho contempla algumas discussões sobre cinema e filosofia, é exatamente porque os problemas *da* educação me levaram a procurar argumentos nesses dois outros campos, sabendo, desde o início, que cada um deles, inevitavelmente, me relançaria a outros problemas.

Encontrei, nesses dois campos – cinema e filosofia – problemas relacionados aos três conceitos centrais desta tese, no caso, criança, imagem e autoria (e mesmo à combinação entre esses três conceitos). Certamente, não se trata de uma “coincidência”: “pode-se conceber que problemas semelhantes, em momentos diferentes, em ocasiões e condições diferentes movimentam diversas ciências, quer a pintura, a música, a filosofia, a literatura e também o cinema. Estes são os mesmos abalos em terrenos totalmente diferentes” (Ibidem, p. 345, trad. minha). Porém, por mais que os dois campos me dessem sempre novos argumentos para complexificar a discussão que pauta este trabalho, e até mesmo para repensar os próprios problemas que nele estão envolvidos (e jamais para servirem de mero apoio reflexivo), foi partindo do terreno da educação que pretendi dar conta das relações que esses mesmos problemas, pensados como “abalos”, provocam. Nesse sentido, podemos falar de encontro entre disciplinas, na medida em que este “não se faz quando uma se põe a refletir sobre a outra, mas quando uma percebe que deve transformar/converter por sua conta e com seus próprios meios um problema semelhante àquele que se põe também em uma outra” (Ibidem, trad. minha).

Trabalhar o cruzamento entre, especialmente, “cinema” e criança ou buscar caracterizar as singularidades de uma imagem cinematográfica parece ser um tema urgente não apenas na educação, como em outras instâncias sociais. Isso pode ser observado no momento em que, por exemplo, reuniões como as da Recam – Reunião Especializada de

Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul⁵ – ocupam-se com a luta pela implementação de projetos que contemplem o atendimento à criança e mesmo ao jovem. Em que sentido? Um deles, por exemplo, “prevê a criação de ‘maletas’ de produtos audiovisuais para o público infanto-juvenil, reunindo as melhores obras produzidas pelos países do Mercosul”. Em março de 2004, durante o III Festival Internacional de Cinema para Infância e Juventude, na cidade de Buenos Aires, a Recam aprovou um plano de ação para a criação do “Espaço Audiovisual das Crianças do Mercosul”. O documento garante “a realização de uma pesquisa sobre a presença e a influência dos meios audiovisuais no cotidiano das crianças do Mercosul e a criação de uma Rede de Cineclubes de Crianças e Jovens do Mercosul⁶”. Porém, o mais interessante é que o documento prevê outros dois aspectos ligados à leitura e à produção de imagens pelas crianças e jovens. Isso seria feito por meio “da inclusão de uma disciplina voltada para o estudo da mídia no currículo oficial das escolas dos países signatários; e a implantação de um curso de especialização em produção audiovisual para crianças e adolescentes nas universidades”. Estamos, nesse caso, tratando da criança como “platéia”, como espectadora e até como produtora de imagens. O que resulta da crescente preocupação por parte de organizações (públicas e não governamentais) é não apenas o debate sobre a produção de produtos destinados às crianças, mas também a busca pela garantia de acesso das próprias crianças a estes materiais e, ainda assim, pela possibilidade em torná-las produtoras de materiais cinematográficos.

Além disso, em 2006, pela primeira vez, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) organiza um “Ciclo de Cinema”. O tema: *Imagens da Infância*. Realizado em parceria com o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), foram projetados gratuitamente

⁵ Criada em dezembro de 2003, a Recam tem como objetivo “articular um intercâmbio entre os setores audiovisuais dos países [do Mercosul] e formar um bloco comercial coeso que possa dialogar com o mercado exterior”. As propostas da Recam vão desde a implantação de políticas públicas de fomento ao cinema dos países do Mercosul, à criação de projetos que garantam condições de igualdade de produção audiovisual e de acesso ao mercado, incluindo a busca pela implementação de um certificado de nacionalidade dos produtos audiovisuais produzidos no Mercosul; a luta pela equiparação das tarifas alfandegárias; a criação do Observatório do Audiovisual do Mercosul e a implantação de acordos de cooperação com a União Européia (dados obtidos em <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia>, último acesso: 30 de junho de 2005).

⁶ Informações obtidas no *site* <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia>, último acesso: 30 de junho de 2005.

durante a semana do evento filmes como *Machuca*, de Andrés Wood (2004), *Valentin*, de Alejandro Agresti (2002), *Nascidos em Bordéus*, de Zana Brisky e Ross Kauffman (2004), *A Língua das Mariposas*, de José Luis Cuerda (1999), *Promessas de um Novo Mundo*, de Justine Shapiro e B. Z. Goldberg (2001), *A Infância de Ivan*, Andrei Tarkovski (1961) e *O Menino Selvagem*, de François Truufaut (1969). O Ciclo contou ainda com a participação do diretor Joel Zito Araújo, que participou de uma sessão especial de discussão de seu filme *As Filhas do Vento* (2003).

Em final de 2007, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) organizou o I Encontro Internacional de Cinema e Educação. O evento visava aprofundar o debate entre cinema e educação e, assim, gerar espaços para a discussão teórica, para a crítica e análise de imagens e mesmo para dar visibilidade a projetos e pesquisas, nos quais a criação de imagens coletivas entre professores e alunos estivesse em primeiro plano. A proposta geral evento centrava-se na “possibilidade de aprender com a experiência de ler, interpretar e fazer cinema. A intenção também [era] conhecer alguns processos e criações de diversas iniciativas de produção audiovisual em contexto escolar no Rio de Janeiro⁷”.

Assim, é em função do interesse que emerge atualmente pela temática acerca das relações entre cinema e criança, bem como, contraditoriamente, em função do número ainda não muito significativo de investigações feitas no Brasil, no âmbito educacional, que se alicerçam algumas das justificativas desta pesquisa. Embora tais estudos não representem um grande número de publicações, nos últimos tempos vem aumentando o interesse de certos autores – aqueles que já se destacam pela realização de trabalhos diretamente ligados à educação e, especialmente, à análise cultural da infância pela mídia – em dar visibilidade àquilo que vem sendo produzido para as crianças (em termos de cinema), seja em materiais que as colocam como personagens centrais das narrativas ou não.

Destaco, nesse sentido, que não é por acaso que Shirley Steinberg e Joe Kincheloe abrem o livro sobre a “construção corporativa da infância (2001) com dois artigos que tratam de cinema. O primeiro texto focaliza uma grande discussão sobre os filmes *Esqueceram de Mim*

⁷ Informação obtida através do contato com a prof.^a Adriana Fresquet (UFRJ), uma das organizadoras do evento e coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão “Cinema para aprender e desaprender”, a quem agradeço pelas gentis e profícuas trocas de informações e materiais.

e *Esqueceram de Mim 2: perdido em Nova York*, porque, como afirmam os autores, eles se tornam emblemáticos em sua alusão a problemas importantes que atravessam as famílias contemporaneamente: o da criança indesejada, da criança “esquecida”, “abandonada” em casa – fato entendido como “patologia cultural” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001 p. 78). O segundo, escrito por Henry Giroux, lança já em seu título a pergunta que tem sido quase que uma marca desse autor: “os filmes [de animação] da Disney são bons para seus filhos?” (2001, p. 87). Nesse artigo, em relação aos desenhos animados, Giroux retira do primeiro plano a característica de entretenimento e coloca, em seu lugar, o entendimento de que estes materiais atuam, antes de mais nada, como “máquinas de ensino” (2003, p. 89) das novas gerações. O autor ressalta as dimensões políticas e éticas envolvidas na medida em que certos grupos (mulheres, negros, árabes) são representados nos filmes de animação Disney. Além disso, o autor salienta que a análise destes materiais deve compreender não só aquilo que efetivamente eles dizem ou buscam representar em termos étnicos, sexuais, estéticos, mas, igualmente, a forma como eles vêm sendo “usados e apreendidos pelas platéias adultas e grupos de crianças” (Ibidem, p. 104).

Destaco ainda a recente publicação intitulada *A Cultura da Mídia na Escola: ensaios sobre cinema e educação*, organizada por Maria da Graça Jacintho Setton (2004). Já na apresentação do livro, podemos ter uma dimensão da importância de serem feitos estudos que cruzem os domínios da educação e do cinema: dados de uma pesquisa concluída em 2003 informam que a programação televisiva em rede aberta veicula um total de 780 horas de filmes por semana⁸ (SETTON, 2004). A própria autora enfatiza a urgência em tornar esses materiais objetos de pesquisa e, ainda assim, fazer deles “material didático”, entendendo-os como “fonte de informação, como registro de uma época e história, bem como, (...), instrumento ideológico que ajuda na construção das identidades individuais e coletivas” (Ibidem, p. 67).

Contudo, por mais que o interesse a respeito do cruzamento entre “cinema” e “infância” (ou “criança”) seja crescente, as pesquisas sobre esse assunto ainda não chegam a se constituir como um campo de discussão expressivo – como mostra um breve levantamento nos últimos sete anos sobre esse assunto, feito entre quatro dos cinco principais periódicos da

⁸ A pesquisa foi realizada pela autora do livro referido e os dados foram coletados no estado de São Paulo.

área da educação⁹, bem como a partir de uma recente pesquisa realizada por Sônia Cristina Soares Dias Vermelho (2004).

Primeiramente, com base neste levantamento, observo que, no periódico que mais apresenta títulos ligados ao cruzamento em questão, foram publicados apenas cinco artigos (dois em edições de 2000 e 2001, dois nas duas primeiras edições de 2002 e um em 2006), sendo que quatro deles se dedicam diretamente à análise de filmes (no caso, um deles analisa o filme *Estado de Cão*, de Peter Brosens e Dorjkhandy Turmunkh; outro analisa *Apocalypse Now*, de Francis Ford Coppola, o terceiro analisa dois filmes de animação, *Castelo de Areia*, de Co Hoedeman e *Histoire de Perles*, de Ishu Patel e o último o filme brasileiro *Dois Perdidos em uma Noite Suja*). Por promover uma análise imediata dos filmes, esses quatro artigos não ampliam as discussões para além desses materiais, como já o faz, no caso, o quinto texto, que se dedica a desenvolver uma abordagem dos processos de constituição de subjetividades pautados na construção de *narrativas* – histórias ouvidas, lidas, cantadas, contadas. Para tanto, e aí sim, o texto se utiliza da análise do filme *Central do Brasil*, de Walter Salles¹⁰. O segundo periódico, em termos de “volume” de publicações de materiais sobre cinema, apresenta um único artigo. O texto presta-se a avaliar a experiência pedagógica realizada em uma oficina de cinema que, por sua vez, proporcionou a apresentação simultânea de três filmes de Glauber Rocha (experiência, esta, que diz respeito ao projeto *Trilogia da Terra*, concebido pelo próprio diretor)¹¹. O terceiro periódico não traz nenhum artigo sobre cinema, no entanto, apresenta duas resenhas de livros ligados ao tema (nas edições de 2002 e 2003). O último

⁹ A escolha destas revistas foi feita com base no relatório de avaliação dos periódicos brasileiros em educação (qualis/Capes) referente ao período compreendido entre 2001-2003. Nesse sentido, o levantamento foi realizado entre quatro das cinco revistas avaliadas com o conceito “Internacional A”. São elas a revista *Educação & Realidade* (UFRGS), *Educação e Sociedade* (UNICAMP), *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd) e os *Cadernos Cedes* (UNICAMP).

¹⁰ As referências dizem respeito, respectivamente, aos artigos: ALMEIDA, Milton José de. O eclipse, o dragão e o cinema estudo sobre o filme *O estado do cão*. *Educ. Soc.*, set./dez. 2001, vol.22, n.º 77, p. 273-280; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Rio acima: percursos pelo filme *Apocalypse Now*. *Educ. Soc.*, abr. 2002, vol.23, n.º 78, p. 287-295; BRUZZO, Cristina. Areias e contos em movimento: análise de dois filmes de animação. *Educ. Soc.*, maio/ago. 2002, vol.23, n.º 79, p.297-301; FONTANA, Roseli A. Cação. A constituição social da subjetividade: notas sobre *Central do Brasil*. *Educ. Soc.*, jul. 2000, vol.21, n.º 71, p. 221-234; e, por fim, AMORIM, Antonio Carlos. Invisível e não enunciável. *Edu. Soc.* set./dez. 2006, vol. 27, n.º 99, p. 1367-1372.

¹¹ O artigo referido aqui é de autoria de Anita Leandro, publicado em *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Faced, UFRGS, vol. 28, n.º 2, jul./dez., p. 9-28,2003. Contudo, é importante ressaltar que essa mesma revista possui outras publicações sobre cinema: dois artigos no ano de 1996 e um no de 1997.

periódico observado, mesmo tendo recentemente dedicado uma edição especial à temática mídia, não apresenta nenhum artigo em que o cinema seja abordado como mote de discussão.

Ainda assim, é importante apresentar alguns dados obtidos pela pesquisa, concluída em 2005, de Sônia Cristina Soares Dias Vermelho, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-Paraná), intitulada “Tendências da pesquisa em educação e comunicação: a produção em periódicos científicos”. Nessa pesquisa, foram analisados 58 periódicos ligados aos programas de pós-graduação em educação e comunicação e, mais especificamente, 1543 artigos, que indicavam pelo título tratar-se de trabalhos ligados a esses dois campos. Duas conclusões levantadas pela pesquisadora merecem ser salientadas: primeiramente, pode-se dizer, de modo mais amplo, que os trabalhos que relacionam os estudos de comunicação e de educação dão ênfase a tal relação a partir de uma ótica ligada à sala de aula, ou seja, tendo como ponto principal a relação entre alunos, professores e sala de aula. Na pesquisa coordenada por Vermelho, constatou-se também o número ainda reduzido de trabalhos que têm como foco de análise as produções filmicas. A partir desses dados (somados ao levantamento que apresentei acima), observa-se que são poucas as pesquisas publicadas – pelo menos, nos periódicos mais reconhecidos – na área da educação e cinema. Observa-se, da mesma forma, que o número de trabalhos em que o foco central é a criança ou a infância *em seu cruzamento com o cinema* ainda é limitado.

Porém, fora do espaço das revistas acadêmicas, outros trabalhos que relacionam os campos do cinema e da educação merecem ser destacados. É válido lembrar, por exemplo, que um dos grandes congressos¹² ligados à área da educação escolheu, na edição de 2005, a infância como tema e, dentre as conferências principais que compunham a programação geral do evento, Jorge Larrosa apresentou seu texto “O silêncio das crianças. Notas sobre cinema e infância”.

Ainda assim, ao olharmos mais de perto os trabalhos que foram aprovados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), especialmente aqueles apresentados no Grupo de Trabalho “Educação e Comunicação”, encontramos poucos

¹² Refiro-me aqui ao COLE – Congresso de Leitura do Brasil, que em 2005 teve como título “Pensem nas crianças mudas telepáticas”, em referência aos dois primeiros versos do conhecido poema “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes.

textos que concentram suas discussões nos estudos sobre cinema. Como mostra Robson Loureiro (2003), de 133 trabalhos apresentados no GT Educação e Comunicação entre o período de 1999 e 2003, apenas 19 tratavam da relação entre cinema e educação¹³. Nessa produção, destaco o trabalho de Rosália Duarte, apresentado na reunião de 2001, em que a autora analisa “o lugar do consumo de filmes na formação geral de jovens universitários que vêem filmes regularmente, assim como o modo como esse público específico constrói significações no contato com essas imagens” (DUARTE, 2002, p. 3) – um dos únicos a lidar com a questão da recepção na prática de pesquisa. Para o que interessa à discussão que busco empreender, nos últimos seis anos, apenas seis trabalhos contemplam diretamente o debate sobre educação e cinema (sendo que três são de uma mesma autora). Destaco, no entanto, os trabalhos apresentados por Mônica Fantin (2003, 2004, 2006) na ANPED¹⁴, por dizerem respeito, diretamente, à relação entre infância e cinema. Se, no primeiro texto, a autora preocupa-se em discutir o papel das produções culturais infantis e sua experiência de formação cultural na educação focalizando o cinema na escola (Idem, 2003, p. 1), no segundo, ela busca responder às seguintes questões: “as crianças vão ao cinema? Como é a relação da criança com o cinema? Que significados as crianças constroem quando assistem aos filmes? O que as crianças assistem ou deveriam assistir? Como os filmes são ou poderiam ser usados na educação?” (Idem, 2004, p. 1). Nesse caso, como se pode perceber, a análise cinematográfica permanece centrada em filmes que são produzidos *para as* crianças, e não naqueles em que ela é protagonista. Contudo, a discussão da autora é inovadora, pois dedica-

¹³ Para esta pesquisa, consideramos apenas as análises filmicas, e não aquelas realizadas a partir de desenhos animados – como é o caso do trabalho de Ruth Sabat, intitulado “Os desenhos animados como máquinas de ensinar”, apresentado em 2002, que se dedica a analisar as longas-metragens de animação da Disney e a forma como estes materiais operam de modo a garantir a heterossexualidade como sexualidade normativa. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>, último acesso em 20 de jun de 2005.

¹⁴ Não incluo aqui, neste levantamento, o trabalho de minha autoria, aceito para ser apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPED e intitulado “Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta” ou, ainda, aquele de autoria de Rosa Maria Bueno Fischer, apresentado na sessão especial “A dimensão estética na formação e atuação docente” e intitulado “Cinema e TV na formação ético-estética docente” – os quais serão retomados em outros momentos desta tese. No que diz respeito diretamente à produção do GT, os outros dois trabalhos que conjugam cinema e educação são “Da pólis grega às ladeiras do Pelourinho: análise do filme *O Pagador de Promessas* e as virtudes de Zé do Burro”, de Júlio César Lobo, apresentado em 2006 (texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2037-Int.pdf>, último acesso abril de 2007) e “Cinema, Educação e Psicanálise: uma questão de transmissão”, de Glacy Queiros de Roure, em 2007 (texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3724-Int.pdf>, último acesso em dez. de 2007).

se a realizar uma análise do filme *O Mágico de Oz* concomitantemente à análise das falas de um grupo de recepção formado por crianças italianas e brasileiras. No terceiro texto (FANTIN, 2006), retomando a pesquisa de recepção realizada no Brasil e na Itália, a autora mostra o quanto o papel da escola é essencial para o domínio da linguagem do cinema por parte das crianças, já que constata uma diferença visível entre as crianças de um país e de outro. Os resultados de um investimento em uma disciplina como “artes e linguagens” (obrigatória no currículo nacional italiano) são notórios no que diz respeito à forma como as crianças italianas se expressam em relação ao filme assistido (e dos argumentos elaborados a partir dos quais organizam seu pensamento em relação à imagem cinematográfica) e, com isso, no que diz respeito ao ato mesmo de assistir ao material e de fruí-lo.

Dadas essas considerações mais gerais, interessou-me, por um lado, situar a pesquisa que ora apresento no interior de um campo que, talvez se possa dizer, em ascensão. Por outro, após empreender algumas discussões sobre a opção assumida em realizar uma pesquisa que privilegie o cruzamento de campos (no caso, entre educação, cinema e filosofia) e também sobre as justificativas dessa escolha, passo agora a apresentar o objetivo mesmo deste trabalho e as aproximações teórico-metodológicas que serão estabelecidas entre os conceitos-chave de criança, imagem e autoria.

Dos modos de escolher e ser escolhido, de ver e ser visto

Primeiramente, é importante dizer que o critério de escolha dos materiais cinematográficos que compõem o *corpus* analítico desse trabalho baseia-se em filmes que tenham a criança como protagonista. Interessa-me, sobretudo, a criança em sua característica de estar ligada à “crítica do que somos, do que nos constitui, do que nos aparece como necessário, do que temos como fixado como identidade” (LARROSA, 2001, p. 19). Considerada como sujeito empírico, os filmes analisados privilegiaram a criança em sua qualidade de agir como crítica “do que queremos ser, de tudo aquilo que ainda está na lógica do projeto, do ideal, da auto-conservação, do sentido” (Ibidem). O trabalho buscou, nesse

sentido, compreender a criança na medida ela “deixa de ser uma simples representação, uma idade da vida” e passa a ser “uma arte” (VALLET, 1991, p. 11, trad. minha).

Assim, o que interessou capturar nesses filmes foi justamente aquilo que eles tornam visível a partir da relação entre criança e imagem. Buscar o que estas imagens tornam visíveis é diferente de perguntar o que elas representam em sua totalidade. Imagem e criança são importantes somente pela singularidade que expressam (em sua combinação) e não por aquilo de universal que podem sugerir. Ao apresentar a criança, importa saber quais são as singularidades daquela imagem, já que a própria imagem é “uma figura que se define não porque representa universalmente, mas pelas singularidades, pelos pontos singulares que liga” (DIAS, 1995). Trata-se de perguntar, ainda, sobre esses pontos singulares: que componentes podemos extrair dos pequenos acontecimentos imagéticos cinematográficos? Em que medida eles estariam compondo ou exprimindo elementos que remetam à idéia de criança que venho discutindo até aqui? Ora, das mais variadas acepções que podemos dar à noção de singularidade (algumas mais ligadas a um senso comum, que entende por singular ou por singularidade algo que é da ordem do distinto, do excepcional, algo que é “peculiar”, “característico”), a noção que mais nos interessa é aquela em que singular é o que está fora dos domínios dos valores (do bem e do mal), que é da ordem da imanência e não da transcendência.

A questão, portanto, foi caracterizar não “a” criança, mas um conjunto de elementos cinematográficos que, nas mais variadas circunstâncias, compõem, mesmo que por um momento, a criança como arte e como acontecimento. Os elementos a serem descritos foram justamente aqueles que liberam o acontecimento das coisas, dos seres, *daquela* criança, *daquele* estado de coisa, e, por isso, acabam por dar-lhes um outro acontecimento, um outro espaço, um outro tempo, um outro movimento. Resumindo, tratou-se de descrever os elementos que têm uma relação com a criança que aparece na imagem, que provêm da relação criança e imagem, mas que, de modo algum, encerram-se nesse mesmo par. Ao perguntar sobre os casos, as circunstâncias (“concretos” e visíveis numa realidade cinematográfica), estaremos perguntando, igualmente, sobre o conjunto de singularidades que fez de um estado de coisas, um acontecimento.

Nesse sentido, foi essencial ter clara a especificidade de uma linguagem e mesmo de um tipo de imagem, que esteve em jogo todo tempo: a linguagem e a imagem cinematográficas. Assim como Rosa Fischer destaca em relação ao trabalho com televisão (2001, p. 13), meu esforço foi o de colocar em primeiro plano esta especificidade, a linguagem própria do cinema, bem como as estratégias de direcionamento de seus materiais aos mais diversos públicos. E, dentro desse universo, coube ainda sublinhar as múltiplas variáveis *entre* os filmes escolhidos para compor o *corpus* de análise, e que mereceram ser consideradas: diferenças de produção, de alcance, de nacionalidade de cada um destes materiais e, acima de tudo, a concepção de criança neles envolvida.

Porém, independente disso (ou quase), creio que a imagem cinematográfica detém a força capaz de se fazer chocar diretamente com a “imagem dogmática da criança” – que, por sua vez, foi aqui “substituída” por uma multiplicidade de imagens imanentes da criança. Fica claro que tomamos de Deleuze a expressão “imagem dogmática”, usada pelo filósofo francês principalmente para referir-se ao que ele chama de “imagem dogmática do pensamento”. Nesse caso, tratar-se-ia de uma certa imagem “implícita e pré-filosófica que o pensamento tem de si mesmo e que subjaz a cada tentativa de pensar” que, antes de tudo, está organizada para “adestrar” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 33) seja o conceito de pensamento, seja o próprio movimento do pensar. O que nos interessou, contudo, foi que, a partir disso, questionou-se: é possível pensar numa imagem dogmática da criança? Se sim, ela subjaz a quê? Se os elementos privilegiados da “imagem dogmática do pensamento” são as categorias do verdadeiro e do falso, como características da representação, quais aquelas da imagem dogmática da criança? Quaisquer que sejam as respostas a estas questões, o trabalho aqui se movimenta em torno da pressuposição de Godard em relação ao próprio entendimento sobre imagem: “não uma imagem justa, mas justo uma imagem”, a partir da qual afirmo: não a criança justa, mas justo uma criança; não a criança verdadeira, fiel a nossos projetos e constituição de saberes, mas justo uma criança, na sua capacidade de deles escapar.

Partindo disso, afirmo que o que esteve em discussão foi um mesmo movimento de pensamento, qual seja, aquele que remete à possibilidade de localizar ou talvez descrever a criança como potência, a criança como criação, presente nas imagens cinematográficas. Com

isso, não estamos afirmando que a criança, o ser infantil, concreto, aquele que povoa os mais variados espaços institucionais, e nem mesmo o cinematográfico sejam, por um lado, sujeitos diferentes, nem, por outro, que tenham em si alguma condição perfeita e “verdadeira” de ser sujeito. A questão a ser discutida e problematizada neste trabalho relacionou-se, antes, com a tentativa de chocar-se com o movimento de ver e pensar a criança como ser ou como um campo de conhecimento que já foi ou poderá estar em vias de ser dominado, apreendido, e, por isso, sempre merecedor, cada vez mais, da produção de novos saberes (sobre sua sexualidade, sobre sua linguagem, sobre seus “problemas de aprendizagem”). Ao invés disso, a tentativa da qual falo estaria relacionada com idéia de se fazer uma outra escuta, uma outra escrita sobre a criança (feita com base em autores como Foucault, Nietzsche, Deleuze, Steiner e outros); firmadas, essa outra escuta e essa outra escrita estariam comprometidas com uma dimensão do não sabido da criança: não para, após, saber mais dela, mas para lhe “recolher” o caráter de imprevisibilidade e de acontecimento (escrita e escuta que já vêm sendo feito pelos autores tantas vezes referidos). A criança pensada como *criação* tem mais a ver com linha de fuga, com figura que escapa, que foge e que zomba, derrisória, dos saberes e poderes que a ela tentam objetivar e subjetivar.

Tendo em vista estas considerações, poderia delinear assim o objetivo geral desta pesquisa:

Desenvolver o conceito de criança a partir de uma perspectiva que privilegia analisar, em imagens fílmicas:

- 1) uma vontade afirmativa de potência da criança, aliada, nietzschianamente, aos conceitos de “esquecimento” e “novo começo”;
- 2) a estética e a imagem cinematográfica não como elementos de representação da criança, mas, antes, como *feitos-superfície* de sua exata produção;
- 3) a questão da autoria, partindo não do princípio da unidade totalizadora “autor”, mas como processo que consiste, também por parte deste, na organização, sobretudo, de *personae* (STEINER, 2003) e a partir de uma espécie de “assinatura” (FISCHER, 2005) para seus filmes: uma assinatura que tem menos a ver com a posse de um texto imagético e mais com um relativo apagamento do autor-diretor; uma autoria que teria menos a ver com

instauração de verdades e mais com meras (e potentes) vibrações, justamente porque a criança na condição de *persona* é tomada, acima de tudo, como prática de *criação*.

Em relação ao processo de análise dos materiais, creio que é fundamental proceder em relação a algumas ponderações sobre o ato de assistir às imagens cinematográficas e à forma como ele foi promovido nesta pesquisa. Num primeiro momento, a mais imediata delas é a de que todo o processo de análise não se deu na “grande tela” para a qual os filmes foram pensados originalmente. Tal ponderação acaba dizendo respeito às formas habituais com as quais nos relacionamos com as imagens do cinema e com os filmes propriamente ditos, qual seja, a de que eles são vistos essencialmente na tela da televisão. É claro que com isso perdemos alguma coisa: “imagens nascidas para serem vistas numa tela grande, numa sala escura, são apresentadas reduzidas, cortadas nas margens, aceleradas” (COSTA, 2003, p. 15). Por outro lado, ganha-se algo nessa transposição, inventa-se uma nova forma de fruir as imagens fílmicas: seja em videocassete, seja em DVD, os filmes podem ser vistos várias vezes e, entre outras coisas, pode-se voltar atrás nas imagens, na narrativa fílmica, e inclusive, examinar fotograma a fotograma.

No cinema, como é sabido, câmera, luz, som, montagem, composição de planos combinam-se de forma particular, articulando-se no interior de uma gramática específica, com múltiplas sintaxes. Nesse sentido, e aqui reside uma segunda ponderação, foi importante dar conta dessa linguagem no processo de análise dos materiais, absorvê-la, dominá-la, pois assim foi também possível realizar, com mais segurança, a tarefa de “desmanchar” os produtos sobre os quais nos debruçamos (FISCHER, 2001) – tarefa inerente a qualquer trabalho que se proponha a analisar artefatos audiovisuais.

Mas, afinal, de que elementos dar conta? Apenas para mostrar alguns exemplos do quão vasta é essa gramática, ao lidar com o cinema, incontestavelmente, lidamos com variáveis que dizem respeito, por exemplo, ao uso da câmera, aos modos como os espaços são capturados em seu conjunto, à luminosidade, etc. Nesse caso, poderemos estar falando, então, de planos gerais, de primeiro plano, de primeiríssimos planos (*close up*), de detalhe, de

plano médio, de plano americano e de plano meio-conjunto¹⁵. Ainda assim, é importante distinguir, entre esses planos, se estamos frente a um plano fixo, a um plano em movimento ou a uma seqüência de planos variados. Em relação ao ângulo da filmagem, poderemos ter uma filmagem frontal em relação ao eixo horizontal ou vertical do sujeito filmado; da mesma forma, o ângulo pode ainda ser tomado de cima para baixo ou da direita para esquerda. Em relação ao modo como essa câmera se movimenta podemos estar lidando com uma panorâmica, *travelling*, grua, câmera na mão ou *steadycam*. Quanto ao som, como diferencia Duarte (2002), podemos ter os do tipo diegético, “aquele motivado por ações ou fatos ocorridos na narrativa” (p. 46), como gritos ou ruídos, e os do tipo não-diegético, que geralmente dizem respeito à trilha musical que pauta o filme e, mais propriamente, as cenas da narrativa. E, claro, não poderíamos deixar de mencionar a questão da fotografia do filme, da luminosidade, das “tonalidades” das imagens, dos jogos de sombra e luz, das características estéticas que os diferentes tipos de iluminação podem dar aos planos de um filme. Todos esses elementos certamente não esgotam o amplo e rico léxico cinematográfico.

Feitas essas primeiras considerações, afirmo que o *corpus* de análise desta pesquisa está constituído por dois conjuntos de filmes, tendo, entre si, apenas um ponto em comum, como já referido: trata-se de filmes nos quais a criança é protagonista. Ou, dizendo de outro modo, filmes nos quais ela é figura central no *plot*¹⁶ de uma narrativa fílmica.

Sendo assim, o primeiro conjunto de filmes é formado a partir de um critério definido como tendo sido produzidos por “cineastas da criança” (VALLET, 1998, p. 63, trad. minha) ou, mais amplamente, por aquilo que vem sendo comumente entendido como “cinema de diretor”. Nesse caso, teríamos, por exemplo, “Truffaut pelo retrato da infância selvagem, insubmissa; [...] Tarkovski pela representação de um mundo onírico e mágico; Bergman pela obsessão da memória [...]” (Ibidem). Poderíamos, ainda, acrescentar diretores como Charles Chaplin, Jean Vigo, De Sica, Jafar Panahi, Abbas Kiarostami, Walter Salles e Hector

¹⁵ Não cabe aqui explicitar cada um desses termos. Assim, para uma discussão detalhada da linguagem técnica do cinema, ver, por exemplo, Costa (2003).

¹⁶ Por *plot* entende-se o “dorso dramático do roteiro, núcleo central da ação dramática e seu gerador” (MACHADO, 2001, p. 23). Em linguagem televisual, todavia, o termo é usado como sinônimo de enredo, trama ou fábula: “uma cadeia de acontecimentos, organizada segundo um modo dramático escolhido pelo autor” (Ibidem). Podemos encontrar ainda o termo *multiplot*, usado quando nos referirmos a um filme que apresenta várias linhas de ação, e onde todas as elas apresentam um grau de importância semelhante (Ibidem).

Babenco. Por mais que tal indicação, inspirada pelo livro *L'Image de l'Enfant au Cinéma*, tenha surgido a partir de uma conclusão de que tais diretores (no caso, Truffaut, Tarkovski e Bergman) refizeram e repararam o caráter de “perigoso, asfixiante, despedaçado” (VALLET, 1998, p. 63, trad. minha) da vida social, este tornou-se um critério de seleção dos filmes pois, em se tratando de cinema, seria impossível negar ou simplesmente desconsiderar a discussão acerca de “autoria”. Mais do que falar de “diretores”, interessou-me apontar para o fato de que estamos tratando de filmes que marcaram a história do cinema, que serviram de mote para pensar questões pungentes de um tempo (tempo de guerra, tempo de afirmações no âmbito de uma arte recente, tempo de dar visibilidade a questões políticas e sociais importantes). Não por acaso esses “tempos” são inscritos e tornados visíveis na carne de crianças. Há algo a ser pensado e que, neste trabalho, seria impossível negar. Assim, a escolha dos diretores se deu não a fim de compreender como “se tecem as redes de troca e de identificação entre o universo da criança e aquele dos adultos”, tal como propõe Vallet (1998, p. 63), mas consistiu na tentativa de mergulhar no universo trazido por esses cineastas e, assim, mostrar como o conjunto destas produções nos mostra e inspira formas singulares tanto na maneira de lidar com a criança, como na de mostrá-la, construí-la imageticamente. Além disso, vale desde já destacar que tal critério não foi assumido sem uma problematização aguda no que diz respeito à própria noção de autoria, baseada e organizada especialmente pelas discussões filosóficas de Michel Foucault sobre este tema.

O segundo conjunto de filmes foi sendo construído no fazer mesmo da pesquisa. Ao colocar em movimento os conceitos de imagem, criança e autoria, pude selecionar materiais que me incitavam a questionar, por exemplo, como analisar as imagens da criança, criadas a partir de contextos culturais e geográficos tão distantes dos nossos, ocidentais, sul-americanos e como, nesta mesma condição, havia algo nelas que nos sensibilizava; ou, ainda, sobre as reverberações das memórias vividas por alguns cineastas e do movimento pelo qual elas são transformadas em arte, um movimento que envolve a criação, a novidade no interior de algo que, de fato, já existe; ou também critérios que diziam respeito à forma como se organiza a noção de “real” produzida pelas imagens de documentários, sobre o modo como nos relacionamos com a imagem documental, a partir da construção de regimes de veracidade.

Deste modo, o *corpus* de análise desta pesquisa é constituído pelos seguintes materiais: *O Garoto* (1923), de Charles Chaplin; *Zero de Conduta* (1933), de Jean Vigo; *Vítimas da Tormenta* (1946), de Vittorio De Sica; *Bom Dia* (1959), de Yasujiro Ozu; *Os Incompreendidos* (1959) e *O Garoto Selvagem* (1970) de François Truffaut; *Pixote, a Lei do Mais Fraco* (1981), de Hector Babenco; *Fanny e Alexander* (1983), de Ingmar Bergman; *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* (1987), de Abbas Kiarostami; *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles, *A Língua das Mariposas* (1999), de José Luis Cuerda; *Promessas de um Novo Mundo* (2001), Justine Shapiro e B. Z. Goldberg; *Nascidos em Bordéus* (2004), Ross Kauffman e Zana Briski.

No decorrer da tese, os filmes não estão separados entre si (justamente porque não busquei afirmar ou categorizar obras a partir da idéia de diretor-autor). O que une esses filmes, antes de mais nada, são os conceitos a partir dos quais eles foram lidos e vistos. Metodologicamente, a escolha dos filmes foi sendo feita concomitantemente à análise dos materiais e do respectivo desenvolvimento de categorias de análise. Tratou-se, portanto, de um processo metodológico que não se separou de um processo igualmente teórico: a metodologia é ela mesma teórica, assim como a teoria e os conceitos são eles mesmos metodológicos.

Considerando todas as discussões que faço em termos do ato de olhar, de ver imagens, posso dizer que o processo de análise, sim, estava comprometido com o ato mesmo de *ver os conceitos naquelas imagens*. Neste sentido, olhar, ver os conceitos nas imagens diz respeito acima de tudo de vê-los em suas distorções, em suas incipiências, não na busca de encontrar o conceito “real” (mais um eufemismo para uma questão de aplicabilidade), mas na medida em que ver é permitir ir além, em que ver é também criar, em que no ato de ver coloco sempre um pouco de mim mesma.

Importa dizer que este trabalho está alicerçado sobre três eixos principais, três conceitos que atravessam o pensamento desta tese: criança, imagem, autoria. Obviamente que não se trata de, linearmente, dar conta de discussões estagnadas ou presas entre si. Ao dizer isso, afirmo que a relação entre criança, imagem e autoria está presente na tese por inteiro, embora em cada um desses eixos encontrar-se-á um dos conceitos em primazia. Mais

do que isso, afirmo, então, que se trata de uma **tese-tríptica**¹⁷. Tese-tríptica que forma um e mesmo trabalho, mas poderia, igualmente, ser tomada em cada uma de suas unidades isoladamente.

Sendo assim, no primeiro capítulo deste trabalho (a primeira imagem do tríptico), busco introduzir algumas discussões acerca do conceito de criança. Inspirada pelo texto “Das três metamorfoses” (parábola de abertura do livro *Assim Falou Zaratustra*), de Nietzsche, apresento algumas discussões acerca do conceito de espírito criança. É possível dizer que foi a partir desse conceito, tal como desenvolvido pelo filósofo alemão, que se originou, especialmente, a pergunta inicial à qual esta pesquisa buscou responder. Nesta pesquisa, não pretendi desenvolver o conceito de criança como que numa espécie de equivalência entre este e o espírito criança narrado por Nietzsche. Ao invés disso, a noção de espírito criança serviu de elemento fundamental para compor um dos conceitos-chave desta pesquisa – mas ela não foi a única.

É importante salientar que o debate operado sobre a parábola foi feito tendo como referência outras leituras, realizadas por diferentes autores sobre o mesmo texto de Nietzsche. Por mais que se trate de um texto deveras conhecido, não há qualquer certeza ou segurança em narrar como se dá, efetivamente, cada uma das transformações do espírito, nem mesmo quanto ao fato de descrever as características que cada uma das personagens (camelo, leão, criança) possui. O exercício de cotejar diferentes perspectivas sobre o texto nietzschiano, pode-se afirmar, veio enriquecer não apenas a discussão sobre o mesmo, de maneira mais ampla, mas um dos conceitos-chave desta tese: o de criança. Explicando melhor, na medida em que diversos autores, muitas vezes, divergem quanto aos papéis e características de cada uma das personagens, novas questões acabam sendo colocadas em jogo e, com isso, mais elementos são introduzidos no debate que fazemos. Partindo das poucas pistas deixadas por Nietzsche em relação à última transmutação do espírito, busquei desenvolver o conceito de criança no que diz respeito às suas características de agir ou de se

¹⁷ A idéia do tríptico, aqui, não possui nenhuma relação com aquela do tríptico hegeliano – tese, antítese, síntese –, mas remete tão-somente à estrutura plástica composta de três retábulos que, unidos, formam (ou não) uma única imagem. Considerado como uma criação cristã (dado o recurso potencialmente narrativo da composição), o suporte tríptico está presente nas artes plásticas pelo menos desde a Idade Média, por exemplo, em obras como o “Jardim das Delícias” e “O Juízo Final”, de Hieronymus Bosch (1450-1516).

constituir como vontade afirmativa de potência, esquecimento e novo começo. Pensando na efetivação de tal concepção de criança, este eixo possui duas seções.

A forma como a criança torna-se potência e faz-se potência é descrita, na primeira seção desse capítulo, a partir das relações de amizade que estabelece com outrem. Baseada especialmente nos textos da fase final da vida e da obra de Michel Foucault – nos quais ele se dedicou a pensar sobre uma ética da existência a partir da leitura de materiais produzidos na Antigüidade Greco-romana –, descrevo de que modo, em alguns filmes, as relações de amizade estabelecidas entre crianças e adultos operam numa transformação mútua, passível de se realizar somente porque a amizade configura-se como espaço de invenção e de experimentação, já que não está presa a “velhas e rígidas formas de relação institucionalizadas” (ORTEGA, 1999, p. 156). Além disso, a criança narrada a partir dessas relações faz-se também esquecimento justamente porque, no espaço de descobrir a si mesma e o outro, nega a fixação de uma memória e destinos culturais que a mantêm como ser a ser domado e eterno aprendiz. Os filmes em questão aqui são *Central do Brasil*, de Walter Salles e *A Língua das Mariposas*, de José Luis Cuerda.

A segunda seção do eixo “criança” tem como base a discussão sobre o conceito de multiplicidade (tal como desenvolvido por Deleuze e Guattari), a partir dos filmes *O Garoto*, de Charles Chaplin e *O Menino Selvagem*, de François Truffaut. Por meio dessas análises, busco outras bases para pensar a relação de encontro entre adulto e criança. No caso, trata-se de uma relação que favoreça o entendimento sobre a criança como vontade afirmativa de potência a partir das multiplicidades que estão em jogo quando a criança é a figura do anômalo ou quando ela encontra o anômalo. Nessa seção, o que importou destacar desse encontro estabelecido entre adultos e crianças foi o que daí deriva, não em termos de resultados ou da produção de saberes, mas em termos de singularidade.

A segunda imagem dessa tese tríptica pretende dar conta da discussão problemática – não apenas no cinema – sobre o conceito de “autoria”. Realizo o debate sobre esse conceito por meio de um exercício de sua relativização, especialmente quando comparamos o cinema com outras artes. Além disso, baseada na discussão proposta por Steiner (2003), relanço a autoria no interior das diferenças entre invenção e criação, pensando que, mais do que da

criança, de um sujeito empírico, tais filmes nos falam, acima de tudo, de “personagens” (*personae*), num sentido muito específico: de vidas que pulsam além da superfície filme-película, vidas que falam de crianças, mas também de vidas que falam um pouco de nós mesmos.

A primeira seção sobre a autoria tem como objetivo revisitar elementos-chave sobre o conceito, tal como discutidos por Michel Foucault, especialmente nos textos *O que é um Autor?* (2001), *A Ordem do Discurso* (1989) e *A Arqueologia do Saber* (2000). Assim, com base na análise dos filmes *Pixote*, de Hector Babenco e *Vítimas da Tormenta*, de Vittorio de Sica, problematizo o modo como certos diretores imprimem não apenas uma relação de autoria com seus filmes, no sentido comumente entendido, mas, sobretudo, uma “assinatura” (FISCHER, 2005) – um processo ligado à forma de compor e dar visibilidade imagética à criança. A tentativa, nessa seção, não é a de reforçar a categoria de “autor”, mas, antes, estabelecer novas bases para ela.

A segunda seção do eixo sobre a autoria analisa um conjunto de filmes cuja característica central é a de reviverem memórias infantis dos diretores que os conceberam. Como pensar a criação em cima daquilo que já existe? Ou, ainda, como pensar a criação com base na memória? São essas as duas questões centrais dessa seção. Para efetivar a discussão, analiso um conjunto de três filmes: *Os Incompreendidos*, de François Truffaut, *Zero de Conduta*, de Jean Vigo e *Fanny e Alexander*, de Ingmar Bergman.

No último eixo, que diz respeito ao conceito de “imagem” propriamente dito, a discussão se dá da seguinte forma: apoiada especialmente em autores como Michel Foucault (no que diz respeito às análises de imagem no campo da arte), Gilles Deleuze (especialmente sobre os conceitos de imagem-tempo e imagem-movimento), Roland Barthes (sobretudo, acerca do seu minucioso trabalho sobre os fotogramas fílmicos) e, no Brasil, por Ismail Xavier, introduzo alguns cruzamentos entre o conceito de imagem e o conceito de criança. Longe de abarcar a totalidade das discussões que cada autor, a seu modo, efetuou sobre o conceito de imagem, busco trazê-los para esta tese, na medida em que eles nos auxiliam a pensar não apenas o próprio conceito de imagem, mas também o de criança e o de autoria, tão caros a esta pesquisa. Duas seções compõem esse eixo.

Na primeira delas, a partir da análise de filmes-documentários, interessa-me revisitar a grande problemática acerca da relação entre imagem e “real”. Baseada em discussões extraídas das teorias do “cinema do real”, mostro como se tecem (e como tecemos) “regimes de veracidade” da imagem nesse tipo de material. Aliado a isso, percorro as crianças apresentadas pelos filmes *Nascidos em Bordéus* e *Promessas de um Novo Mundo*, a fim de destacar os elementos singulares da criança. Antes de acreditar na objetividade da composição estética documental, mostro de que modo criança e imagem, nestes filmes, situam-se no limite entre o “fazer crer” e sua suspensão; mostro como, então, elas escapam de assertivas que buscam capturá-las para a grande massa amorfa do “as crianças são”.

Na segunda seção, o mote para a discussão da imagem faz-se por meio da análise de filmes distantes do nosso contexto social e cultural, ocidentais, sul-americanos. Pergunto como é possível afirmarmos tão categoricamente sobre a impossibilidade de analisarmos imagens e crianças “orientais” quando vemos, ano após ano, um conjunto de filmes oriundos desses espaços geográficos e culturais nos sensibilizarem de maneira singular. Tomando como base a oposição clássica no cinema de “pureza” e “impureza” da imagem, organizo, especialmente, duas categorias de análise, quais sejam, *universalidade ética* e *singularidade mobilizadora*, para promover a discussão aqui proposta. É, então, na tentativa de não criarmos mais uma dualidade entre “criança ocidental” e “criança oriental”, bem como no intuito de não erigirmos novas unidades totalizadoras que essa seção se orienta. Opero e desenvolvo tais categorias de análise a partir dos filmes *Bom Dia*, de Ozu e *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami.

Por fim, na conclusão deste trabalho, retomo as discussões teórico-metodológicas que acompanharam os caminhos da pesquisa, mas também descrevo possibilidades de outros e novos trabalhos a partir de um conjunto de inquietações derivadas justamente de questões mais amplas sobre cinema, criança, autoria (criação) e educação. Penso, assim, na viabilização de um trabalho que una, diretamente, cinema e escola; um novo encontro e, mais uma vez, tendo como objetivo aquilo que nada mais é do que o tema geral desta pesquisa: o encontro entre criança e arte.

1.0 A CRIANÇA QUE NOS CONVOCA

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de criança trazido pelo texto “Das três metamorfoses”, parábola de abertura do livro *Assim Falou Zaratustra*, de Friedrich Nietzsche. Deixo em suspenso, por um instante, que se trata de um texto inúmeras vezes comentado e faço dele o que ele mesmo é: umbral. E faço dele umbral, porta, caminho para realizar algumas discussões relativas ao campo da educação. Inicialmente, apresento o texto e seus personagens (quais sejam, o camelo, o leão, o dragão e a criança). Esta apresentação será feita também tendo como base outras leituras do mesmo texto, realizadas por autores que nos expõem importantes questões e maneiras de melhor compreender uma parábola aparentemente tão “simples” – que, no entanto, guarda em si conceitos-chave da filosofia nietzschiana. Partindo desse exercício, absorvo algumas das características discutidas pelo texto do filósofo alemão para, em seguida, desenvolver o conceito de criança a partir de três perspectivas, em especial: 1) a criança como vontade afirmativa de potência; 2) como esquecimento; 3) e como novo começo.

Outros modos de pensar a criança: “Das três metamorfoses” e o espírito criança em Nietzsche

Falemos, então, “Das três metamorfoses” – para alguns, discurso; para outros, fábula ou parábola de abertura do livro *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche. A leitura e a discussão que faço sobre esse texto são, devo dizer, focalizadas. Interessa-me discutir esse fragmento do livro na medida em que ele me põe a pensar, principalmente, sobre a questão da criança. Nesse sentido, importa revisitar os personagens desse discurso, as características que eles possuem e a relação disso com a criança que daí irrompe; interessa-me, pois, a criança, ou melhor, pensar como o espírito chega a ser criança tendo passado, antes, por outras duas metamorfoses: a do espírito que se transmuta em camelo, e de camelo em leão.

No caso deste texto, apresento o discurso de Nietzsche a partir não apenas de seu texto original, mas com a ajuda de outros trabalhos que, igualmente, se prestaram a explorá-lo. Na intersecção entre os mesmos, faço questão de ressaltar as características e as qualidades que compõem as três personagens-protagonistas, pois elas serão indispensáveis para as discussões que farei a seguir. Como bem salienta Ferraz (2002), por mais que já estejam carregados de sentidos, camelo, leão e criança encontram em “Das três metamorfoses” propriedades bastante acuradas. Por mais que essas figuras se relacionem entre si e, por isso mesmo, nos interessem, o foco aqui é, como já dito, a criança, mais especificamente, as “novas sonoridades” que o texto de Nietzsche produz sobre esse conceito.

Passemos, então, à discussão da parábola “Das três metamorfoses”, mais propriamente. Como o próprio título supõe, a relação entre camelo, leão e criança se dá no nível das metamorfoses, das transmutações – “três metafomorfoses, nomeei-vos, do espírito: como o espírito se torna camelo e o camelo, leão e o leão, por fim, criança” (NIETZSCHE, 1988, p. 43). Por mais que essa afirmação nos pareça simples, encontramos visões díspares quanto à primeira metamorfose. Há, pelo menos, duas maneiras de entendermos e analisarmos a figura do camelo e, especialmente, a relação que este estabelece (ou não) com os valores, com a moral e mesmo com a religião.

Nesse sentido, há autores que defendem, de algum modo, a relação entre o camelo e os valores cristãos. Para estes (autores), o camelo – “espírito de suportaçãõ”, animal que carrega “cargas pesadas, as mais pesadas” – seria a “mescla de moral cristã, má consciência e espírito ascético” (LARROSA, 2002, p. 109). Se entendido dessa forma, o sofrimento do camelo nada tem a ver com afirmação: ele exprime tão-somente ressentimento e culpa. Creio que teria sentido falar aqui em drama – e não em tragédia ou em querer tratar o camelo como *herói trágico* (o que veremos a seguir).

Ainda relacionando essa concepção do “espírito de suportaçãõ” à idéia de martírio, de penitência, Rosa Maria Bueno Fischer pensa, por exemplo, na produção, em nosso tempo, da criança-camelo (ou no espírito camelo da criança) e discute o quanto nossas mídias contemporâneas são incansáveis em ensinar a criança a ser sempre servil, e assim torná-la um ser sempre pronto “a obedecer, a cumprir ordens, a olhar o mundo desse jeito e não daquele, a fazê-la escrever e falar deste e não daquele modo” (2003, p. 6). O que domina a fabricação dessas crianças-camelo seria justamente a doma ou o peso da culpa (pela transgressão), que faz com que elas se confessem repetidamente e prometam “jamais deixar de ser bons meninos, educadas menininhas” (Ibidem, p. 7). A criança-camelo, ignorante por natureza e ignorada em sua natureza, se curva, aceita e acaba por se satisfazer com o mesmo e com tudo aquilo que é da ordem do previsível.

Da mesma forma, Deleuze (2001), no primeiro livro que dedica a Nietzsche, coloca a personagem do camelo ao lado da personagem do burro, ambas sob a mesma acepção. Como animais do deserto, são eles que carregam os pesados valores superiores; niilistas, negam a vida e o mundo, justamente porque os colocam (vida e mundo) sob os valores humanos – valores esses que eles firmaram no lugar dos valores divinos e que, agora, insistem em assumir. Como se pode observar, persiste aqui a idéia de um animal gregário, que nada afirma, mas que apenas exhibe e suporta densos fardos.

Contudo, outros leitores do mesmo discurso/parábola afirmam que, em relação ao camelo, aquilo que o caracteriza está ligado à idéia de que, ao carregar os fardos mais pesados, ele está, sim, avaliando suas forças, experimentando sua potência. Maria Cristina Franco Ferraz (2002) é categórica ao dizer que o desejo do camelo em carregar “o mais pesado” não

está de acordo com ideais cristãos de sacrifício, martírio ou penitência. Isso porque, como afirma a autora, para Nietzsche, a existência da força, do ser da força, só pode ser verificada na medida exata de seu exercício – e é exatamente em função disso que o camelo procura tais cargas: “Não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; ‘o agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo” (NIETZSCHE, 1998, p. 37, grifos meus). Ainda assim, a autora afirma que o ajoelhar-se do camelo não está ligado ao gesto de genuflexão cristã, nem mesmo com a “mera submissão a valores consagrados pela tradição” (FERRAZ, 2002, p. 28).

Essa maneira de agir do espírito camelo pode ser, de certo modo, contraposta às demais, na medida em que o afasta de qualquer visão de subserviência, de resignação e o aproxima, nesse caso, a um *heroísmo trágico*. *Heroísmo trágico*, considerando todo do fascínio de Nietzsche pelas qualidades da tragédia, é entendido “no sentido de que não contém uma redenção da dor, como superação e anulação, mas o sentido de querer a dor, de afirmá-la, como parte necessária, indispensável da vida” (CORAZZA, 2004b, p. 1). Na visão de Ferraz, o camelo, mais do que reproduzir ou exprimir as dores pessoais, íntimas ou particulares, afirmaria o que seriam “as dores do crescimento” (DELEUZE, 1976, p. 10). Só mesmo o “poder das metamorfoses” (Ibidem, p. 14) para promover, frente a quaisquer obstáculos, a afirmação; mais do que isso, para fazer de tudo objeto de afirmação (até mesmo a dor). Pois é nisso que reside a natureza do trágico: ele é fenômeno estético, “forma estética” da alegria (Ibidem).

“O que há de mais pesado, ó heróis, (...) para que eu o tome sobre mim e minha força se alegre?” (NIETZSCHE, 1988, p. 43), pergunta o camelo. A alegria não advém de um resultado posterior e conseqüente ao cumprimento de uma provação, nem de uma superação da equação dor-castigo. A alegria advém justamente da capacidade de fazer com que cada coisa possa ser continuamente afirmada: quando algo é objeto de afirmação, ele é, simultaneamente, objeto de alegria. Diferente de outras leituras, que preferem destacar no espírito camelo uma característica mais comprometida com a moral e com os valores (sejam eles humanos ou divinos), esta concepção apresenta-o como animal que faz do peso uma afirmação de suas forças e não a marca de sua submissão.

Ao apontar para duas visões distintas do espírito camelo, creio que o mais importante seria justamente considerarmos a abertura e as possibilidades de interpretação que ambas as leituras nos garantem. Por mais que elas possam, num primeiro momento, entrar numa suposta contradição, tais leituras tendem a ser aproveitadas no sentido de que podem dizer respeito a diferentes “momentos” da transmutação. Talvez possamos afirmar que a idéia de um camelo que usa dos fardos para avaliar suas forças esteja mais próxima do espírito leão e, portanto, mais próxima da necessidade que o faz transmutar-se em leão – “conquistar (...) a sua liberdade e ser senhor em seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 1988, p. 44, grifos meus) – do que aquele que apenas carrega os fardos. Como se pode observar, essa conclusão não implica, de forma alguma, a exclusão de uma das características do espírito camelo, mas, antes, ambas tendem a se complementar.

Em busca de novas transmutações é para o deserto que se dirige o camelo. Trata-se de um deserto que mesmo sendo seu – “marcha ele para o seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 1988, p. 43) –, o camelo deve conquistar. Nessa paisagem, nesse lugar procurado e mesmo criado por um “espírito que manifesta e potencializa sua força de camelo” (FERRAZ, 2002, p. 30), o camelo transmuta-se em leão.

O leão, animal feroz, encontra na aridez do deserto aquele a quem deve enfrentar para, em princípio, garantir sua liberdade. O dragão é o animal que barra o caminho do leão, que faz refulgir no primeiro todo o valor das coisas. O que está em questão é a oposição entre dragão e leão; o combate entre o que cada um, respectivamente, expressa: o animal imaginário “tu deves” contra o feroz leonino “eu quero”. A relação agonística que aqui se manifesta diz respeito a uma vontade (do leão), que se afirma justamente ao se impor sobre os “valores milenários” que resplendem em cada uma das escamas do dragão (NIETZSCHE, 1988, p. 44).

Mas, como já dito, o leão só luta contra o dragão porque este se coloca como obstáculo. Obstáculo a quê?, poderia se perguntar: simultaneamente à possibilidade de ele (leão) “ser senhor de seu próprio deserto” (Ibidem) e, como consequência, à garantia de ele deixar de ser o que é. Afinal, o leão “não luta para se conservar, para ser mais ele (...), mas para dar lugar a uma vinda que pressupõe sua própria desaparecimento” (LARROSA, 2002, p.

115). Como destaca Larrosa (2002), no combate que trava com o dragão, o leão “despedaça” os valores, mas está fora de seu domínio desempenhar a tarefa da criação de novos valores.

Só o leão seria capaz de opor o dever à pujança e ao vigor de seu “não” (prerrogativas que o camelo não tinha). É esse não peremptório do leão que anuncia o sagrado sim da criança. Uma vez que não necessita mais lutar contra os “tu deves”, mas afirmar-se como vontade criadora, dá-se uma nova transmutação: o espírito leão torna-se criança.

Chegamos agora à *última* transmutação, e com ela a uma idéia à primeira vista paradoxal, já que criança, aqui, é *origem*, é um *novo começo*: “um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 1988, p. 44). Ferraz (2002) salienta que ela é a personagem menos complexa do texto e sugere que a leitura do mesmo consista em acentuar características que já estão dadas no próprio texto. Nesse caso, e de imediato, interessa-me descrever, especialmente, três dessas características: a de a criança ser uma origem, um espírito afirmativo e, por fim, a de ser um espírito criador.

Quando Nietzsche remete a criança à idéia de ela ser um novo começo, isso não se deve à tenra idade da criança. Não estamos lidando com um sujeito empírico quando falamos em espírito criança. O espírito criança não é prisioneiro de um tempo linear, ao passado-presente-futuro, muito menos está preso a uma concepção de desenvolvimento ou de progresso (onde representaria, talvez, um estágio primeiro). A origem da criança tem a ver com o “novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante eterno ou eternidade instantânea” (LARROSA, 2002, p. 122). O tempo da criança não é seqüencial, nem remete à evolução (onde, mais uma vez, ela estaria em “desvantagem”, pois seria a forma mais “imperfeita”, a que ainda precisaria passar por muitos estágios). E esta característica da criança, de fazer-se sempre “presente inatual, intempestivo” (Ibidem, 123), alude à noção de inocência.

Como parece ser comum no texto nietzschiano, algumas palavras chegam a nos perturbar justamente porque insistem em escapar à saturação de sentidos que podem lhes ser previstos de antemão. No caso, “inocência” nada tem nada a ver com aquilo que se entende no senso comum, nem como “qualidade de quem é incapaz de praticar o mal”, nem mesmo como um “estado daquele que não é culpado de uma determinada falta” (HOUAISS, 2001).

De forma contrária, “inocência é a criança [e, veja-se, não é a criança que é inocente], e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma” (NIETZSCHE, 1988, p. 44, grifo meu).

Afirmativo, o espírito criança, agora, “quer a *sua* vontade” (Ibidem, p. 45, grifos do autor). A última transmutação faz o espírito – que aqui em nenhum momento esteve ligado à noção de algum centro subjetivo – chegar a ser o que é e realizar-se em sua máxima potência: “uma espécie de vigor que perpassa todo modo de ser daquele (ou daquilo) que está se transformando” (Ibidem). Após as destruições regidas pela força reativa do “eu quero” leonino, a criança afirma sua vontade: “aquele que está perdido para o mundo, conquista o *seu* mundo” (Ibidem, grifos do autor).

Mas por que, então, a aparição da criança só é possível após a última transmutação? Porque só ela pode realizar a tarefa que nem o camelo e nem o leão puderam: a criação de novos valores. Esse é o diferencial da criança, é para isso que sua existência aponta e é nisso que reside a terceira e talvez sua principal característica. É em função disso que ela afirma não somente a vida, mas ao fazê-lo, coloca em jogo, a cada vez, “o que somos e o que seremos” (LARROSA, 2001, p. 125).

Como já dito, os espíritos camelo, leão e criança não se opõem, não se excluem (muitas vezes, eles sequer desaparecem após sua transmutação, ou seja, há casos em que o espírito camelo não se dissipa ao transmutar-se em leão, nem mesmo o leão ao transmutar-se em espírito criança). Pode-se dizer, assim, que entre eles há uma espécie de relação presença-ausência: o leão implica o camelo, assim como a criança implica o leão e também o camelo.

Seria equivocada a pressuposição de que há uma noção de desenvolvimento (ou de evolução) entre camelo, leão e criança. Não há sequer tempo adequado, previsibilidade, garantias ou certezas de passagem e de transformações. No seio das transmutações, há elementos que entram em jogo para, digamos, dinamizar a ida ao deserto, mas também para retardá-la, quiçá obliterá-la.

A partir desta breve explanação da parábola, percebemos, já de início, que o ser empírico, ordinário, dá lugar a outra criança; uma criança, que, a partir de agora, será entendida como supondo “pelo menos duas metamorfoses anteriores e [isso] não corresponde

a uma transformação fácil ou evidente” (FERRAZ, 2002, p. 33). Antes de qualquer outra discussão, uma se faz precípua, a de que “não se começa criança, mas, ao contrário, *torna-se criança*” (Ibidem, grifos meus).

Assim, tentarei expor de que maneira as três características desenvolvidas até aqui fundam outras três. Ou seja, interessa-me definir, daqui em diante, em que medida a criança entendida como um espírito afirmativo desdobra-se em vontade afirmativa de potência; a criança entendida como um espírito criador desdobra-se em esquecimento e, por fim, a criança entendida como inocência, como origem, desdobra-se em novo começo. Não se trata de discussões diferenciadas, mas, antes, complementares e profundamente relacionadas entre si, e que agora pretendo ampliar.

Criança como vontade afirmativa de potência

Começemos por desenvolver brevemente uma primeira diferenciação importante suscitada pela parábola nietzschiana. Afirmar que esta pesquisa pretende entender como a criança é tecida na estética cinematográfica como vontade afirmativa de potência da criança e não as formas pelas quais também nesta estética se produz (ou se expressa), por exemplo, uma vontade de verdade sobre a infância, implica precisar a diferença entre um procedimento e outro.

Poderíamos dizer que uma investigação disposta a descrever de que forma estaríamos comprometidos com uma vontade de verdade sobre a infância (valendo-se dela e também produzindo-a) significaria, num primeiro momento, direcionar o entendimento acerca da criança para sua qualidade de sujeito empírico e da infância como etapa da vida. Assim, falaríamos de um trabalho no qual a investigação teria como primeiro plano a descrição de uma vontade de verdade e, portanto, de como se dá a constituição de uma complexa rede de sentidos criada ou operacionalizada para a promoção de objetivações dos sujeitos infantis. Uma tal rede instituiria, reforçaria e contribuiria para a produção contínua de saberes e de *práticas de infantilização*.

Isso ocorre pois os processos de constituição de saberes dos quais falo articulariam entre si o poder de nomear, de mostrar e de ser o lugar de sentido e de verdade (FOUCAULT, 2000). Nesse caso, tratar-se-ia de tornar a criança e a infância que lhe é correlata “visíveis” e “enunciáveis”, como processos constituidores da verdade; mesmo que a verdade seja sempre entendida como interpretação, como perspectivismo (NIETZSCHE, 1998). Um trabalho preocupado em descrever a vontade de verdade que abarca e cerca a infância suporia que o conhecimento é almejado para que se possa agir sobre as coisas (sobre ela), e de que nele há uma utilidade posta em jogo (no caso, o conhecimento produzido, tendo em vista fins específicos). Nessa vertente, o conhecimento, as formas de abarcar e de apreender são entendidos como tarefa primordial de qualquer construção de saber – procedimento minucioso, semelhante àquele da aranha que tece sua teia: “não procedemos de maneira muito diferente da aranha, quando tece a teia para caçar e sugar as presas (...). Nós, conhecedores, pretendemos exatamente o mesmo quando colocamos as mãos em sóis e em átomos, fixando e determinando. Fazemos um circuito que nos reconduz a nós mesmos, às nossas necessidades” (NIETZSCHE, 1982, p. 130).

Nesse tipo de investigação, partiríamos, entre tantas formas de apreender a criança, para tratá-la como objeto discursivo construído como sujeito racional, solucionador de problemas e “em desenvolvimento”. Trataríamos de mostrar, assim, de que maneira o infantil – que tem sua base em saberes historicamente articulados no final do século XIX, quando qualidades reguladoras e disciplinadoras da pedagogia foram fortalecidas por disciplinas como a Sociologia, Filosofia, História, Lingüística, Didática e a Psicologia – é apreendido pelas mais diversas instâncias culturais. Um trabalho sob essa perspectiva tenderia a mostrar “a arrogância do saber” (LARROSA, 1998, p. 231) sobre a infância. E uma arrogância que reside “na exibição do que já se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista do possível” (Ibidem). Ou seja, tratar-se-ia de partir de um ponto – a criança como sujeito capturado pelos nossos saberes – e mostrar como isso estaria discursivamente construído culturalmente e, ainda, de que forma poderíamos dizer que ela foge, que ela escapa a esses saberes.

Ciosamente produzida, a vontade de verdade da criança estaria ligada à idéia de que

a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 1998, p. 230).

Essa vontade de verdade diz respeito a uma vontade de apropriação (FOUCAULT, 1997) da criança, processo que implica na tentativa de assimilação e que se define “pelo fato de tornar idêntico, de reduzir a alteridade ao semelhante” (LAPOUJADE, 2003, p. 356). Trata-se de um procedimento profundamente ligado à tarefa de atar a criança à noção de infância, de atribuir-lhe uma identidade, de fazer com o que o vai-e-vem incessante entre fase da vida e sujeito restituam um ao outro propriedades específicas. A criança, assim, constituiria a infância, e a infância dotaria a criança de características peculiares. Numa vertente foucaultiana, por exemplo, investigar sobre a vontade de verdade sobre a criança implicaria em precisar de que maneira o infantil é narrado, ou como as múltiplas e proliferantes enunciações efetivamente encontram condições de entrar na *ordem do discurso* ou sobre a possibilidade que elas enfrentam de ultrapassar ou mesmo de serem barradas pelas leis de interdição que tangem e definem os limites do discurso.

Tendo em vista essas considerações, passemos à discussão acerca do entendimento da criança como vontade afirmativa de potência. Quando afirmo sobre uma diferença entre vontade de saber (entendida no sentido de vontade de verdade), faço-a não no sentido de estar em direta oposição com a vontade afirmativa de potência. Creio que o fato de desenvolver o próprio conceito de criança não esteja completamente distanciado de uma questão de “abarcar”. Contudo, a diferença crucial reside em que, diferente de falar de uma vontade de saber, não se busca aqui uma verdade ligada à posse ou a um processo de apreensão. Se existe uma verdade em jogo nesse processo, dir-se-ia que ela está mais relacionada a uma “verdade” que “não é algo que podemos adquirir, ter ou utilizar” nas

relações que estabelecemos com as imagens da criança, mas, ao contrário, que ela é o próprio “acontecimento que interrompe essas relações” (LARROSA, 1998, p. 244).

“A vontade de potência não pertence ao espaço do ter, mas ao do ser; querer a potência é querer-se a si mesmo maior” (HÉBER-SUFFRIN, 2003, p. 75). Ao perguntarmos “o que quer...”, consideramos “todas as coisas como um conjunto de forças que estão executando um trabalho como uma potência”; mais do que isso, tal pergunta remete à necessidade de “observar para onde vai esse conjunto de forças, o que quer essa potência”. Assim, discutir acerca da criança, nessa perspectiva (ligada à idéia de vontade afirmativa de potência), diz respeito a, primeiramente, considerá-la como potências, como “atividades eficazes”, para, em seguida, perguntar: “de onde vêm essas potências” (...), para que objetivos elas se dividem, o que quer aquele que nelas acredita, as institui?” (Ibidem, p. 67). Examinar a vontade de potência implica, igualmente, perguntar sobre as forças que estão em jogo, uma vez que estas se constituem como a própria efetivação de uma vontade afirmativa.

Entendemos, então, que qualquer realidade dirá respeito a um campo de forças; mais do que isso, qualquer que seja o fenômeno a ser analisado, ele sempre dirá respeito a um jogo entre forças ativas e reativas. Na medida em que consideramos que não existe apenas uma força – ao contrário, para manifestar-se como tal, é necessário que ela esteja em relação com outra força –, consideramos, igualmente, que poderá existir mais de um sentido a ser apoderado num fenômeno, numa realidade: tudo depende da perspectiva adotada. Ora, mas o que isso quer dizer? Quer dizer que nunca há um sentido fixo, uma verdade absoluta, mas sim um “perspectivismo”, que poderá manifestar-se ativamente ou reativamente. Assim, não apenas as forças se distinguem como ativas ou reativas, mas também a própria forma de interpretação dos fenômenos: se, por um lado, uma análise reativa é aquela que dá predomínio ao modo como as forças conservam os valores em questão, como elas lutam por eles; por outro, uma análise ativa é aquela que dá predomínio ao modo como as forças criam novos valores, não sem antes destruir os já existentes.

Nesse sentido, seja criança, seja a infância, todas têm tantos sentidos quantas forem as forças que delas sejam capazes de se apoderar. Se entendermos que “o próprio objeto é expressão de uma força” (DELEUZE, 1976, p. 5), cabe-nos, então, discernir de que objetos

estamos falando, com que forças estamos tratando. No que diz respeito à noção de criança, cabe perguntar de que maneira ela mesma exerce sua força; quais são os caminhos que a criança, entendida aqui como vontade afirmativa de potência, adota para “afirmar-se como vontade criadora”. Ou melhor: de que maneira sua vontade (afirmativa de potência) age sobre outra vontade (de saber da infância)? Ao falar em vontade que age sobre outra vontade, remeto ao jogo de forças que faz com que os sentidos de infância e criança sejam constantemente disputados, uma vez que “a história de uma coisa é geralmente a sucessão das forças que dela se apoderam e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar” (DELEUZE, 1976, p. 3). Creio, com isso, que podemos pensar em que medida a noção de infância age sobre a noção de criança, tal como concebida por autores como Nietzsche. O que importa aqui é investir no conceito de criança como vontade de potência e pensar como este conceito vem a firmar-se positivamente, na relação de força que estabelece com a noção de infância (esta última ligada a uma vontade de verdade e de apropriação).

Assim, trata-se de afirmar a criança ou demonstrar de que maneira ela afirma a si mesma, reinventando-se. Se há uma certa confusão entre criança entendida como vontade de potência e criança entendida como fruto de uma vontade de saber – e os efeitos disso –, é porque uma vontade age sobre outra vontade (NIETZSCHE, 1992, p. 43): vontade de verdade sobre vontade afirmativa de potência. Como vontade afirmativa de potência, a criança quer tão-somente afirmar sua diferença em relação a essa outra criança, que é resultado da infância (se a força é o que pode, a vontade é o que quer – DELEUZE, 1976). É justamente na relação que estabelece com a vontade de saber da infância que a criança afirma a si mesma; mais do que isso, que faz de sua diferença objeto de afirmação. Não se trata de uma relação dialética entre infância e criança: “a diferença é objeto de uma afirmação prática, inseparável da essência e constitutiva da existência” (Ibidem, p. 7). Todo esse jogo talvez expresse o momento em que o leão transmuta-se em criança: nesse processo, leonina, a criança tem que negar o que a infância lhe reservou, para que possa se afirmar por inteiro e criar para si valores outros, sentidos outros; para que possa, enfim, recriar-se a si mesma.

Se entendemos que uma força é sempre uma relação com outra força, o que faz de uma dominante (ativa) e outra dominada (reativa)? E, mais, por que afirmar que a criança diz

respeito a uma vontade afirmativa? Para responder a essas questões há que se levar em conta que a diferença entre as duas forças estará sempre localizada em seu imediato exercício. As forças reativas exercem-se “assegurando os mecanismos e as finalidades [exercício contrário àquele das forças ativas, que se exercem em função de uma necessidade], preenchendo as condições de vida e as funções, as tarefas de conservação, de adaptação e de utilidade [de maneira totalmente diferente das forças ativas, que antes de tudo movem-se em direção à criação]” (DELEUZE, 1976, p. 33).

Dizemos que uma vontade é afirmativa quando, acima de tudo, ela age, é pura atividade (enquanto a outra, por ser passiva, por ser não-ativa, é dita reativa); quando ela afirma sua diferença (por contraposição à reativa, que, regida pela “moral de rebanho”, dá primazia à igualdade), quando ela afirma o múltiplo e o acaso. “Saber afirmar o acaso é saber jogar” (DELEUZE, 1976, p. 22). Toda vivacidade do jogo é acionada por Nietzsche por meio do lance de dados (NIETZSCHE, 1988), mais especificamente, por meio dos dois tempos do lançamento. O primeiro tempo é aquele do lançamento dos dados, onde nada é formado por antecipação, onde não há nenhuma combinação prevista, esperada ou vitoriosa, onde o número ou a combinação só pode ser fatal porque produzido pelo imprevisível e pelo indeterminado. O segundo tempo do lançamento é aquele em que os dados caem, aquele em que o acaso é reafirmado radicalmente: “deixai vir a mim o acaso: inocente é ele, como uma criancinha” (Ibidem, p. 182). Trata-se de um momento único e irrepetível (pois os dados são lançados uma só vez), em que o acaso é afirmado em uma só vez, fundindo-se com o destino e com a necessidade, em oposição à triangulação probabilidade, causalidade e finalidade (DELEUZE, 1976). Triangulação essa perseguida pelo mau jogador, que conta com a finalidade (por oposição à necessidade), com a causalidade (ou seja, com a tentativa de vários lançamentos) e, portanto, com a probabilidade, a fim de que se garanta o resultado desejado. Desta forma, o mau jogador abole o acaso “pegando-o com pinça a causalidade” (Ibidem, p. 22).

Assim, no momento mesmo em que relacionada à vontade de verdade, a noção de criação pode ser considerada como força reativa, como força adaptativa, conformativa, utilitária. A razão ou mesmo o saber, ligados à busca de uma verdade objetiva e característicos

de uma vontade de verdade, buscam uma “verdade previsível, sem riscos inesperados” (HÉBER-SUFFRIN, 2003, p. 63). Dela derivado, o conhecimento racional está mais preocupado com garantias, previsibilidades, que só podem surgir a partir da criação das certezas e das seguranças do já sabido. Pode-se dizer, ainda, por mais paradoxal que isso possa parecer, que esse conhecimento não quer conhecer, ele “quer tranquilizar e tranquilizar-se” (Ibidem); o que ele procura é a “imagem de um mundo inteiramente submetido às categorias do nosso pensamento lógico: identidade, causalidade, finalidade” (Ibidem, p. 63-64). Não há nessa força receptividade ao novo, mas prioritariamente manutenção e fixação do já vivido. A memória prevalece em oposição à atividade do esquecimento – e aqui começamos a desenvolver a segunda característica.

Criança como esquecimento

Para Nietzsche, o esquecimento é uma força plástica, é a faculdade positiva pela qual a força (ou aquilo que está em jogo nas forças como expressão de uma vontade) torna-se ativa (LAPOUJADE, 2003). O esquecimento é compreendido pelo autor “não como uma *vis inertiae* [força inercial], mas como uma força inibidora, ativa, positiva no mais rigoroso sentido” (NIETZSCHE, 1998, p. 47). O esquecimento torna-se, assim, uma espécie de “guardião” ou um aparelho inibidor, que garante sempre um lugar para o novo e mesmo para o presente (uma vez que não fica preso ao passado).

O esquecimento de que Nietzsche fala remete ainda a um processo de digestão – a função é extraída do campo da filologia e introduzida de outra maneira no campo da filosofia. A digestão da qual Nietzsche nos fala é a digestão do espírito. O esquecimento é entendido como atividade primordial do homem. Ao contrário do que entendemos no sentido corrente do termo, “o esquecimento não viria apagar as marcas já produzidas pela memória, mas, antecedendo à própria inscrição, impediria, inibiria qualquer fixação” (FERRAZ, 2002, p. 60). Diferente do sentido mais habitual, teríamos a memória como contrafaculdade, na medida em que esta se sobrepõe ao esquecimento, e não o contrário.

Dessa maneira, não é possível dizer que se trata de uma mera semelhança ou que espírito e digestão procedem por analogia. Antes disso, ao afirmar que “o espírito é um estômago” (NIETZSCHE, 1988, p. 212, grifo do autor), Nietzsche pretende romper com quaisquer distinções metafísicas, fazendo uso da linguagem (não metafórica), para esquivar-se dessa lógica (FERRAZ, 2002, p. 63). É por meio da idéia de digestão que ele coloca em xeque a separação entre corpo e espírito. A partir daí, ao estilhaçar a metáfora, os entendimentos mais comuns de corpo e de espírito se tornam incapazes de se concretizar.

Efeito da vontade de verdade, poderemos ter a criança-dispéptica, “cujo estômago lento e pesado nunca se libera de um excesso de memória paralisante, não metabolizada” (FERRAZ, 2002, p. 69). A criança-dispéptica é aquela que se torna refém de seu passado, endividada e comprometida com ele. A criança da vontade de verdade é aquela com quem se estabeleceram relações contratuais, é a criança da promessa (criança-promessa), e sobre ela o passado se remói como projeção.

De modo contrário, a criança do esquecimento, da vontade afirmativa de potência, é aquela que quebra as promessas e não estabelece quaisquer relações contratuais, já que isso implicaria o aprimoramento e o desenvolvimento de uma memória que lhe é correlata: “o devedor, para infundir confiança em sua promessa de restituição, para garantir a seriedade e a santidade de sua promessa, para reforçar na consciência a restituição como dever e obrigação, por meio de um contrato, empenha, ao credor, para o caso de não pagar, algo que ainda possua, sobre o qual ainda tenha poder” (NIETZSCHE, 1998, p. 53).

Quando as forças reativas preponderam sobre as ativas, ou seja, quando as primeiras separam as demais do que podem, as forças não mais re-agem: mesmo “a reação deixa de ser acionada para tornar-se algo sentido” (DELEUZE, 1976, p. 92). Neste caso, as forças reativas mudam de lugar, a reação toma o lugar da ação e sua preponderância acaba por instituir o *ressentimento*, “que se exerce contra tudo o que é ativo (...), a própria vida é acusada, separada do seu poder, separada do que pode” (Idem, 2001, p. 24-25).

Contudo, Nietzsche não aponta para uma total oposição entre memória e esquecimento, nem fala de uma relação onde aquele que esquece invariavelmente sempre esquece, ou aquele que guarda, que mantém as marcas o faz num processo incessante e sem

fim. Explicando melhor: ao falar de memória e esquecimento, o autor remete-os aos tipos nobre e escravo. Ou seja, o escravo seria aquele que preferencialmente guarda as marcas, com elas se ressentido e em função delas se torna um tipo ressentido. O nobre não seria somente aquele que esquece, afinal, o nobre também está sujeito à memória e ao ressentimento, porém, com um diferencial: “em um caso [no do nobre], o ressentimento passa, enquanto que, no outro caso, [no do escravo] *não passa*” (LAPOUJADE, 2003, p. 353, grifos do autor). O homem do ressentimento, condicionado por essa memória reativa, usa das marcas para perceber a si e ao mundo à sua volta. Doente, é incapaz de “fazer variar a perspectiva, não mais dela se distinguir e, ainda como consequência, proclamá-la como verdadeira” (Ibidem, p. 354). A “cura” para isso é proceder justamente de forma contrária, ou seja, sob a condição de variar a perspectiva. Já não se trata mais de esquecimento (pois o esquecimento é a atividade que impede qualquer fixação), mas de condição para que o esquecimento se constitua como atividade primordial.

Assim, ao abrir a possibilidade para ultrapassar o ressentimento e de não se constituir como um tipo (escravo) em seu interior, a memória agora tornada afirmativa institui-se como “memória da vontade” (NIETZSCHE, 1998, p. 48). Não mais sustentada pelas marcas de um passado inexorável, por uma concepção fraca e passiva, a memória adquire um outro sentido para Nietzsche: passa a ser um “querer querer” (FERRAZ, 2002, p. 67), passa a estar ligada a um lembrar que é “continuar querendo o já querido” (Ibidem), passa a ser uma intensificação da vontade no tempo, uma apropriação do passado do tempo pela vontade” (Ibidem). Isso mostra que as categorias não estão postas de imediato, podendo sempre oscilar (aliás, necessitam oscilar): esquecimento e memória ou mesmo nobre e escravo.

Nesse sentido, então, a criança tratada por Nietzsche é esquecimento: seja porque age como a força plástica que inibe a produção das marcas, seja porque, nobre, na condição de criadora, está sempre aberta para a novidade. Mas, igualmente, como aquela que, constituída como a última transmutação, supera a si mesma e esforça-se para transcender-se, ao invés de ser submetida à transcendência (HÉBER-SUFFRIN, 2003). Tornada ativa, afirmativa e descolada da infância, a criança adquire uma passividade que só é possível através da coragem: coragem para “retornar até as marcas, aceitar o sofrimento das marcas para que ele passe, em

vez de se conservar” (LAPOUJADE, 2003, p. 358); mais do que isso, para que o sofrimento “passe no tempo, em vez de impedir o tempo de passar” (Ibidem). Se a criança da vontade de verdade é aquela que teme morrer, teme desaparecer, teme, enfim, tornar-se adulta; a criança da vontade afirmativa de potência e do esquecimento é aquela que “deixa-se destruir pelo tempo, sabe deixar morrer partes de si ou ainda sabe lhes dar fim” (Ibidem); esta última está, sim, sempre refazendo-se e recriando-se; insatisfeita, ela destrói os valores existentes, cria novos, mesmo para, em seguida, destruir esses também.

Criança como novo começo

Em Nietzsche, a idéia da criança com um novo começo está fundamentada em Heráclito e na crítica radical e na negação da culpa colocada na existência – uma visão que, para o pré-socrático, se constituía como degradante (SOUTO, 2003). O novo começo, portanto, é a extensão do conceito de inocência, de uma vida que não precisa ser justificada ou culpada. A criança que brinca é um novo começo, pois ela joga e, ao mesmo tempo, se põe em jogo (Ibidem, p. 367). Ao jogar – lembrando que o jogo aqui é entendido como “modelo do mundo – a criança coloca em jogo sua inocência” e, assim fazendo, “suas transformações originam a multiplicidade das formas existentes” (Ibidem): novo começo. A criança tomada dessa forma reafirma as características de ser uma força afirmativa e esquecimento, pois, na qualidade de novo começo, ela diz respeito à criação, à “reinvenção das formas” (Ibidem, p. 366).

A criança apresentada por Nietzsche e, de certo modo, tomada de Heráclito, é considerada como condição de felicidade e também de presente. No entanto, o presente da criança diz respeito ao presente no jogo do *Aion*, que remete ao passado e ao futuro concomitantemente e que se contrapõe a *Cronos*, compreendido como o tempo em sua relação com o “presente vasto e profundo”, “cronológico”, imerso numa continuidade sem rupturas, onde o passado é o que já foi, o presente é o que é, e o futuro, na qualidade de promessa, de porvir, é o que, antropomorficamente, faremos dele. O tempo da criança afirmativa é entendido, ao contrário, como aquele que “realça a onipresença do acaso, não

como o confuso e indeterminável, mas dividindo-se ao infinito em passado e em futuro” (CORAZZA, 2004a, p. 4). Trata-se de um tempo em que só o presente existe, na medida em que ele absorve o passado e o futuro, de modo que, nele, “o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente” (Ibidem).

Por mais que o interesse seja o de levantar as características do conceito de criança tal como desenvolvido por Nietzsche, creio que seja válido realizar uma breve apresentação do conceito de nascimento de Hannah Arendt. Faço isso tendo em vista que esse conceito está intimamente relacionado com a idéia de novo começo e de imprevisível, tão valorizados pelo filósofo. O nascimento, na perspectiva de Arendt, diz respeito ao momento da mais pura descontinuidade, uma vez que ele abre as portas de algo que não conhecemos de imediato. O nascimento diz respeito ao acontecimento imprevisível, “que não pode ser tomado como a consequência de uma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior” (LARROSA, 1998, p. 236).

Para tratar desse conceito, Arendt toma como exemplo mais emblemático o nascimento de Jesus. Ou seja, o nascimento de Jesus representaria a expressão mais nítida das qualidades de todo nascimento: “o milagre da novidade radical no mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história” (Cf. LARROSA, 1998, p. 236). A questão discutida aqui é exclusivamente a da renovação do mundo e, junto a isso, da descontinuidade do tempo, uma vez que a cada nascimento a possibilidade de “inauguração de um novo começo na história” (Ibidem) se faz possível.

Diz Arendt que o “terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve – daí o ato totalitário por excelência, matar as crianças, para eliminar do mundo a novidade que poderia ameaçá-lo” (Ibidem, p. 238). O nascimento é entendido como o “milagre que salva o mundo”, porque é no nascimento que a faculdade de agir se radica ontologicamente (Idem, 2001, p. 259). Por isso, o totalitarismo tem horror ao incerto; por isso, executa projeções de futuro, de antecipação e, portanto, ocupa-se com a produção antecipada do mesmo. O terror do totalitarismo é justamente o fato de que ele tende cada vez mais a reduzir e destruir a novidade. Reduzir, portanto, o acontecimento e a vida.

Em relação a essa discussão entre nascimento e totalitarismo, Larrosa (1998) propõe uma relação entre a pedagogia, perguntando como esta, por vezes, assume um espaço totalitário. Nesse sentido, se entendemos a educação como a forma pela qual as pessoas, as instituições, a cultura (de maneira mais ampla) recebem aqueles que nascem (Ibidem) ou respondem à sua chegada, cabe perguntar acerca dos lugares e dos espaços que ela destina ou prepara para a criança. Trata-se de um lugar previsível ou já determinado? Larrosa se utiliza da frase de Antonio Machado para responder a essa questão: “houve um pedagogo: chamava-se Herodes”. Mais do que isso, pergunta-se: “quais são as faces de Herodes hoje? Aquelas que temem a novidade, o imprevisível da infância? Tanto a pretensão de manter a continuidade do mundo, quanto a pretensão de sua transformação radical exigem, no limite, o sangue infantil” (Ibidem, p. 238).

A verdade ou a previsibilidade da criança traduz-se pelo modo como nossos saberes a dizem (a recebem, respondem ao seu nascimento). A própria criança fica reduzida àquilo que nossos saberes podem abarcar e objetivar, àquilo que nossas práticas podem e tentam incessantemente submeter, dominar, produzir, controlar. Nesse sentido, a vontade de saber sobre a criança está intimamente relacionada com a construção de uma verdade prevista e previsível para ela. De forma contrária, aposto na discussão acerca da vontade afirmativa de potência da criança, no sentido de que esta estaria radicada na pressuposição de uma direção inversa de toda a apreensão de saberes e poderes. Ao contrário disso, está o fato de aceitarmos e restituirmos a “presença enigmática radical” da criança; o que implica tomar a criança em sua absoluta heterogeneidade (LARROSA, 1998). Isso significaria tratá-la como “aquilo que sempre nos escapa, que inquieta o que sabemos, o que podemos e que coloca em xeque os lugares que construímos para ela” (Ibidem). A criança seria, assim, sempre outra coisa diferente do que podemos prever, talvez porque sempre está além do que sabemos, do que queremos, do que esperamos.

A partir das discussões que pretendi desenvolver neste texto e tomando como base as discussões de Jorge Larrosa, pergunto: até que ponto nossa vontade de saber e nossa vontade de verdade sobre a criança, nosso intuito de pensar que tudo já sabemos sobre ela e de querer saber sempre mais, não estariam apontando para um processo de “escrever antecipadamente a

história”? Como podemos receber e responder à chegada da criança sem que isso implique em considerá-la como ponto de partida de um processo de desenvolvimento, como matéria-prima para a promoção de uma nova ordem social, como sujeitos de nossos planejamentos, como alvo de nossas expectativas e desejos sobre o futuro e, sobretudo, como algo a ser superado?

1.1 A criança que é e se faz potência no exercício estético da amizade

Não é difícil observar que a amizade é um tema constante no cinema. Nos filmes em que a criança é protagonista isso fica ainda mais evidente. Uma primeira análise de um conjunto de filmes permite afirmar que há algo “a mais” na relação de parceria, de aliança que as crianças protagonistas dos filmes estabelecem com outros personagens e mesmo entre si. Há, talvez, algo “a mais” que provém, que escapa da relação que as crianças estabelecem com seus pares e que, entendo, se trata de pura afirmação de potência, nada melancólica ou óbvia; há aí uma sensibilidade estética que merece ser ressaltada.

Trata-se de elementos (ou momentos, em momentos) nada evidentes ou piegas, como quando o menino René acolhe secretamente em seu quarto o “incompreendido”, e agora fugido de casa, Antoine Doinel (TRUFFAUT, 1959)¹⁸; algo “a mais” se passa no desejo nutrido pelos pequenos engraxates Giuseppe e Pasquale de comprar um cavalo branco, em *Vítimas da Tormenta* – mesmo que esse desejo seja, mais tarde, cercado pelo desespero de estarem confinados em um reformatório (DE SICA, 1946). Mesmo quando já não estamos falando da relação entre crianças, mas de outros laços que elas acabam por estabelecer em tantos filmes, há algo que não se deixa apreender de imediato: falamos de relações que vão além daquelas óbvias que poderiam ser estabelecidas, por exemplo, entre adultos e crianças e que, por isso mesmo, passam a ser algo de outra ordem. Nesse caso, podemos lembrar a amizade totalmente dissociada de noções paternalistas ou superprotetoras: “mais que um pai, Carlitos é o irmão d’O Garoto” (VALLET, 1991, p. 21, trad. minha); na relação entre o menino Marcelino e Jesus, em *Marcelino, Pão e Vinho* (VAJDA, 1954), contemplamos a relação inefável que se inicia com o gesto espontâneo e singelo do menino que, ao olhar para o rosto de dor e sofrimento de Cristo talhado na madeira, diz: “Tens cara de quem está com fome”; ou talvez possamos nos referir à singeleza que faz com que Patrick, de nove anos, escolha presentear a mãe de seu melhor amigo Laurent, com rosas vermelhas, depois de

¹⁸ A ficha técnica, bem como a sinopse de cada um dos filmes citados nesta tese encontram-se em “Anexo 1”.

saber, na própria floricultura, que elas significam “paixão ardente” (TRUFFAUT, 1976). Essas relações que afirmo ser “de outra ordem” poderiam, ainda, estar relacionadas à fidelidade, à lealdade da amizade ou do abrigo que ela, na verdade, representa, por exemplo, no caso de Totó a Savatore, em *Cinema Paradiso* – sentimentos que se estabeleciam ali, dentro do cinema da pequena Giancaldo, mas que o extrapolaram e transformaram-se em marcas de vida, tanto de um, como do outro.

Enfim, seria possível listar muitos filmes e incontáveis relações entre crianças e mesmo entre adultos e crianças que nos inspiram a pensar o conceito de amizade de uma outra forma. Observo que essas relações permitem pensar o conceito de criança diferente daquele que remete a criança a um ser aprendiz, ser domado e sempre previsível. Creio que não se trata, como pode parecer num primeiro olhar, de analisar a criança que simplesmente imita o mundo adulto, mas de poder dar visibilidade àquela que, por exemplo, nas relações que estabelece com seu parceiro, inventa seu mundo e cria outras formas de se relacionar com outrem.

Assim, busco, nesta seção, percorrer os caminhos da amizade, em especial, em dois filmes: *Central do Brasil*, de Walter Salles e *A Língua das Mariposas* de José Luis Cuerda. Primeiramente, retomo algumas discussões acerca da temática da amizade, do caráter ético, político e também de criação que ela comporta no âmbito da filosofia. Em seguida, analiso os filmes em questão, buscando mostrar o quanto as alianças feitas entre amigos traduzem-se, no cinema, em função da potência de uma relação, mas também em torno da possibilidade de a criança fazer-se potente e de potencializar outrem. Busco, nesta seção, falar da amizade como exercício de autotransformação, como busca e criação de si mesmo – enfim, práticas que não se fazem na solidão.

Amizade e novas formas de pensar os relacionamentos

Numa das últimas entrevistas concedidas por Michel Foucault, o filósofo afirmava, categoricamente: “Se há alguma coisa que me interessa hoje, é o problema da amizade”

(FOUCAULT, 1994b, p. 744, trad. minha). Apesar disso, o tema da amizade não pôde ser amplamente desenvolvido por Foucault por conta de sua morte prematura. É a partir do último curso ministrado por Foucault no *Collège de France* intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, e das entrevistas que ele freqüentemente prestava aos mais variados meios de comunicação, que podemos reunir algumas conclusões em relação a esse que certamente viria a ser alvo de um trabalho de pesquisa por parte do filósofo: “depois de ter estudado a história da sexualidade, creio que deveria tentar compreender a história da amizade, ou das amizades” (Ibidem, p. 744, trad. minha).

Se o tema da amizade nos interessa aqui é porque ele fornece elementos para pensar a criação como vontade afirmativa de potência. Tal como entendida por Foucault, a amizade não teria como objetivo a fixidez de identidades ou mesmo a institucionalização das relações, mas sua imediata subversão (tanto das identidades fixas, quanto das relações institucionalizadas). Nesta perspectiva, a amizade concentra um mundo de possibilidades: no jogo com o amigo, torna-se possível para o indivíduo um movimento de autotransformação, jamais previsto de antemão, jamais entendido como resultado ou como objetivo último, e sim como espaço de afirmação e, sobretudo, de criação.

É preciso situar no âmbito de que discussão o tema da amizade se insere na obra de Foucault. A amizade aparece, especialmente, na última fase de trabalho da vida do autor, quando ele mergulha nos textos da Antigüidade greco-romana para examinar a produção ética e estética de si mesmo. A atenção do filósofo sobre a ética distancia-se das noções mais comuns sobre a moral e centra-se, sobremaneira, às formas pelas quais o sujeito se transforma e estiliza sua própria existência. Assim como todo o percurso teórico e existencial de Foucault, o estudo desses textos não estava afastado de suas indagações sobre seu tempo: ele dizia respeito à possibilidade de pensarmos uma *ética do presente* (LOPONTE, 2005, p. 74).

Como mostra o filósofo francês, o exercício da amizade para os gregos não estava separado de um exercício de ascese, ou seja, de um trabalho exercido pelo indivíduo sobre si mesmo; ascese entendida, ainda, como “atividade de autotransformação” (FOUCAULT, 1994c; ORTEGA, 1999, p. 57). Importa destacar, desde já, que o si mesmo e o eu sobre os quais falamos aqui não são entendidos numa dimensão psicológica: “essa interioridade não

tem a forma de um sujeito, de um eu, mas de um si mesmo, correspondente à categoria de indivíduo” (ORTEGA, 1999, p. 72). Tais assimilações eram desconhecidas para os gregos e não é, portanto, em torno de uma psicologização que se alicerçam as análises foucaultianas.

O trabalho do indivíduo sobre si mesmo – do qual a amizade fazia parte – não estava somente limitado ao domínio estético (da existência), mas também, e talvez sobretudo, ao (inseparável) domínio ontológico: “por meio dele alcança-se uma transformação total da forma de pensar e ser, a metamorfose do eu, a superação da própria individualidade e de seus limites” (ORTEGA, 1999, p. 53). A amizade implicaria, então, uma junção aparentemente paradoxal entre um conjunto de práticas de si na Antigüidade: o cuidado de si e o desprender-se de si.

É o fato de estar ligada a um “desprender-se de si mesmo” que permite à amizade formas de criação e não de previsão ou de antecipação do que ainda está por vir. Em relação ao trabalho do intelectual hoje, Foucault nos mostra o que seria esse “desprender-se de si mesmo”: diferente de desenvolver um campo de conhecimento factível ou de proceder em direção a uma recusa de si, desprender-se de si mesmo significa deixar-se levar por aquilo que não é auspiciado ou esperado. Trata-se, portanto, da capacidade do indivíduo de “modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio pensamento” (FOUCAULT, 2004b, p. 248).

Paralelo a isso, o cuidado de si não se apresenta como prática egocêntrica, egoísta ou individualista. Ao contrário, o cuidado de si pode ser entendido, a um só tempo, como relação consigo mesmo e como “movimento de si para o outro” (ORTEGA, 1999, p. 129); cuidado de si também, portanto, como cuidado dos outros. É o papel do outro que se estabelece como essencial tanto para a autoconstituição, como para a autotransformação. O indivíduo torna-se sujeito também com o outro, na relação que estabelece com o outro. Na Antigüidade greco-romana, isso significava uma constituição estética de si, por meio da relação com a figura do mestre, do professor e, igualmente, a do amigo (FOUCAULT, 2004b).

Vale destacar, no que concerne às comparações que podemos fazer com a era moderna, que o que tem primazia nas relações intersubjetivas greco-romanas é o cuidado de

si e não o conhecimento de si. A diferença entre as duas práticas é radical: “na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como *conseqüência* do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui seu princípio fundamental” (FOUCAULT, 1994a, p. 789). O que muda é que, como modo de ser, o conhecimento de si é “inteiramente definido pelo conhecimento” e, com isso, “submetido ao ideal de um fundamento da cientificidade” (Idem, 2004b, p. 279-289).

Ainda em relação à amizade, pode-se dizer que ela não seria simplesmente um *locus* de consenso, de placidez ou de tranqüilidade. Antes, ela é o *locus* nos quais são travadas lutas de força: “no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos” (Idem, 2000, p. 80). A amizade é, assim, também o espaço vazio, ainda por se fazer, no qual exatamente por isso os indivíduos devem ser capazes de viver em suas contradições e tensões, um lugar no qual fosse possível um “determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças” (Ibidem).

O que faz com que algo seja considerado agonístico é o fato de aumentar ou “revigorar” a atividade (em oposição à noção de passividade). Se isso acontece, pode-se dizer que a relação, qualquer que seja ela, se dá “verdadeiramente” ou, de forma equivalente, se nos relacionamos com algo “verdadeiramente” é porque este algo aumenta ou revigora nossa capacidade de ação, portanto, “age como um agonista convencional sobre nós” (MATILLA, 1999, p. 2, trad. minha). Tal como explicado por Miguel Matilla, “tanto o adjetivo ‘agonístico’ – no sentido figurado de relativo a ou agindo como um agonista sobre nós’ –, como o substantivo agonista significam ‘tudo aquilo que aumenta nossa atividade’” (Idem, trad. minha).

Apenas naquilo que há de convergente entre as noções de amizade e de incitação afirmativa, ressalto que Deleuze e Guattari (2000) retomam a idéia do amigo como personagem conceitual. Os autores utilizam-se da clássica definição de filósofo como “amigo da sabedoria”, porém enfatizando que nessa relação a sabedoria, antes de ser algo que se possui, é algo a ser constantemente buscado. Se o filósofo é amigo da sabedoria – e não “o” Sábio – não é em função de sua captura em ato, mas porque “ele aspira a ela, nela se empenhando *em potência*” (DELEUZE e GUATTARI, p. 11, grifos meus). Assim, o amigo

tem a ver com “uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva” (Ibidem), em uma palavra, *potencialidade*.

O que importa sublinhar é que todo processo de cuidado de si e cuidado dos outros não está separado de uma prática de preparação, da organização de um “equipamento” para os acontecimentos da vida (FOUCAULT, 2004a, p. 387-395). Uma preparação que é, por certo, aberta e suscetível a variações e transformações. Trata-se, assim, da possibilidade de nos aparelharmos para o futuro, para aquilo que está por vir e que, de fato, desconhecemos. Ou seja, trata-se aqui da amizade como elemento potencialmente útil para nos fornecer bases sobre as quais possamos ser “mais fortes do que tudo que possa acontecer ao longo de nossa existência” (Ibidem, p. 388).

Partindo do conceito de amizade tal como desenvolvido por Foucault, passo agora a análise dos filmes propriamente dita. Interessa-me aqui mostrar como se tecem as redes de amizade, especialmente em dois materiais: *A Língua das Mariposas* e *Central do Brasil*. Meu objetivo, então, é descrever, por um lado, como Don Gregório invade a vida do menino Moncho, transformando-a e sendo transformado e, por outro, como Josué relaciona-se com Dora e, no jogo da amizade, como ambos superam-se a si mesmos.

***A Língua das Mariposas* e a amizade para além do salvacionismo**

A Língua das Mariposas é baseado em três contos do autor espanhol Manuel Rivas: *La Lengua de las Mariposas*, *Carminha* e *Un Saxo en la Niebla*. O filme tem como tema central a relação de amizade estabelecida entre o velho professor Don Gregório e o menino Moncho, de sete anos. Enquanto o primeiro está prestes a se aposentar, o segundo recém inicia sua vida escolar. A amizade entre os dois se estabelece justamente nesse espaço entre a retirada de um e a entrada do outro na cena pedagógica *stricto sensu*. Vemos, porém, que se trata de uma relação não circunscrita às paredes da sala de aula, mas que, as atravessa, mobilizando tanto o professor quanto o aluno a uma série de trocas para além dos conteúdos disciplinares. A relação entre Don Gregório e Moncho é invadida de forma intensa pelos prenúncios da

Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e a ascensão do regime ditatorial franquista. Don Gregório, assim como o pai do menino e outros habitantes do pequeno vilarejo espanhol dentro do qual a narrativa de dá, era uma das figuras de resistência ao modelo de governo que logo se tornaria vigente.

De início, seria importante perguntar qual a diferença entre a relação de amizade aqui desenvolvida entre professor e aluno e aquelas já tão tradicionais, presentes em tantos filmes, tais como *A Sociedade do Poetas Mortos*, de Peter Weir (1989), *Conrack*, de Martin Ritt (1974), *Meu Mestre, Minha Vida*, de John Advilsen (1989) *Ao Mestre Com Carinho*, de James Clavell (1967), etc.?

Primeiramente, cabe dizer que não se trata aqui da apresentação de uma “pedagogia do herói” (FABRIS, 2001), comum em filmes hollywoodianos, cujos personagens centrais são professores, alunos e escola. Não vemos uma escola degradada, alunos perdidos e um professor que irrompe nesse espaço a fim de transformá-lo radicalmente. Não é figura do professor-cometa, que surge iluminando o conjunto de ações escolares – mesmo que isso, ao final do filme, acabe geralmente conduzindo à sua demissão. Antes, a relação professor-aluno em *A Língua das Mariposas* é suspensa, e o que toma a cena é somente aquilo que escapa às relações institucionalizadas.

Nas narrativas hollywoodianas,

Esses professores, na maioria homens, são posicionados em histórias, nas quais brilham em confronto com a escuridão das escolas que são projetadas nas telas do cinema ou das televisões. As escolas são representadas como locais de não-saber (conhecimentos) e de não-ser (educado), onde se travam conflitos dos mais variados, desde tráfico de drogas, gravidez precoce até violências, etc. É um reduto da violência urbana, mas, ao mesmo tempo, é essa escola que na figura de um professor herói, milagreiro e santo, pode transformar a situação. Mas, todos os problemas se resolvem graças ao professor herói (FABRIS, 2001, p. 6-7).

Assim, observamos que o movimento de transformação ou mesmo da permeabilidade da presença de Don Gregório em Mocho não se dá como um gesto de alteração de estados: de um menino ingênuo, oprimido, para outro liberto e mais lúcido. Não se trata de um progresso, nem de um desenvolvimento em termos de maturidade. Diferente dos filmes que

citei, em *A Língua das Mariposas* a posição do professor, e especialmente da amizade que ultrapassa a relação institucional, não é figura de onde provém uma iluminação instantânea ou aquela que, de um momento a outro, faz com que o outro “abra os olhos” (FOUCAULT, 2004b, p. 248). Ao invés desse movimento, trata-se da proposição de um outro exercício sobre si mesmo, só possível dentro de uma relação sem finalidade; um exercício, portanto, no qual a única maturidade que está jogo é a do olhar e do gesto: a delicadeza do convite ao olhar aguçado para a asa de uma borboleta ou a língua de uma mariposa, ao despertar da sensibilidade de ouvir o grilo-rei cantar no meio do mato ou do aceno à curiosidade, radicado na singela afirmação de que algumas aranhas inventaram, há milhares de anos atrás, o submarino.

O cinema não é apenas a escritura do movimento, mas a escritura do gesto (LARROSA, 2006), a partir da conversão do olhar. É justamente o ato de inscrever a amizade entre professor e aluno no espaço da conversão do olhar que diferencia este filme dos que citei acima – e talvez o aproxime de outros, como *Cuore, Lembranças do Coração*, de Luigi Comencini (1986) ou *Crainquebille*, de Jacques Feyder (1922). O que esta amizade propõe é um movimento de transformação lenta e gradual, que nada tem a ver com salvacionismo. A amizade, nas descrições dadas por Foucault, não supõe o domínio de um, do alto de um saber, em relação a outro, ainda em estado imaturo – embora se dê “na figura do mestre, guia, professor, amigo” (ORTEGA, 1999, p. 133). A conversão do olhar difere do exercício de conscientizar, como tradicionalmente entendido, pois o primeiro não diz respeito a uma conduta com um fim específico e nem é o caminhar de um lugar para o outro: o gesto ou a conversão do olhar é o fim em si mesmo, ele é, *em si mesmo*, movimento. Na qualidade de gesto, o que importa não é a transcendência, mas a imanência que se coloca exterior a relações de oposição (melhor *versus* pior, bem *versus* mal, verdadeiro *versus* falso).

Tal como referido, a relação de amizade não supõe idéias de um democratismo abstrato e quimérico da igualdade entre um e outro. Da mesma forma, seria ingênuo afirmar também que não existe nenhuma relação de superioridade entre Don Gregório e Moncho ou que o adulto estivesse absolutamente livre da tarefa de ensinar coisas à criança. No entanto, há uma relação de respeito e de dignidade que merece se ressaltada. Nervoso com seu

primeiro dia de aula, Moncho acaba fazendo xixi nas calças em frente aos colegas de sala, enquanto o professor pede que ele diga seu nome em voz alta. Frente à reação das crianças, que riem, Moncho corre e foge da sala de aula. Horas depois, Don Gregório vai à casa de Moncho para falar com seus pais, para saber como ele está, mas acima de tudo para se desculpar com o menino: “Ele é um garoto muito sensível, gostaria de pedir-lhe perdão e, além disso, pedir-lhe para voltar para a escola”. Os pais insistem em agradar o professor, oferecendo-lhe petiscos e dizendo que não há nada do que se desculpar. O professor, no entanto, pede que a mãe vá chamá-lo. O diálogo entre os pais e o professor é acompanhado de longe, às escondidas, por Moncho. Não somos apresentados à cena “oficial” do pedido de desculpas, mas diretamente convidados a acompanhar a seqüência que mostra o dia seguinte, já na escola, quando Don Gregório chega à sala de aula segurando Moncho pela mão. O professor apresenta o “novo” aluno aos demais e pede que os colegas o recebam com uma salva de palmas. E é ao seu lado que, naquele dia, Moncho assiste à aula.

Um novo mundo se apresenta ali, a partir da entrada da escola e especialmente de Don Gregório em sua vida. Ensinaamentos que ganham ares de grandes descobertas, ao mesmo tempo em que não se parecerem com aqueles da sisudez de um organograma curricular tradicional: na conversa com a mãe e com o irmão adolescente, à noite, na cozinha, Moncho pergunta: “sabem de onde vêm as batatas? Elas vêm da América. Não existiam aqui”. A mãe, desconfiada, questiona: “Não diga bobagens. E o que as pessoas comiam, então?”. Moncho responde: “Castanhas. Antes de Colombo não havia batatas na Espanha”. Ou quando Moncho pergunta ao irmão: “Você sabe onde fica a Austrália?”. O irmão responde: “Na América?”. E Moncho corrige: “Na Oceania. E você sabe o que é um ‘tilonorrinco’? É um pássaro que mora na Austrália. Quando está apaixonado, dá uma orquídea para a fêmea. Uma flor muito bonita, que custa muito dinheiro”.

Esse novo mundo transforma a criança não para uma conversão – no sentido cristão, de uma “súbita mutação”, uma ruptura radical, na qual “o eu que se converte é um eu que *renunciou* a si mesmo (FOUCAULT, 2004a, p. 259-260, grifos meus), mas para a abertura de novas possibilidades; transforma o indivíduo não no sentido de uma falência ou morte do indivíduo anterior, mas em torno da descoberta de que outros mundos são possíveis. Se há

uma ruptura aqui em questão, ela diz respeito, sobretudo, não ao indivíduo em relação a si mesmo, mas àquilo que o cerca (Ibidem). Durante uma conversa com Don Gregório, o padre do vilarejo chama Moncho. Se os dois adultos aparecem no tradicional plano-americano, Moncho, como em grande parte das vezes, é mostrado praticamente em *close*. O padre, então, aplica-lhe um pequeno “teste oral” em latim, uma espécie de tradicional jogral, daqueles freqüentemente vistos em missas. O menino, porém, esquece a última parte. Era exatamente isso que o padre queria mostrar a Don Gregório: “Está vendo? Ele não lembra”. Don Gregório apenas sorri e diz: “Não sabia que ele ia ser coroinha”. O padre, irônico, explica: “Exatamente: ‘ia’. Você disse tudo. Logo que começou a freqüentar a escola, começou a perder o interesse pela igreja”. A partir disso, padre e professor estabelecem uma discussão a partir de diálogos em latim: “*Nidos tepentes absilunt aves*. Aves deixam seu calor nos ninhos”, diz o padre. Ao que Don Gregório responde: “*Libertas virorum fortium pectora acuit*. A liberdade estimula o espírito dos homens fortes”. Fugindo de um possível clichê, que reduziria a situação a uma tomada de consciência por parte do garoto em relação aos valores conservadores da igreja, o que vemos aqui é apenas o despertar para novas descobertas. É o ato de poder pensar-se a si mesmo para além dos destinos previstos.

A relação de amizade é o movimento de pensar-se a si mesmo em relação ao outro. É expor-se ao outro, abrindo-se não para uma imediata inteligibilidade, mas para a espessura mínima dos ditos. Como quando Don Gregório confessa para o menino a dor de perder a esposa tão jovem: a morte da esposa que, em seu lugar, deixou “uma cama deserta, um espelho velho e um coração vazio”. Ainda assim, pensar o outro é pensar-se no outro. Ao escolher que livro dar para Moncho, Don Gregório hesita, pega um manual comunista como *A Conquista do Pão*, de Kropotkine, e acaba dando *A Ilha do Tesouro*, de R.L. Stevenson. Pensar-se a si mesmo pelo outro expressa-se no filme quando Don Gregório dá ao menino uma rede de caçar borboletas para que, juntos, fossem à mata, descobrir mais sobre a língua microscópica das mariposas: “A língua chama-se ‘tromba espiral’”, diz Don Gregório. “E podemos ver?”, pergunta Moncho. Não, agora está enrolada. A língua das mariposas é como uma mola de um relógio. É para alcançar o néctar que as flores possuem no cálice”, finaliza o professor.

Ao final do filme, as turbulentas transformações pelas quais o país atravessava colocam Don Gregório numa situação delicada. Ele é preso e agora está prestes a ser levado pelo exército. A cidade inteira acompanha a saída dos “comunistas” de dentro do edifício em direção ao caminhão aberto que os transportaria. Para tanto, os presos devem atravessar um corredor formado pelas pessoas, que encontram nos insultos a forma de distinguir-se daqueles agora perseguidos. A cada pessoa que saía, o olhar de surpresa do menino, que vê ali não o “criminoso”, mas apenas o pai de um amigo, acompanhado da dor da família. O último a sair é Don Gregório. Para distanciar-se de qualquer relação com o professor, a mãe pede ao garoto que grite, que o chame de “ateu”, de “comunista”. O menino atende ao pedido da mãe, grita, mas não faz só isso: corre atrás do caminhão e, com pedras na mão, repete: “ateu!”, “comunista!”, somados a enigmáticos “tilonorrinco!”, “tromba espiral!”.

Podíamos resumir a seqüência afirmando que se trata da destruição das relações afetivas provocadas pelo fascismo. Ou, quem sabe, o contrário: dizer que nem a ditadura mais voraz pode apagar as marcas da amizade. Moncho estaria passando uma espécie de recado secreto ao professor, ao mostrar que sempre lembraria de suas lições? Ou o menino apenas volta-se contra Don Gregório, usando justamente o que ele havia lhe ensinado? A lágrima que corre em seu rosto, a expressão em *close* entre um rosto expressivo e um punho fechado com uma pedra na mão é de tristeza? De raiva? O final não se perde no melodrama, nem na obviedade de mostrar a reação de decepção e tristeza ou de uma relativa alegria do professor frente à atitude do menino – imagem que talvez fosse nos fornecer indícios que, então, nos revelassem o sentido derrisório daquele gesto. Não vemos a reação do professor, mas tão-somente o rosto congelado do menino e que, pouco a pouco, perde as cores e torna-se imagem fixa em preto-e-branco. Mais do que explicações para a seqüência final, o que se abre para nós é a imagem da criança na sua mais genuína imprevisibilidade, sua presença enigmática, recusando qualquer explicação linear ou fatalista. É ali, exatamente ali, que a criança nos tira a voz e as certezas. É ali, exatamente ali, que se faz potência em nós, por introduzir o elemento da dúvida. Trata-se, portanto, do espaço aberto, ou mesmo do vazio que é instaurado no interior da incerteza. E é ali, exatamente ali, que a criança nos escapa.

***Central do Brasil* e a amizade como metáfora da viagem**

Um dos filmes nacionais que mais obteve sucesso mundialmente, *Central do Brasil*, de Walter Salles, nos apresenta a relação turbulenta entre Josué e Dora. Dora é a professora aposentada que, para complementar as despesas domésticas, escreve cartas para analfabetos na estação ferroviária que dá nome ao filme, no Rio de Janeiro. Uma das clientes de Dora é Ana, que vai até ela a pedido do filho, Josué, para escrever uma carta ao ex-marido, o pai que Josué nunca conheceu. As cenas iniciais do filme mostram as agruras de uma sociedade analfabeta; num mar de rostos em *close*: olhando diretamente para nós, lugares e cidades de um país tão vasto e, ao mesmo tempo, tão desconhecido: Mimoso, Pernambuco; Cansanção, Bahia; Carangola, Minas Gerais; Relutaba, Ceará; Muzambinho, Minas Gerais.

Dora, no entanto, é também a juíza, que, ao lado de sua amiga Irene, decide quais cartas “merecem” ser postadas ou não. Quando não são rasgadas imediatamente, seguem para um “limbo”: uma gaveta no armário, à espera de serem ou não enviadas a seus destinatários. No dia seguinte, Ana vai novamente até Dora, pedir-lhe para revisar a carta que escrevera no dia anterior. Pede, além disso, que inclua uma foto do menino. Minutos depois, ao atravessar a rua, Ana é atropelada por um ônibus e morre ali mesmo, em frente ao filho. Josué agora perambula sozinho pelos corredores da Central do Brasil – a imensa e escura estação durante a noite, vazia, mas também pequena, tumultuada, nem por isso menos sombria, entre trens e lanchonetes, policiais, vendedores e passantes durante o dia.

Vendo Josué sozinho, Dora encontra ali a possibilidade de ganhar um dinheiro extra: vender o menino para uma quadrilha de roubo de órgãos. Dora entrega o menino, com a promessa de que iriam cuidar bem dele. Volta para a casa, compra uma televisão nova, mas não consegue dormir. Sabe que há um limite de si mesma que foi ultrapassado. No dia seguinte, ela retorna ao apartamento da quadrilha e tira o menino de lá, ao mesmo tempo em que se vê obrigada a fugir do Rio de Janeiro para não ser talvez morta. É então que, junto com Josué, Dora parte para Bom Jesus à procura do pai desconhecido, tendo em mãos apenas a carta deixada por Ana.

Neste momento, começa a viagem de Dora e Josué. Mais do que buscar uma cidade, do que desbravar terras virgens, do que a certeza do destino final, os dois são lançados para a viagem como metáfora, como possibilidade de efetuar uma travessia da qual não se sai idêntico. “Viajar é isto: deslocar-se para um lugar onde possamos descobrir que há, em nós, algo que não conhecíamos até então (CALLIGARIS, 2007, p. 1)”. A viagem aqui, vivida ou metafórica, é marcada pelas tensões, pelas transformações, pelos encontros e desencontros, por aquilo que se ganha e por aquilo que vai se perdendo pelo caminho.

No meio da viagem, ambos vão deixando e perdendo um pouco de si mesmos: o apartamento fica abandonado e a vida no Rio de Janeiro suspensa, a mochila dentro do ônibus e o dinheiro dentro da carteira são perdidos. Apesar disso, Dora e Josué agarram-se às únicas certezas que têm: o menino que “pôs na idéia” de querer conhecer o pai, insiste em ter nas mãos o único objeto-carta que liga, a um só tempo, o pai que nunca viu e a mãe que recém morreu; Dora, sisuda, vestindo calças e roupas austeras, sem maquilagem e com o rosto já cansado da jornada que mal começou, agarra-se ao mínimo de controle que pensa poder ter sobre a situação: “a gente devia andar só de ônibus, nunca de táxi. O ônibus tem o caminho certo, tem o lugar certo, já o táxi não, ele toma um rumo qualquer e depois se perde”.

No início, os corpos pouco se tocam, pois são apartados pelo encosto de braço do ônibus e pela distância que, resistentes, preferem manter um do outro. Quando Dora encosta em Josué, é para agarrar-lhe o braço com força. Os dois marcam suas diferenças a partir de posicionamentos irrisórios: “Nunca se esqueça de roubar mortadela”, diz Dora. “Eu *detesto* mortadela!”, responde Josué. “Mentirosa” é nome que Josué dá àquela mulher, enfrentando de frente o cinismo, a hipocrisia, a aridez daquela que em nada se assemelha à sua mãe. “Moleque” é o nome que Dora dá ao menino, como se expressasse ali a tentativa de impor um respeito que não existe e de diminuir aquele que, diferente das evidências, lhe obrigou a pegar um táxi e tomar um rumo inesperado e incerto.

Aos poucos, os dois acabam por se reconhecer em meio à desilusão da vida e do sofrimento, em meio à vegetação agreste, à areia vermelha que marca suas roupas e ao sol intenso que imprime em seus corpos e na imagem uma luminosidade dolorosa. Aos poucos, Josué vai encontro de Dora, aproxima-se dela, senta ao seu lado. Juntos, ao pé de uma

imensa rocha sólida, mas sozinhos, de frente para uma chapada infinita, eles ficam em silêncio. Josué apenas pergunta a Dora onde a mãe dele estaria agora. A mão de Dora, neste momento, não pega mais o braço de Josué, mas o pulso, sua mão, ajuda-o a levantar para que, juntos, possam colocar o lenço perdido da mãe em um pequeno santuário, daqueles perdidos na beira da estrada.

Os ditos de Josué ecoam de algum modo em Dora: “Você é feia e mentirosa. Por isso que ninguém casa com você. Parece homem, nem tem pintura na cara”. Um dos encontros fortuitos da viagem é com o caminhoneiro César. Dora vê ali a possibilidade de, talvez, encontrar um companheiro. Solitário, a estrada e o caminhão de César são os únicos veículos de seu caminhar. Solitária, a rotina e a estabilidade de Dora são os únicos passos que ela almeja para o seu fixar. Dora e Josué pegam carona com César. Aos poucos, os três vão se conhecendo. Na última seqüência do encontro entre os três, Dora pede licença da mesa do restaurante em que vão almoçar e vai até o banheiro. Olha-se no espelho, analisa-se, tenta arrumar os cabelos. Ao ver ali uma outra mulher, pede-lhe emprestado o batom; ela quer agora “colocar pintura na cara”. O que fala ali é a voz da vaidade (ou seriam apenas os ecos de Josué?), mas acima de tudo trata-se o exercício de se expor ao outro, mesmo que, depois, este venha a rejeitá-la.

O que antes afastava Dora e Josué, agora os torna próximos; o que antes os fazia culpados da desgraça mútua, faz-se agora elemento de cumplicidade. A falta de dinheiro e a decepção de estarem perdidos (por mais que já estivessem na cidade destino, Bom Jesus do Norte), acabam tornando-se estopim para mais uma discussão. Numa das seqüências mais belas do filme, Josué foge de Dora, cruzando um mar de pessoas que, à noite, estão em procissão, cada qual com uma vela na mão. No meio da escuridão, da multidão e das orações dos crentes, ouvimos os gritos de Dora, desesperada, ritmados pelos sons dos passos rápidos de Josué, que foge. Por alguns minutos, Dora se perde de Josué. Hipnotizada pelos cânticos, pela fumaça das velas e pela luz avermelhada da película, ela desmaia. Quando acorda, não vê mais nem crentes, nem velas, nem santos, mas tão-somente o rosto sorridente do menino, as pernas pequenas, nas quais agora ela pode repousar sua cabeça cansada.

É a partir deste momento do filme que, sem nenhum “acerto de contas” explícito, os dois retornam ao começo, porém agora transformados: famintos e precisando de dinheiro, Dora volta a escrever cartas, porém agora numa mesa improvisada e tendo um ajudante. Cartas que agora não vão mais para uma gaveta, mas para o destino indicado pelo remetente. É nesse espaço de amizade que ambos se transformam naquilo que são. É neste espaço que “moleque” e “mentirosa” passam a ser, um para outro, apenas e finalmente “Dora” e “Josué”.

A relação de amizade agora firmada implica também outras incertezas, implica lidar com outras contingências dispostas pelo caminho. Referindo-se à memória do pai, Josué diz a Dora, já quase no final da travessia: “Tem hora que eu lembro, tem hora que ele se desmancha na minha cabeça. Eu não quero esquecer de você”. São essas as dúvidas que agora pairam em Dora, já que, uma vez restituído à família que pertence, Josué seguirá um outro caminho. Dora sai da vida de Josué com o vestido azul e floreado que ganhou do menino, mas, acima de tudo, ela sai de sua vida não como uma mulher “boazinha”, mas como alguém “mais forte”. É ela agora quem escreve uma carta, desocupando, assim, o espaço no qual ela até então sabia se movimentar: o de “juíza” dos ditos alheios. É ela agora quem aposta na confiança e na coragem ao escrever/dizer, emocionada, para o menino: “tenho medo de que você me esqueça”. O olhar antes divergente agora converge para uma mesma imagem: em planos distintos, vemos Dora e Josué olharem, ao mesmo tempo, a foto que tiraram juntos no dia da procissão, ou seja, no dia em que se perderam, mas que, paradoxalmente, também se encontraram.

O que observamos, assim, é que Dora e Josué, agora separados, tornam possível – um em relação ao outro, um em função do outro – a vivacidade da “superação de si” (FOUCAULT, 2004a, p. 388). Uma superação de si que não tem a ver com sentidos de simplesmente ser “melhor” do que antes ou de, a partir de então, poder ultrapassar os outros. Não se trata de desenvolvimento, nem de gradação; não se trata de prevalecer sobre os outros, nem de triunfar entre os seus. Superação de si como capacidade de “ser mais forte” ou, talvez, mais modestamente, “de não ser mais fraco do que aquilo que pode acontecer” (Ibidem).

Considerações finais

Busquei, nesta seção, analisar os filmes *A Língua das Mariposas* e *Central do Brasil* tendo como mote a discussão acerca das relações de amizade estabelecidas entre adultos e crianças. Para sustentar tais análises, fiz uso dos estudos de Foucault sobre a temática da amizade, entendendo tal conceito a partir de uma ótica que o considera como “forma de vida” (ORTEGA, 1999, p. 158). A importância do tema para o autor estava radicada nas possibilidades de abertura que esta forma de vida podia encarnar: não “a” verdadeira amizade, a “boa” amizade no sentido daquela que aspira ao consenso. Ao contrário, trata-se aqui de múltiplas formas de reinventar relações que ainda não estariam tomadas e inteiramente permeadas por sentidos e controles institucionais. Assim, ao invés de resumirmos as discussões, lançando-as para um rol de “exemplos” de amizade – passíveis ou não de serem repetidos –, o que os filmes nos mostram são apenas algumas das inúmeras formas que a amizade pode encarnar. Não se trata aqui de moldes, assim como para Foucault nunca foi objetivo fazer dos gregos um exemplo a ser rigorosamente seguido – fato discutido por tantos autores (ORTEGA, 1999; COSTA, 1999; FISCHER, 2006; LOPONTE, 2005, etc.). O que o autor propunha, ao contrário, era uma possível atualização da estilização da existência sob novas formas de experienciar a amizade.

A amizade, neste sentido, foi abordada aqui por dois motivos: primeiro e especialmente para entendê-la como espaço no qual sobressai a criança como potência afirmativa, a criança como aquela que se afirma a si mesma na sustentação de sua diferença; a criança que transforma e é transformada no exercício estético da amizade. Em segundo lugar, tal questão foi abordada no intuito de relançar a própria noção de criança para além dos espaços familiares ou das relações de fraternidade humanitárias, que não deixam de ser discriminatórias (ORTEGA, 2000). Ao fazer isso, ao colocar a criança em primeiro plano nas relações de amizade, estamos a um só tempo redimensionando as potencialidades da criança e lançando a amizade para além das relações privadas e intimistas. O objetivo, então, foi o de discutir a amizade no âmbito das intersubjetivações ou das “subjetivações coletivas”, universos aos quais a amizade pertence (ORTEGA, 1999, p. 171). Amizade e criança, assim,

fortalecem-se no espaço do social e são erigidas à categoria de fenômenos públicos. Pensar o conceito da amizade hoje, como um desafio lançado por Foucault, significa apostar numa espécie de reversão ao nosso “apego exacerbado à interioridade, à ‘tirania da intimidade’” – processos que não nos permitem desenvolver “o cultivo de uma distância necessária para a amizade” (Idem, 2002, p. 161-162). Antes disso, o espaço da amizade é aquele do mundo compartilhado; espaço que é também “da liberdade e do risco” (Ibidem).

1.2 Criança e anômalo: multiplicidades em jogo na estética cinematográfica

Nesta seção, discuto as noções de encontro, de composição e, especialmente, aquela ligada à função anômalo, tal como descritas por Deleuze e Guattari (2002). Para tanto, analiso os filmes *O Garoto*, de Charles Chaplin (1921) e *O Menino Selvagem*, de François Truffaut (1970). Interessa-me aqui analisar em que medida podemos pensar na criança singular, na criança acontecimento, a partir do momento em que ela é atravessada, cinematograficamente, por uma potência desestabilizadora, expressa pela figura do pária, do indivíduo excepcional, limítrofe – ou, mais diretamente, pelo encontro entre criança e indivíduo limítrofe.

Interessa ainda compreender como, nesse encontro, a criança é afetada e de que maneira ela afeta a outrem. Neste sentido, poderíamos perguntar: ao encontrar-se com outrem, como se dá sua capacidade de agir? A encontrar-se com Dr. Itard, como se dá a capacidade de agir de Victor, o menino selvagem? Ou, tratando-se do encontro do adulto com a criança, como se dá a capacidade de agir para Carlitos – talvez um dos exemplos mais emblemáticos do anômalo no cinema? É quando uma questão de dinâmica (de atividade) entra em jogo que o acontecimento tem lugar, porque ele (o acontecimento) é “sempre produzido por corpos que se entrechocam, se cortam ou se penetram, a carne e a espada”. Contudo, o efeito que nasce daí não é da ordem dos corpos, mas, antes, trata-se de uma “batalha impassível, incorporal, impenetrável, que domina sua própria realização e domina sua efetuação” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 78). A batalha, então, é o lócus privilegiado do encontro e do acontecimento. Algo não visível, não tangenciável, mas nem por isso menos real. Como o amor, que está “no fundo dos corpos, mas também sobre essa superfície incorporal que o faz advir” (Ibidem, p. 79). Nenhum esoterismo, mas apenas a noção de que é a partir do encontro que as forças se manifestam e o que o acontecimento tem lugar. Aquilo que resulta de um encontro é invariavelmente singular.

Quais os deslocamentos, quais os “ganhos” que teríamos ao perguntarmos acerca do tipo de universo que se abre quando o encontro com o anômalo é fator capital para as análises destes filmes? Com o que nos defrontamos nesse universo do encontro que, aos olhos do mundo das coisas prontas, das formas previsíveis e independentes, nos seria invisível? Ao perguntarmos o que acontece, por exemplo, quando os elementos heterogêneos da criança conjugam-se com outros elementos heterogêneos ou, talvez, quando a zona de vizinhança entre a criança e o anômalo (ou a criança ela mesma anômalo) é traçada, ficamos cada vez mais distantes de noções de desenvolvimento, de idéias de representação – e é aí que reside grande parte dos deslocamentos desse tipo de análise. Isso porque nunca sabemos o que resulta de um encontro, já que ele é, em sua essência, da ordem do imprevisível (só se sabe o que ele é no momento mesmo em que ele se dá).

Primeiramente, situo a discussão acerca desses conceitos, e o faço a partir das elaborações de Deleuze e Guattari, como já referido acima. Em seguida, mostro de que maneira os próprios conceitos vão sendo tecidos e desenvolvidos a partir da análise das imagens dos filmes em questão. Ou seja, mais do que tomar os conceitos como “prontos”, importa mostrar de que maneira eles são tensionados quando postos a operar nas análises cinematográficas. No que diz respeito à imagem da criança, tais conceitos nos permitem pensar que não interessa o que é melhor ou pior, em que estágio está, de que espécie é, se é fiel ou não a um modelo infantil (pedagógico? Sociológico? Psicológico?); interessa saber, afinal, do encontro entre John e Carlitos, entre Victor e Itard, o que se produz de novo. O que de inesperado surge? Quais as fulgurações que esses encontros favorecem? Eles dizem algo do acontecimento? Que singularidades são produzidas aí? Como a criança irrompe e se transforma nesse encontro-acontecimento? É em torno destas perguntas que as análises são feitas.

Multiplicidade, encontro e função anômalo: dos modos de ver a criança

Como suspender uma vontade de abarcar a infância e, no lugar disso, apostar na conjugação das forças ativas e imprevisíveis da criança? Como descrever, como discorrer ou

mesmo como contemplar um elemento tão sutil, e por isso fugaz, que atravessa uma vida, que a singulariza, e que, ao mesmo tempo, não permite que ela seja individualizada (ou assujeitada, no sentido de fazer dela resultado, efeito de um sujeito, de um corpo)? Como descrever esse elemento singularizador, sem favorecer uma noção que resuma e limite a criança na afirmação totalizadora de “as crianças são” (brincalhonas, engraçadas, ternas, etc.)?

Em relação a isso, vale mencionar a discussão sobre a singularidade radical a partir da figura do bebê, tal como desenvolvida por Stéfán Leclerq (2002). No texto “Deleuze e os bebês”, o autor traduz o caráter de indeterminação do infantil, afirmando que “a vida se encarna na figura do bebê”, uma vez que ele é inteiramente “singularidade pré-individual” (Ibidem). Segundo o autor, podemos afirmar que “todos os bebês se parecem, embora eles mostrem expressões que os atravessam inteiramente, como um sorriso ou uma careta”. Tais expressões são “a manifestação de uma vida que percorre e singulariza o bebê, *sem individualizá-lo*, faz dele algo que pertence apenas ao sensível” (Ibidem, p. 23, grifos meus). Essa vida que se encarna no bebê é vida imanente, “pura potência, e até mesmo beatitude” (DELEUZE, 2002, p. 14). Nesta perspectiva, os recém-nascidos não têm individualidades ou qualquer outro elemento que os individualize (LECLERQ, 2002).

Talvez, então, devemos falar não em uma vontade de abarcar a infância, mas numa *vontade de imanência* (HÉBER-SUFFRIN, 2003) da criança. Vontade de imanência da criança significaria qualquer recusa a um elemento ou mundo transcendente. No que diz respeito aos filmes escolhidos, portanto, não interessa descrever a criança que a infância realizou, entendida como criança transcendente, pois esta se apóia na criação e atualização dos dualismos advindos de noções de verdadeiro e de falso (“verdadeira” criança), de mais e de menos (ser “mais criança”, “menos” criança). A criança, assim, estaria relacionada com a finalidade, com a possibilidade (ou com o total fracasso) de efetuar-se em sua plenitude. Antes disso, trataremos da vontade de imanência da criança como algo que existe em si mesmo, que não está nem mesmo localizada *na* criança (mas *no* encontro estabelecido com outrem), que não depende ou não pertence a ela, mas que a própria criança, como pura potência de vida, existe *na* imanência.

Como pensar, então, nesta imanência e não na transcendência? Para tanto, efetuei a discussão de um modo muito particular, qual seja, buscando privilegiar três aspectos no que diz respeito às análises cinematográficas da criança: primeiro, o fato de a criança dizer respeito a uma *multiplicidade*; tal domínio (da multiplicidade), para Deleuze e Guattari (2002), está necessariamente caracterizado pela *composição* entre partes ou elementos (assim, o segundo aspecto relaciona-se à compreensão acerca das disposições entre a criança e aquele com o qual ela se relaciona nos filmes); e, por fim, a consideração de que a criança diz respeito àquilo que chamaremos aqui de *função anômala*.

Propor uma análise da imagem da criança em função das multiplicidades das quais ela faz parte configura-se como uma tentativa de afastamento da noção de identidade. Ou seja, ao invés de pensarmos no ponto de convergência de uma identidade reconhecível e/ou a ser reconhecida, onde características de uma criança repousariam tranqüilamente, trata-se de efetuar um deslocamento em favor justamente da sua dispersão. Com o conceito de multiplicidade, são eliminadas quaisquer características abstratas: unicidade, permanência, fixidez, universalidade. Ao contrário, ao modo de Nietzsche, cabe compreender a multiplicidade concreta que envolve a criança como um conceito, ao mesmo tempo pluralista e dinâmico, uma vez que “cada elemento de uma multiplicidade varia sem cessar, modifica sua distância em relação aos outros” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 44).

O que importa para a análise, portanto, é em que medida a multiplicidade se apresenta como tal e, assim, coloca em jogo um conjunto de elementos heterogêneos para sua composição. Dessa maneira, a criança será concebida aqui como pertencente ao domínio de uma multiplicidade do tipo intensiva. Não é a criança que é múltipla, ela, antes, *atravessa* esse tipo de multiplicidade (a intensiva). Entendida dessa forma, a criança deixa de ser um pólo aglutinador e passa a ser “um campo de forças, de intensidades, de relações diferenciais, de elementos indiferenciados” (TADEU, 2004, p. 137). Nessa multiplicidade, o que interessa são as forças que agem e reagem – e como elas o fazem. Por atravessar um “campo formado de elementos contínuos (e não exteriores uns aos outros) e heterogêneos (uma força nunca é igual à outra)” (Ibidem), o que acontece acontece ali, naquele momento e em nenhum outro mais, pois o que acontece acontece em função das disposições, das combinações que estão ali

e em nenhum outro lugar. Por isso se diz da multiplicidade intensiva que, ao se dividir, muda de natureza: ao dividir-se – e caberia melhor falar em “desdobrar-se”, “ficamos, necessariamente, com conjuntos cujos elementos são de natureza diferente dos elementos originais” (TADEU, 2004, p. 136-137). Tal assertiva é cara a esta discussão, na medida em que entendemos que a análise em si dará conta de descrever os elementos de uma multiplicidade.

“As relações, as determinações espaço-temporais não são predicados da coisa, mas dimensões de multiplicidades [intensivas]” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 50). A partir dessas considerações, talvez seja possível dizer que há uma multiplicidade em jogo quando vemos a imagem da criança que *cria* o seu mundo e que pode ser vista também em outros filmes. Valentin, em seus ensaios para uma futura carreira de astronauta. Ingemar (HALLSTRÖM, 1985), em sua casa-esconderijo. Jean e Pierrete (FEYDER, 1925) e a pequena ilha que constroem à beira do rio. Léolo (AGRESTI, 2002), em sua crença de ser filho de um tomate italiano, de abrir a janela do seu quarto e, em meio aos edifícios vetustos de um subúrbio em Montreal, os campos mais verdes da Itália mediterrânea. Não se trata da criança que finge ser astronauta, brinca “de casinha”, que finge ter sua própria casa, que finge estar uma ilha e ser dona dela: é a criança que, por dizer respeito a uma multiplicidade do tipo intensivo, *é* astronauta, *ela é* a casa, a ilha, a Itália – mas, ao mesmo tempo, não é nenhuma dessas coisas. É esse entre-lugar que nos interessa, pois é dele que partem a possibilidade única e irrepetível da criação e o modo pelo qual as crianças se tornam irredutíveis umas às outras.

Obviamente, não há nenhum projeto para que finalmente toda criança venha a ser criança-acontecimento. A questão é que sempre se está (ou elas estão) no caminho *entre* uma e outra, no caminho *entre* a determinação e a indeterminação, *entre* o que é da ordem do estado de coisa e do acontecimento. Criança empírica, corpo, materialidade em relação à criança-acontecimento, “quarta pessoa do singular” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 78), criança-fulguração, entre o *é* e o *não é*. Pode-se dizer com isso que, sempre oscilantes, as crianças (criança-empírica e criança-acontecimento) são *contínuas* uma em relação à outra. Uma *necessita* da outra para manifestar existência e, além disso, facilmente uma pode se

transformar na outra, sem que isso suponha um processo de exclusão. Daí a possibilidade de pensarmos: “será que não é necessário um mínimo de formas, de estratos [...], um mínimo de sujeito” para deles pudéssemos extrair aquilo que, de algum modo, seria da ordem do acontecimento? (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 60).

Imersa em multiplicidades, composta por elas e atravessando-as, a criança será considerada então sob um ponto de vista da relação, do encontro e da composição entre suas partes, entre seus elementos. Assim, em certa medida, talvez se possa afirmar que se tratará, nesta seção, de realizar a análise da *composição*, cuja pergunta guia poderia ser assim formulada: como a criança-imagem se compõe com elementos outros e, no seio dessa relação, como ela se torna *criança-acontecimento*? Tal pergunta converge para a tarefa não de analisar o que a criança é efetivamente, quais são suas características, mas como ela se compõe com outras, consigo mesma e o que deriva daí (não em termos de *resultados*, de *produtos* ou de *saberes*, mas de *potências afirmativas*). Interessa-nos, portanto, compreender a criança mais no momento em que está ligada à noção de aliança do que propriamente no de filiação (DELEUZE e GUATTARI, 2002).

A composição se dá a partir de dois vetores, duas coordenadas – que, menos do que guias para a análise, no sentido de indicarem que se trataria de propor uma “cartografia”, servirão como fonte inspiradora de perguntas a fazer aos objetos fílmicos. Portanto, uma das problemáticas a ser considerada no trabalho de análise não seria aquela “da organização, mas da composição; não [a] do desenvolvimento, mas [a] do movimento e do repouso, da velocidade e da lentidão” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 41). Como se pode perceber, é uma questão de longitude que é colocada em jogo. Em relação às velocidades e às lentidões, podemos afirmar que a velocidade da criança será inversamente proporcional àquilo que se entende por “representação”. Ora, mas o que isso quer dizer? Porque leve, a criança-acontecimento é mais rápida, talvez até seu movimento seja o da dança; porque carrega em si a finalidade inarredável do *ser* a criança empírica, a criança-corpo, é mais lenta. Contudo, mais uma vez, não se trata de entender a criança-corpo e a criança-acontecimento como elementos inteiramente apartados, piores ou melhores entre si ou como constituindo estágios

diferenciados de desenvolvimento. Ao contrário, “a velocidade não tem privilégio algum sobre a lentidão” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 109).

Em Deleuze e Guattari (2002), as noções de multiplicidade e encontro reúnem-se de modo singular por meio da figura do anômalo. Pensar no anômalo – que aqui será considerado como aquele que está numa posição anômala, que exerce uma função anômala, ou mesmo que é uma potência anômala – é pensar num “indivíduo excepcional” (Ibidem, p. 25), com o qual se deve fazer aliança para sair da ordem do ser e entrar no espaço indiscernível do ser-não ser. Anômalo nada tem a ver com anormal. Este último, do grego *anômalos,os,on* designa o “desigual, maldisposto, desequilibrado, mal-arranjado” (HOUAISS, 2001). Ainda assim, enquanto o anormal é definido em função de suas características em relação a uma norma que o individualiza, o anômalo é uma “posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 26).

As noções de multiplicidade e de encontro conjugam-se na medida em que um cresce em função do outro: quanto mais variados forem os elementos de determinada composição, mais dimensões estarão em jogo numa multiplicidade. Daí a importância do anômalo como categoria de análise: é ele que, de algum modo, vai conduzir, na relação com a criança, os limites da multiplicidade. O anômalo não é apenas a figura que diz respeito ao limite, à borda: ele próprio é um fenômeno de borda, “linha que envolve ou é a extrema dimensão em função da qual pode-se contar as outras” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 27). Se o anômalo é a borda, ao compreendê-lo podemos igualmente compreender a multiplicidade que ele bordeja. Ir além ou ficar aquém da diagonal que o anômalo traça significa dizer que estaríamos nos ocupando com uma multiplicidade de outra natureza (Ibidem) – pois os elementos que estariam dispostos seriam outros, assim como as velocidades e as potências de agir.

Em relação a essa função anômalo e ao conceito em questão, poderíamos perguntar se é o anômalo que define e a criança ou a criança que define o anômalo. Nem um nem outro: anômalo e criança definem-se mutuamente, na composição de suas partes. Assim, Mohammad Reza é o anômalo em *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, que precipita em Ahmad a busca fremente pelo imprevisível. O anômalo é a potência desestabilizadora: é Saga para

Ingemar (HALLSTRÖM, 1985), Jean Bonnet para Jean Quentin (MALLE, 1987), David para Martin (SPILBERG, 2001). Entre o anômalo e a criança a relação não é de identificação; os dois tornam-se outra coisa quando do seu encontro e é dele que a criança como singularidade irrompe: da zona de vizinhança que se estabelece *entre* anômalo e criança. Jesus para Marcelino (VAJDA, 1954), Don Gregório para Totó (TORNATORE, 1988), Rufo para Valentin (AGRESTI, 2002), Sueli para Pixote (BABENCO, 1981). Até mesmo a guerra pode também exercer essa função anômalo, como para Edmund (ROSELLINI, 1947), Ivan (TARKOVSKI, 1962), Bill Sebastian (BOORMAN, 1987). Ou mesmo o pequeno peixe dourado para Razieh (PANAHI, 1995), o cavalo branco para Giuseppe e Pasquale (DE SICA, 1946), a baleia para Keisha (CARO, 2003) ou o perseguidor balão vermelho para Pascal (LAMORRISE, 1956).

Assim, interessa-nos capturar o anômalo como *função*, ou seja, entendendo que sendo adulto, ou criança, ou animal, é a partir de sua condição de anômalo que se traçam linhas de força, as quais, no encontro com a criança, produzirão (ou não) a criança-acontecimento. É por meio dessa *função* de anomalia que o anômalo permite o surgimento da criança e não do fato de o anômalo ser ou não (outra) criança. Pode-se afirmar com isso que é somente na *relação* entre criança e anômalo, no encontro que ambos estabelecem, na aliança que é tecida entre eles, que a criança se transmuta em criança-acontecimento. No processo de análise, portanto, terá primazia a explicitação da *condição* de anomalia, pois é isso que define as diferenças de grau e de natureza das multiplicidades que estarão em jogo entre as crianças dos diferentes materiais. Importa agora verificarmos as multiplicidades, os encontros entre esse anômalo que é Carlitos e o menino John; as multiplicidades e os encontros entre essa criança anômala que é Victor e o Dr. Itard.

O Garoto e O Menino Selvagem: anômalos, multiplicidades e encontros

Carlitos. Talvez a expressão mais direta do anômalo, do pária, daquele que se distingue dos demais de sua “espécie”. Uma mistura de vagabundo, maltrapilho, palhaço, mímico. Figura capital do cinema, Carlitos não é apenas um marginal, ele é “o mais marginal

dos marginais” (TRUFFAUT, 2000, p. 13, trad. minha). O personagem consegue reunir, a um só tempo, o riso e a emoção – e talvez venha daí a genialidade do cineasta (HAAG, 2006). Dos mais de quinze filmes protagonizados por Carlitos, de fato, apenas alguns se tornaram mais emblemáticos – mas foram suficientemente capazes de imortalizar a figura desse *outsider*: *Uma Vida de Cão* (1918), *O Garoto* (1921), *O Circo* (1928), *Luzes da Cidade* (1931), *Tempos Modernos* (1936). Carlitos de mil faces. O personagem de Charles Chaplin é ainda hoje identificado com o próprio cinema. Quem não conhece o andar de pato, a bengala, o fraque furado, as calças levemente caídas, a despreziosa cartola, os sapatos gastos e, especialmente, o bigode em forma de trapézio? “É a humanidade inteira que se equilibra nas pernas frágeis de Carlitos” (MERTEN, 2005, p. 60).

O pseudo-herói Carlitos nunca teve suas formas plenamente definidas, já que sempre prestes a ser encarnado numa outra história, repaginado. A presença de M. Verdoux (*O Barba Azul* – 1947) desestabiliza a figura do vagabundo, torna-se seu martírio: Carlitos, “fantasiado de seu avesso”, surge aqui “na condição de sobre-impressão” em M. Verdoux (BAZIN, 2000, p. 44, trad. minha). Carlitos-Verdoux: “se Carlitos sofre de um evidente complexo de inferioridade em relação ao outro sexo, Verdoux assume o papel de Don Juan e com sucesso [...]; Carlitos é terno e inocente, Verdoux é um cínico [...]. Carlitos tem em sua essência a inadequação social, Verdoux a super-adaptação; a polícia que aterroriza Carlitos é facilmente enganada por Verdoux, aliás, é a polícia que tem medo dele” (Ibidem, 45-46, trad. minha). Quem é Adnoid Hinckel, em *O Grande Ditador* (1940)? “Por ter-lhe roubado o bigode, Hitler entregou-se de pés e mãos atados para Carlitos” (Ibidem, p. 32, trad. minha). Hitler toma de Carlitos o bigode, Carlitos, então, retoma seu bigode e faz dele, agora, um bigode *à la* Hitler. Ao invés de matar seu adversário, Carlitos o enfraquece: Hickel não nos inspira o ódio, a raiva ou o medo, mas o ridículo, a ironia, a partir da introdução do burlesco. Já não se sabe mais o que caracteriza Carlitos: ser um vagabundo? O bigode? O andar de pato? Não se trata de respostas, não se trata de fixar o personagem, encerrando-o num conjunto demarcado de características, mas de saber que ele é todos e nenhum, ao mesmo tempo.

O que se observa, por certo, é o fato de que Carlitos se relaciona de modo muito particular tanto com o universo de caracterização do personagem, como com temáticas

pungentes do seu tempo e que, exatamente por isso, fizeram-se perenes (tanto o personagem em si, como a vida que dele deriva a partir da problematização dos “tempos modernos”). Carlitos no circo, Carlitos como limpador de vidraças, como palhaço, como milionário, como apaixonado e, em meio a isso, encontramos Carlitos também na crítica humorística da figura do ditador, o retrato satírico da maquinização do homem depois da Revolução Industrial. Para o que nos interessa aqui, não é por acaso que dentre tantas abordagens, dentre tantos universos, lá está a criança. Anômalo e criança: a primeira das alianças.

De um *outsider*, passemos ao outro. Há algo de fascinante na figura da criança selvagem. Na criança que, ausente de quaisquer intervenções culturais, permanece alheia à educação. Rousseauianamente, a criança selvagem é aquela que cresceu na selva, geralmente acompanhada de animais (e, por isso, vivendo como um deles). A criança que, capturada de seu habitat, vem ao encontro da civilização. No cinema, retiradas de experiências verídicas ou não, crianças-lobos, crianças-ursos tornaram-se protagonistas: desde o filme de Truffaut, a *O Enigma de Kaspar Hauser*, de Werner Herzog (1974) até *Mogli, o Menino Lobo*.

Em Truffaut, a criança selvagem é o anômalo: causa espanto, vertigem, curiosidade dos adultos e também das próprias crianças do vilarejo. A criança suja, mal vestida, de unhas mal cortadas, de cabelos longos e tão rebeldes quanto seu corpo: tirá-la da selva é tarefa árdua, requer táticas e estratégias, mantê-la na carruagem exige paciência e agilidade, não é fácil afastá-la do rio e das árvores, para onde ela insiste em fugir. É assim, então que, nos primeiros quinze minutos do filme, ela foge, escapa, resiste à prisão. A criança selvagem é aquela a que não se sabe dar nome, aquela cuja presença enigmática conduz seus responsáveis a abrigá-la naquilo do qual eles minimamente conseguem dar-se conta. “Idiota irrecuperável”, como diz o mais famoso psiquiatra da época, Pinel – que marca também sua presença no filme, como um dos primeiros a analisar o caso do “*sauvage d’Aveyron*”. Sua presença radical nos obriga a pô-la, a situá-la em algum lugar, talvez apenas aproximativo, tangencial. Onde confiná-la? Na prisão? Na delegacia? Ou no Hospital Bicêtre, que no final do séc. VIII – período em que se passa o filme – era o asilo destinado a loucos e doentes mentais, “incuráveis”? Talvez no abrigo de surdos e mudos. Criança-anômalo e Itard (o médico, responsável pelo menino): a segunda aliança.

Há várias formas de descrever e de pensar o corpo desse selvagem. Após ser capturado, o menino é levado ao professor-doutor Itard e ao psiquiatra Pinel para exames: contata-se que ele mede 1m39cm de altura, tem pele fina, cor escura, rosto oval, olhos negros, grandes pestanas, boca média, língua normal e bem distinta, dentição normal. Os observadores calculam ainda que ele deva ter entre 11 e 12 anos. No momento da apreensão, ele tinha quatro cicatrizes no braço esquerdo, no ombro e na perna direita, e umas quinze cicatrizes, arranhões e rasgões pelo resto do corpo (a maior parte devida a mordeduras de animais). Tinha ainda uma cicatriz diferente das outras no pescoço, uma sutura de 40mm, que parecia ser um corte provocado por instrumento afiado. A hipótese colocada pelos médicos foi a de que o selvagem deveria ter tido necessidade de matar animais para sobreviver. “Os que o abandonaram devem ter querido assassiná-lo”, afirma o professor.

Contudo, sabe-se que “é só no num encontro que um corpo se define” (TADEU, 2002, p. 53). É só no encontro com Dr. Itard que Victor pode ser Victor (no sentir de ter agora um nome, de ser esse e não um outro qualquer), que pode ser corpo-resistência, que pode ser corpo-defesa, corpo experimento, mas também corpo-rejeição. “Individualmente, isoladamente, um corpo não tem interesse” (Ibidem, p. 53-54). É tão-somente por conta do encontro com Dr. Itard que podemos ver, levando em conta as disposições do jogo, do que Victor é capaz. Se as disposições fossem outras, outras capacidades, outras potencialidades estariam, por certo, ainda por se fazer e por se definir. Tudo o que faz aqui “é pela primeira vez”, como diz o médico Itard, responsável pelo menino.

Antes de ser corpo-métrico, mensurável, dado, importa-nos destacar esse corpo que agora se esforça para assumir uma outra forma de comunicação. Se alguma medida interessa é a da sua velocidade: aquela que, após satisfazer o desejo de seu professor-doutor em unir o objeto-tesoura à figura que lhe corresponde ou à palavra que o substitui (como um dos muitos exercícios que são propostos ao menino), Victor joga-se no chão e atira tesoura, desenho e palavras ao longe. “A criança rápida é aquela que sabe deslizar *entre*” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 42, grifos meus). Se alguma medida interessa é esta, do deslizar entre: entre o corpo (a ser) educado e o corpo selvagem. Em sua velocidade, Victor suspende as expectativas em torno da noção de progresso: ele “evolui” por um lado e recua por outro. Encaixa

perfeitamente a tesoura-objeto na tesoura-palavra (escrita no quadro-negro), mas ao mesmo tempo rompe com a união entre palavras e coisas que buscam definir ele mesmo, na condição de criança.

Em *O Garoto*, Carlitos é surpreendido com o choro de um bebê no meio de um beco. Ela pega o menino, do qual porém logo tenta se livrar: tenta dá-lo a uma mulher que passa à sua frente, a um mendigo que, bêbado, mal percebe o que está a se passar e, por fim, tenta deixá-lo ali mesmo, onde o encontrou. Em função da exigência do policial, que lhe pede explicações para tal ato, ele se vê obrigado a recolher o menino e assumir como “seu”. Neste primeiro momento do filme, criança rejeitada e criança acolhida coexistem e concorrem entre si. Cinco anos depois, no encontro com o vagabundo, o menino John aprende o gingado, a malícia, a ironia que, do alto de seus cinco anos, já lhe permite lidar com policiais ou, ainda, lhe permite driblar o contador de gás. Do encontro com Carlitos, a brincadeira de atirar pedras nas janelas da vizinhança ganha outro sentido: ela serve agora para ocupar um limite indiscernível entre brincadeira e trabalho: John quebra as vidraças para, logo em seguida e estrategicamente, Carlitos passar pela frente da casa da “vítima” vendendo placas de vidro. E é dessa velocidade que aqui falamos: do espaço entre o cúmplice infantil, imitador do adulto, para aquele que também não deixa de ser o corpo-anjo, corpo-sonho na imaginação de Carlitos. Numa das seqüências mais belas do filme, Carlitos, desesperado com o desaparecimento do menino, cochila na sarjeta. É então que somos transportados para seus sonhos: ele sonha com o céu, com o paraíso, com o “país das maravilhas” (*dreamland*, como nos sugerem as tradicionais legendas fixas dos filmes mudos). Em seu sonho, o beco onde moram é todo adornado de flores, as crianças, animais e adultos – inclusive os policiais, os quais Carlitos tanto teme – cantam e dançam com suas harpas e asas e roupas brancas: são agora todos anjos, com exceção do sonhador. Aqui, nada de uma inocência óbvia de a criança transformar o adulto em anjo. Antes disso, John pega Carlitos pela mão e juntos vão fazer compras (*shopping*): é assim que também Carlitos compra, ele mesmo, suas próprias asas.

O encontro, neste sentido, é o que permite com que as crianças Víctor e John afirmem e coloquem em exercício suas forças. Não é de afetos que estamos falando, mas do poder de afetar. Não é de uma relação de carinho, tampouco de familiaridade, de algo que

viria do exterior para sacudir o outro, em sua passividade, mas tão-somente da mobilização de forças as quais, em seu exercício, mostram-se profícuas para a capacidade, para a potência do agir. Em uma (ou duas) palavra (palavras): criação, invenção de formas de agir. E, enfim, quando criança-corpo torna-se criança-acontecimento.

Victor não se torna “educado”, mas também não persiste como “selvagem”. Itard não se torna “professor”, nem permanece como “médico” do menino. Da mesma forma, “Carlitos” deixa de ser o solitário, mas também não é pai. John deixa de ser órfão, mas também não é filho. É nesse espaço nascido da relação entre ambos que emerge esse entre-lugar indiferenciado, aquele que se afasta da designação e, justamente, do reconhecimento. Não ser nem uma coisa nem outra, mas, ao mesmo tempo, ser as duas. Os filmes, portanto, não se resumem a propor uma evolução entre estados (de selvagem a educado, de solitário a patriarcal), mas, ao contrário, nos apresentam as involuções (DELEUZE e GUATTARI, 2002) ente os termos que estão o tempo inteiro em jogo. É esse movimento, pois, que é criador – a involução é criadora, nos diz Deleuze – pois entre os estados há um tanto ainda para se inventar (nos estados, nada se inventa, eles estão lá, dados). A criança não é animal, ela torna-se (devém) animal, assim como selvagem não é a criança, ele torna-se criança (devém-criança).

Cabe entender que indescidibilidade e indiscernibilidade só são possíveis por estarmos aqui falando do encontro com o anômalo. Ser e não ser, todo o tempo, ao mesmo tempo. Se em *O Menino Selvagem* trata-se de reinventar um novo vocabulário para quem, aparentemente, até agora “ouve, mas não escuta; olha, mas não vê”, em *O Garoto* trata-se de criar modos de ser criança no seio do espaço vazio entre o órfão e o cúmplice imitador.

Como criar esse espaço, ou, como criar nesse espaço? Com que elementos contar? Universos inteiramente apartados daqueles vivenciados por Victor na selva são agora postos em sua frente: caderno, tesoura, giz, quadro-negro, leite, pratos, colher. Agora, ele deve inserir, unir de algum jeito estes àqueles que já lhe são familiares: água, lua, sol, chuva, paisagem. Melhor dizendo, não se trata aqui de união, mas de composição. A união dos campos de multiplicidades se dá pela preferência lírica de beber água no copo somente em frente à janela. Ao som de Vivaldi, olhamos o menino olhar: a janela é aqui o lugar de onde

ele pode ver, ao longe, as árvores que até ontem eram as únicas escadas que ele conhecia. Um outro tipo de nascimento faz-se na imagem do cinema: um outro corpo, não mais aquele nu, que anda de quatro, mas aquele que agora, com sapatos, esforça-se para andar ereto. Não mais os gritos mudos, onde toda a face se move para exprimir aquilo para o qual não tem voz, mas um grito ainda baixo, que se empenha ao máximo para dizer “leite” (*lait*). Não mais as mãos vorazes que levam a comida à boca, mas aquelas que, trêmulas, sentem dificuldade em pegar uma faca. Nenhuma dessas ações é realizada plenamente: quando volta a andar de quatro, não é mais nu, mas com as vestimentas que lhe foram dadas; quando toma o prato de sopa, é a colher que ele agarra faminto (a fome, portanto, é da colher, do manuseio com aquele objeto meio estranho, meio familiar). É em função do encontro e da composição ou, melhor dizendo, do choque entre multiplicidades que um campo aberto de possibilidades ganha existência. Unir, juntar os campos? Rejeitar o anterior e aceitar o novo, de forma tranquilizadora para aqueles que assistem? Não, desfilar entre, organizar composições entre eles: é essa a opção que as crianças cinematográficas nos apresentam.

No caso de *O Garoto*, a criança oscila entre sua condição de órfã, criança-bilhete (“por favor, ame e cuide desta criança órfã”, escrevera a mãe no papel depositado ao lado do menino), e criança responsável. A pequena estatura dificulta o acesso ao fogão para preparar o café da manhã, mas também facilita quando tem de fugir e esconder-se dos policiais com Carlitos. As mãos que fazem o almoço são as mesmas que, junto com as orelhas, devem ser inspecionadas para certificar-se de que estão limpas. A mesma criança que, com as mãos na cintura, faz Carlitos sair da cama pela manhã para tomar café é aquela a quem se obriga a rezar antes das refeições. Infantilidade genuína composta com uma suposta adulez dá margem aqui para a criação de uma criança que não se localiza nem num pólo, nem no outro.

Quase final do filme, o menino adoece e Carlitos vê-se obrigado a providenciar cuidados médicos. O médico vai até a casa dos dois, examina o John e, ao saber que ele não era filho de Carlitos, sai furioso do recinto, dizendo que o menino “precisa de cuidados apropriados”. Na seqüência seguinte, os responsáveis pelo orfanato da cidade vêm buscar John, devido à denúncia feita pelo médico. Dramaticamente, eles são separados, mas não sem resistência. O menino, localizado num canto da casa, assiste à briga corporal entre Carlitos e

os homens do orfanato, e chega a bater neles com um martelo. Agora com reforços, a tarefa de retirar o menino da casa torna-se mais fácil, e também mais dolorosa. Vemos o menino em *close*, já no caminhão do orfanato, chorando e chamando por Carlitos. Carlitos consegue fugir e, cambaleante pelos tetos das casas, vai ao encontro do caminhão, buscar o menino de volta. Por meio desta seqüência, vemos que a criança, ela mesma, faz vacilar a posição de anomalia de Carlitos, até então um homem solitário. Ele abraça John, beija-o e chora. Por um momento, é o anômalo que precisa fazer aliança com a criança (e não o contrário), para ampliar os limites de sua própria multiplicidade.

Considerações finais

A partir dos filmes *O Menino Selvagem* e *O Garoto*, busquei, nesta seção, analisar os materiais a partir de conceitos que me auxiliassem a não resumir as crianças à ordem do mesmo. Ou seja, ao articular multiplicidade, encontro (ou composição) e função anômalo com as imagens cinematográficas, interessou-me enfatizar os espaços vazios nos quais elas se moviam para o exercício de criar diferenciadas formas de ser – formas jamais reconhecíveis ou passíveis de serem reunidas com outras, a não ser sob a égide da invenção. Seria possível até pensar (reunir) as crianças em torno dos conceitos que sustentam a discussão, mas aquilo que deles deriva dificilmente é agrupável. É disso, portanto, que trata a rejeição à categoria do mesmo: poderíamos supor um movimento no qual Victor, o menino selvagem, fosse apenas uma metáfora para aquilo que escola, família, cultura fazem com as crianças: domar, tratar, normalizar. Ou, ainda, aquilo que a presença de Carlitos faz com John: acolher, dar-lhe uma família, um lar. Seguramente, estes seriam caminhos legítimos. No entanto, meu interesse esteve radicado não na descrição de imagens-corpo que, num primeiro momento, se fizeram massa confusa, para depois tornarem-se reconhecíveis e semelhantes entre si, no interior de um conjunto maior que responderia pelo nome de “crianças”. Ao pensar as crianças dos filmes a partir de uma perspectiva do encontro, da composição e como sendo atravessadas por uma função anômalo, busquei somente efetuar um movimento que passasse do afirmativo “é assim” para aquele, talvez provocativamente, do “e se fosse assim?”

(TADEU, 2002, p. 53). E se, para além de domadas, educadas, familiares, as crianças pudessem ser outra coisa? Tal como as “mulheres de Picasso”, ressaltadas por Tomaz Tadeu, trata-se também aqui de crianças heteróclitas, que suspendem qualquer noção de reconhecimento ou de totalização e se tornam, portanto, resistentes à identificação. Victor e o garoto são, eles mesmos, movimentos de dissolução: “a cada olhada, um rosto diferente” (Ibidem, p. 49).

Assim, podemos concluir que a própria criança que irrompe na tela, nestes filmes específicos, não é da ordem do *exemplo* dos conceitos que discuto: ela mesma, em sua condição de imagem cinematográfica, é o que *constitui* os conceitos. Os filmes nos servem de base para algo que, de imediato, é insubordinável à identificação e à apreensão derradeira. O que importou, portanto, foi transformamos sutilmente a afirmação de que a criança *é*: aqui ela simplesmente interessa na medida em que nos mostra como efetivamente ela *se torna isso que é* – mesmo que, num piscar de olhos, ela se torne, mais uma vez, uma outra coisa.

2.0 A AUTORIA QUE NOS ESCREVE

A idéia de que o conceito de “autoria” no cinema é problemático e complexo não é nova. Isso se dá resumidamente porque, no que diz respeito ao cinema, estamos lidando com conjunto muito extenso de indivíduos envolvidos no processo de produção e distribuição de um filme: desde roteiristas, produtores, diretores de arte, de fotografia, figurinistas, cenógrafos, responsáveis pela edição, pela trilha sonora, pela seleção de elenco, os próprios atores, e mais um sem número de pessoas. Como bem ressalta Duarte (2002, p. 56), trata-se de “uma arte profundamente coletiva”.

No entanto, como nos afirma François Jost, justamente o fato de ser uma arte coletiva exige que se estabeleçam novas bases para a noção de autoria no cinema. Por mais que venhamos a questionar a forma como o autor chega a esta conclusão – para ele, o cinema funciona contrariamente às artes plásticas, pois nesta última “o artista assina, já há alguns séculos, o artefato que produziu” (Idem, 1996, p. 119, trad. minha) – Jost destaca um aspecto relevante para a discussão que proponho: “a presunção de intencionalidade que um filme provoca poderia – ousaria dizer, *deve* – ser múltipla por razões ligadas, ao mesmo tempo, à sua natureza e às múltiplas vozes que se exprimem por meio dele” (Ibidem, p. 119, trad. minha, grifos meus).

Estamos tratando, portanto, de uma arte na qual organização independente não passa, senão de quimera, pelo menos de ingenuidade. Penso que no ato mesmo de questionar o conceito de autoria, ele deve, sem dúvida, sofrer um deslocamento, na medida em que se trata de uma característica inerente à própria organização do cinema. Daí que, antes de tomar o próprio conceito de autoria como “essencial” e imutável, devemos tratá-lo, no caso, a partir desta diferença básica. Quero dizer com isso que o próprio conceito de autoria merece ser “rachado”, como diria Deleuze.

Desta forma, busco organizar aqui algumas bases sobre as quais poderíamos pensar a questão da autoria no cinema, para além de uma noção de arte coletiva, mas, igualmente, aquém daquela que residiria na atividade intencional e soberana de um indivíduo. De início, situo historicamente a problemática da autoria no campo das discussões cinematográficas. Em seguida, no cotejo destas com a análise de diferentes obras artísticas (especialmente do campo das artes plásticas), proponho outras maneiras de pensar tal conceito. Tal movimento é feito a partir das leituras foucaultianas, mas sobretudo a partir do conceito de criação, como desenvolvido por George Steiner em sua obra *Gramáticas da Criação* (2003). Percorro, assim, caminhos que vão da negação à unidade fixa de autoria à afirmação possível sobre a criação de vidas pulsantes na materialidade da imagem cinematográfica. Interessa-me pensar a autoria de certos diretores em relação à imagem da criança no cinema, na condição de *personae*: não para apostar na categoria de unidade aí envolvida, mas para mostrar que eles acabam fazendo circular outras ordens discursivas em relação à criança.

Concepções históricas sobre a noção de autoria no cinema

Na história do cinema, a noção de autor percorreu as mais variadas teorias ou concepções estéticas. Obviamente que tal noção conquista seu ápice com a *Nouvelle Vague*, justamente por ganhar uma certa sistematicidade nos artigos então publicados, especialmente nos *Cahiers du Cinéma*. Para a *Nouvelle Vague*, e por vias inteiramente diferenciadas, a responsabilidade do diretor é atribuída historicamente ora a aspectos técnicos (da montagem, da captação de um “real” por meio da câmera, etc.), ora a aspectos culturais e sociais mais

amplos (da industrialização hollywoodiana, da relação com noções ideológicas e de relações de classe, etc.).

No livro *A Técnica do Cinema*, publicado pela primeira vez em 1926, o russo Pudovkin nos diz que “a arte do diretor consiste na faculdade de criar a partir de planos separados pela montagem, ‘frases’ claras e expressivas”. Nele se concentraria uma espécie de “solução de problemas” que, por exemplo, se encontram num roteiro, cuja escrita é sempre uma “uma formulação abstrata” (PUDOVKIN, 2003, p. 72).

Partilhando de idéias semelhantes àquelas formuladas por Einseistein, Kulechov não reduz a montagem à mera combinação de planos, mas afirma, em 1935, que “artistas com diferentes visões de mundo percebem a realidade que os cerca diferentemente; eles vêem os acontecimentos de modo diferente, os discutem de modo diferente, os mostram, os imaginam e os ligam uns aos outros diferentemente” (Cf. XAVIER, 2005, p. 51). O método da montagem pelo qual o diretor era então responsável seria a sugestão categórica de sua intrincada relação com a ideologia: “atrás da montagem, há sempre uma intenção de classe” (Ibidem).

A valorização do autor proposta pela *Nouvelle Vague* – da qual falaremos mais adiante – encontra ecos no cinema brasileiro, especialmente na época do chamado Cinema Novo, em que a afirmação do caráter autoral se fazia não tanto pela industrialização e padronização dos filmes (e sua conseqüente “impessoalidade”), mas em busca de uma afirmação nacional, cujo apogeu se encontra nos filmes de Glauber Rocha. No contexto brasileiro, não sem pesar, a revalorização da chanchada acabou caracterizando o “declínio da política *autoral*” – embora não seja possível dizer que o problema tenha se resumido a isso, como ressalta Xavier (2005, p. 44, grifos meus).

De algum modo, cineastas que se ocuparam em escrever ou teorizar sobre o cinema impingiram sobre si mesmos essa responsabilidade da qual falo: Tarkovski e o “tempo esculpido”, para quem a tarefa do cineasta era a de constituir uma imagem específica do tempo, criando um ritmo que não deveria ser construído via montagem, mas via intervenção sobre o acontecimento filmado; Bresson e o entendimento de um cineasta-mestre (*cinéaste-mâitre*), cuja virtude maior deveria ser a simplicidade, a capacidade de abertura aos acasos, aos

imprevistos e às descobertas que se dão no espaço mesmo da filmagem, e cuja invenção maior seria aquela de reinventar incessantemente aquilo que havia imaginado de antemão; Astruc e a “câmera-caneta” (*câmera-stylo*), para quem o diretor seria aquele que permite executar a direção de um filme na qualidade de organização do real (um procedimento lógico, intelectual e sensível ao mesmo tempo). O empenho do autor na erradicação da “tirania do visual, da imagem pela imagem, da anedota imediata, do concreto, para tornar-se um meio de escrita tão doce e sutil como aquele da linguagem escrita” (ASTRUC, 1948, p. 5, trad. minha); Dziga Vertov (na organização do cine-olho) afirma as determinações do autor no que concerne à ordem de alternância e à de seqüência do material filmado, ao tempo de projeção de cada imagem e àquele relativo à visão do espectador. “Cine-verdade” proposto por um diretor, e no qual se concentra a “possibilidade de tornar visível o invisível, de iluminar a escuridão, de desmascarar o que está mascarado, de transformar o que é encenado em não encenado, de fazer da mentira a verdade” (VERTOV, 2003, p. 262). Mais do que definir o que, de fato, se constitui como um universo para cada um destes diretores, minha intenção é mostrar a predominância da temática do “cinema de autor” como um tema recorrente e não restrito à chamada “*politique des auteurs*”, que teve seu auge na França, nas décadas de 50 e 60.

Não obstante, uma parte considerável da bibliográfica cinematográfica destina-se, ainda hoje, tanto a afirmar o que vem a ser a pedra de toque da concepção de “cinema de autor”, como, especialmente, a tangenciá-la das mais diversas formas. Entrevistas, críticas, discussões: um conjunto produtivo de materiais não apenas fortalecem a categoria de autor, como a sustentam continuamente. Ora, essa categoria da qual falamos não é dada imediatamente, mas precisa de um conjunto ecoante de ditos que a reiteram – o que, como sabemos, não é válido somente no caso do cinema. Como se, na busca da palavra, do dito do autor sobre sua obra, pudéssemos encontrar “a unidade do texto que se coloca sob seu nome” (FOUCAULT, 1989, p. 29, trad. minha). Auscultar o autor, com o objetivo de que, em relação aos materiais (obras) que produziu, ele “revele, ou que pelo menos traga no seu íntimo, o sentido escondido que os atravessa, pede-lhe que os articule com a sua vida pessoal e com as suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer” (Ibidem, p. 30). Centrado na idéia de uma figura originária, é o diretor-autor quem deve responder sobre a

verdade daquilo que produziu: “é o autor que dá à inquietante linguagem da ficção, as suas unidades, os seus nós de coerência, a sua inserção no real” (FOUCAULT, 1989).

Acrescida a essa coerência que só teria lugar na palavra enunciada pelo criador, as elucubrações sobre as obras cinematográficas e especialmente sobre sua feitura funcionam, muitas vezes, no espaço do “comentário” ou da “crítica”, num sentido estritamente foucaultiano (1989, 2000, 2001). O papel exercido por estes textos – que se constituem como um outro campo discursivo instalado no traço deixado pela afirmação do “autor” – pretende dar conta de dizer, finalmente, aquilo que estaria silenciosamente articulado numa espécie de texto “original”. Esse empreendimento se dá dentro de um inescapável paradoxo que implica, a um só tempo, dizer algo novo e repetir o já-dito de um texto fundador e original. Paradoxo por vezes perverso que, muitas vezes, transforma ou inverte a própria função a que se propõe, fazendo com que “o novo não [esteja] naquilo que é dito, mas no acontecimento do seu entorno” (Idem, 1989, p. 28).

Isso mostra o que, por certo, já sabíamos: falar de Bergman, de Hitchcock, de Eisenstein, de Fellini ou de Tarkovski não é falar de um diretor qualquer: o nome pessoal é sistematicamente elevado à categoria de “palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*” (Idem, 2001, p. 274). Na medida em que exerce nada menos do que uma *função* no interior de certos textos (inclusive aqueles pelos quais ele mesmo é responsável), o autor é o que singulariza um modo específico de ser do discurso, um certo modo de existência e de continuidade do discurso.

A grande crítica que se deve fazer à categoria de autor, penso, é justamente sobre a forma como ela permite agrupar um conjunto de dados e, ao mesmo tempo, derivar e falar sobre outros, repetir o já dito. O que Foucault diz em relação à análise literária faz todo sentido aqui, já que no cinema unidades semelhantes são postas em jogo: “não a alma ou a sensibilidade de uma época, nem os ‘grupos’, as ‘escolas’, as ‘gerações’ ou movimentos’, nem mesmo a personagem do autor no jogo que ligou sua vida à sua criação” (FOUCAULT, 2000, p. 5).

Se o autor é uma questão de discurso e este, por sua vez, “não passa de um jogo” (Ibidem), minha proposta agora é que se mude, mesmo que minimamente, as regras desse

jogo – sem, com isso, desconsiderar que o diretor-autor cumpre uma função discursiva e que ele é, ao mesmo tempo, sujeito de discursos. Ou seja, o autor do qual falo aqui não é a unidade aglomeradora da imagem da criança. Ao mesmo tempo, sua autoria não pretende reiterar o já-dito do infantil, mas, antes, “descrever afastamentos e dispersões, em desintegrar a forma tranqüilizadora do idêntico” (FOUCAULT, 2000, p. 14).

Cinema e autoria: da arte coletiva à criação de *personae*

O tema da obra como resultado de um processo coletivo não é novo. No que diz respeito à arte (especialmente nas artes plásticas), seus questionamentos atravessam obras dos mais diversos momentos históricos: de Michelangelo a Duchamp, de Rubens a Christo Javatcheff. Creio ser importante, neste momento, revisitar, mesmo que brevemente, os processos de criação de alguns artistas, no intuito de colocar em suspenso tanto a primazia da autoria, como sua acepção totalizadora. Retomando a afirmação de François Jost, creio que mesmo nas artes plásticas é difícil considerarmos a questão da “assinatura” como posseção de um texto ou obra, como elemento definitivo daquilo que é, na verdade, em muitos casos, um processo concreta e materialmente coletivo.

Nesse sentido, pergunto, por exemplo, quem questionaria a “autoria” de Michelangelo sobre a Capela Sistina, mesmo sabendo-se que não foi o próprio pintor, ele mesmo, que pintou o teto por inteiro, senão um séquito de discípulos-pintores? Ou, quem sabe, poderíamos perguntar ainda quem seria o “autor” dos mais de 60 retratos *encomendados* a Ticiano (e, grande parte deles reunidos e expostos em 2006, no Museu de Luxemburgo, na exposição “*Le pouvoir en face*”). Prática comum também em artistas como Renoir, Van Eyck, Hans Holbein, Velázquez, Rubens, Frans Hals, Goya, El Greco e tantos outros, os retratos pintados por Ticiano – e solicitados por Charles V, Felipe II da Espanha, Francisco I ou pelo Papa Paulo III – poderiam reunir o que de mais previsível e imediato poderia haver na combinação entre “encomenda” e “modelo”. Contudo, mais do que retratos, trata-se de obras que não se resumem a capturar uma fisionomia e de fixá-la na imagem de um indivíduo, mas falam, antes, de um estatuto social: “liberado de uma retórica maneirista, o pintor se engaja

num impressionismo mágico de contornos fluidos; a cor se dissolve na luz e matéria se decompõe”; com isso, mais do que a simples representação, “seus retratos formalizam e perenizam o lugar ocupado pelo modelo na sociedade” (LE POUVOIR, 2006, s/p).

No caso de Rubens, sabe-se que as telas que lhe eram encomendadas sofriam uma longa discussão entre o artista e o freguês. “Só após a aprovação é que Rubens continuava seu trabalho, desenhando a lápis aspectos detalhados das figuras do quadro. A seus discípulos, cabia o encargo de transpô-la para a tela que receberia a obra definitiva, e de colori-las” (CARTA e MARGULIES, 1984, p. 4). Assim, Rubens só executava a “arte final”, “dando ao quadro o último retoque” (Ibidem).

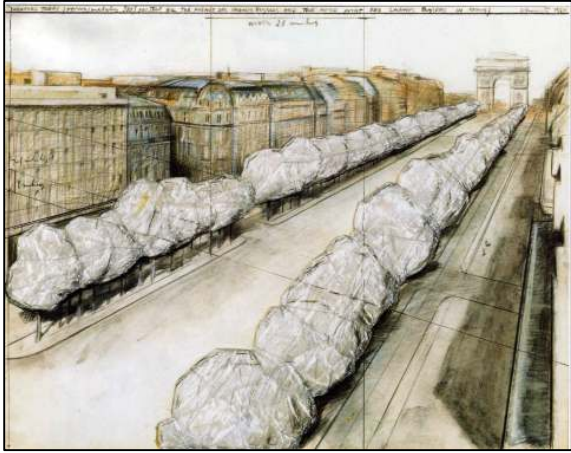
Ainda assim, poderíamos perguntar quem é o autor da *Monalisa* tal como recriada por Duchamp, acrescida somente de um irônico bigode? O *ready made* caracteristicamente duchampiano rompe com perspectivas tradicionais, ao favorecer uma criação estética baseada na apropriação daquilo que já existe (do mais simples objeto industrializado, ao mais inesperado urinol ou a roda de bicicleta que gira sobre uma cadeira) e na elevação desta à categoria de obra de arte. “Quando Duchamp comprou um funil usado para engarrafar cidra da Normandia em 1913 e o assinou, o que fez foi subverter de uma só vez toda a definição ocidental da arte como criação original e campo autoria” (STEINER, 2003, p. 347).



Na esteira de uma nova estética proposta pela arte contemporânea – e da inevitável dispersão da questão do autor por ela sugerida –, poderíamos citar, por exemplo, os processos criativos de Vik Muniz e de Christo Javatcheff¹⁹. O primeiro, *à la* Magritte, que desenha um gigantesco e efêmero cachimbo na praia, ou que torna “real” a nuvem mais estereotipada, contornada por limites óbvios e vazia em seu interior, na medida em que intrigantemente suspensa nos céus de Manhattan. O segundo, cuja marca são as intervenções de grande porte

¹⁹ Agradeço a meu amigo Celso Vitelli, artista plástico, pelas importantes discussões sobre autoria e obra de arte e pelas imagens cedidas.

em ambientes naturais, “embrulha”, literalmente, o corredor de árvores símbolo da *Avenue Champs Elysées*, ou dispõe bandeiras ondulantes (“*The Gate*”) de tecido, compostas como 7.600 portas, cada qual medindo cinco metros de altura, espaçadas de quatro metros em quatro metros, ao longo de 37 quilômetros no interior do Central Park. Quem é o autor dessas obras? Vik Muniz ou o piloto que não somente tornou possível a efetivação da obra, como delineou, ele mesmo, os limites da nuvem? Christo ou o conjunto de auxiliares (centenas deles) que estacaram as bandeiras cor de açafão em Nova York ou que “empacotaram” as árvores, em Paris?



Acrescentam-se a isso exemplos da música trazidos por Steiner (2003), ou seja, das partituras que jamais imagináramos terem sido compostas “em conjunto”: “obras como *Réquiem* de Mozart, a *Turandot* de Puccini, o *Doktor Faust* de Busoni, a *Lulu* de Berg ou a *Décima Sinfonia* de Mahler, que foram concluídas por estudantes ou admiradores” (STEINER, 2003, p. 232).

Sendo assim, o que é efetivamente a autoria? Mais do que isso, o que torna possível o nosso não questionamento acerca da autoria (individual) de obras como as que citei acima, mas, em contrapartida, a nossa afirmação mais contundente acerca da impossibilidade de colocá-la nos mesmos termos quando se trata de cinema? Por que elas não poderiam ser consideradas coletivas tanto quanto o cinema? Penso, então, que mais do que responder a essas questões de forma a categorizar a noção de autoria, possamos neste momento deslocar o conceito para outros caminhos: não o da posse de um texto, como nos sugere Foucault, mas, antes, o da afirmação de uma relatividade inerente ao objeto com o qual lidamos.

Mais do reforçar a literalidade concreta da obra em conjunto ou da negação de que tais obras sejam deste ou daquele pintor, músico, escritor, creio que o que importa é entender que “mesmo o mais ‘original’ dos artistas, no sentido mais rigoroso da nossa de

‘originalidade’, é *polifônico*” (STEINER, 2003, p. 99, grifos meus). Ao descrever variados exemplos, reafirmo a assertiva de que o próprio conceito de autoria não é fixo, e, mais do que isso, “toda a atribuição definitiva a respeito do domínio do criado ou do inventado só pode ser intuitiva e provisória” (Ibidem, p. 137). No caso específico do cinema, o que entendemos por autor, portanto, não pode ser baseado na idéia de um indivíduo que seria em si mesmo o efetivador solitário de uma obra (qualquer que seja ela). Autor, assim entendido, não seria aquele que sozinho assinou uma obra, sem contar com outros ecos de seu tempo, mas aquele que, pelos mais variados e intrincados entrecruzamentos (incluindo os da coletividade), cria *vidas pulsantes*.

Mas como definir, então, o que é criação dentro dessas discussões? Em *Gramáticas da Criação*, George Steiner percorre discussões históricas, mitológicas, estéticas, entre outras, que diferenciam (ou aproximam) as noções de *invenção* e de *criação*. A definição de ambas as acepções, a rigor, não nos é dada ao longo da discussão. Ao contrário, ele nos leva a caminhos por vezes tortuosos, que vão da literatura à matemática, do *hip hop* à religião. Caminhos que, ao que tudo indica, aproximam, em muito, os dois conceitos: “há impurezas da invenção em atos de criação, assim como pode haver vestígios ou prenúncios de uma criatividade autêntica na prática da invenção” (STEINER, 2003, p. 137), mas também os diferenciam em alguma medida.

Steiner nos apresenta alguns elementos que, sutilmente, poderiam nos indicar algumas diferenças entre esses conceitos. O que me interessa aqui não é a diferenciação em si, mas os elementos envolvidos em uma e em outra acepção – o que me faria crer que, ao tratarmos de criança e cinema, estaríamos lidando, simultaneamente, com processos de invenção e de criação. Contudo, a idéia de autoria que discuto neste trabalho permite com que pensemos o cinema (e mais diretamente o diretor) como responsável por processos de criação, sem com isso afirmar que estejamos lidando com unidades suspensas discursivamente.

Dizer que a ciência ou o cientista inventa algo (de um objeto técnico a uma teoria, de uma fórmula a uma regra matemática) parece soar mais razoável a nossos ouvidos. Isso pressupõe dizer que a esfera da invenção, no campo das ciências, vem sendo tomada por essas

acepções de “descoberta”, de algo que até então, de fato, não existia, mas que, em dado momento, passou a ser fundamental para o domínio e desenvolvimento de uma série de outros movimentos no âmbito das ciências exatas em geral: “do concreto reforçado para a metrópole moderna ou o titânio para o museu de Bilbao” (STEINER, 2003, p. 197). Como num efeito de dominó, a genética encontrou novas formas de se desenvolver a partir da descoberta de Mendel, em relação à lei de pureza dos gametas entre os anos 30 e 40. A invenção tem a ver aqui com uma centelha que desencadeia e ramifica-se quando uma dada elaboração técnica é formulada.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer, assim, que o cinema foi e continua sendo uma invenção. Primeiro, na época de seu surgimento, como técnica, como possibilidade inédita de projeção de imagens em movimento. Ampliando as potencialidades da lanterna mágica, o cinema é, ele mesmo, a própria invenção de uma nova linguagem que coloca em jogo, concomitantemente, quatro componentes até então jamais combinados: o movimento contínuo, a projeção, a narração e a montagem (DUBOIS, 2006).

No que diz respeito a isso, ainda assim o cinema não cansa de se re-inventar – talvez até por se tratar de uma arte relativamente nova. Desde as concepções de montagem propostas por Vertov ou por Eiseisntein, ao domínio do *close* em Griffith, passando pelos investimentos nos planos-sequência, em que os movimentos de câmera dão conta da exploração de um mesmo espaço, e as relações nele estabelecidas se fazem em uma e só imagem (entre tantas e tantas outras), o cinema (se) experimenta e, ao fazer isso, inventa e cria novas “matérias-primas” para outros processos de execução cinematográfica.

O cinema constitui-se como invenção justamente por se retroalimentar constantemente de outras e novas “tecnologias da sensibilidade” (STEINER, 2003, p. 197). Ou seja, tecnologias que, no caso da arte, podem ser entendidas como “invenções que oferecem matéria bruta e formas significativas para a consciência ao mesmo tempo em que buscam serem reconhecidas e reconhecer-se” (Ibidem).

No entanto, há diferenças cruciais entre a invenção num contexto e no outro. A invenção no domínio das ciências exatas é marcada por questões concretas de desenvolvimento e necessidade. Há um desenvolvimento da ciência, nos modos de fazê-la e

concebê-la bastante visíveis quando Einstein desloca a perspectiva absolutista do espectador com a teoria da relatividade, ou quando Newton formula as leis da gravidade. Agora, como sugerir desenvolvimento *linear* entre *Dom Casmurro* e *Grande Sertão: Veredas, O Tempo e o Vento* e *A Ferro e Fogo*?

Isso quer dizer que, no domínio da ciência, por mais grandiosa que possa ser a invenção, ela provavelmente seria dada por outro cientista. “Se Copérnico ou Galileu tivessem sido eliminados antes que suas descobertas fossem conhecidas, seguramente cada uma de suas descobertas acabaria sendo feita por outros cientistas” (STEINER, 2003, p. 245). Na arte, de modo contrário, *Madame Bovary, A Flauta Mágica* e *Guernica* jamais teriam vindo ao mundo senão pelas mãos de Flaubert, Mozart e Picasso.

Talvez a diferença radical entre a impossibilidade de substituição imposta pela arte seja expressa em *Fahrenheit 451*, de Truffaut: o filme mostra o exercício de um estado autoritário, no qual os livros são totalmente proibidos. Para garantir a ordem imposta, bombeiros aqui não apagam fogo, mas queimam qualquer vestígio de palavra escrita que possa ser encontrado. Na eminência de que a literatura possa ser perdida, vemos se constituir, do outro lado da cidade, uma sociedade organizada por “homens-livro”. Cada um dos moradores daquela pequena comunidade é responsável por um livro; responsável não pela sua conservação material, mas por uma conservação que se faz memória: eles simplesmente decoram obras inteiras. Liberados do papel, esses homens-livro têm como função guardar aquilo que de outra forma seria impossível fazer-se novamente e, além disso, transmitir a herdeiros mais novos o conteúdo daquilo que, se esquecido, seria perdido para sempre. Liberados também de seus próprios nomes, acabam se apresentando como “*As Crônicas Marcianas*, de Ray Bradbury”, “*Ilíada*, de Homero”; ou “*Os Miseráveis*, de Victor Hugo”.

Talvez seja nessa diferença que a invenção no campo do cinema (assim como em outras artes) venha a deslocar-se para o âmbito da criação. Mais do que obras, quadros, filmes ou peças musicais, a singularidade materializada tem suas bases, pelo menos, em um elemento básico: “o conceito de ‘criação’ liga-se diretamente ao de personagem ou *persona*” (STEINER, 2003, p. 173).

Falamos, mais especificamente, de vidas que adquirem existência somente porque atadas e tecidas pelos fios de uma “tecnologia da sensibilidade” que lhe é inerente. Mais do que o relato de um caso verídico, mais do que a descrição detalhada de um assassinato brutal, o jornalismo literário proposto por Truman Capote na obra *A Sangue Frio* erigem personagens: Perry e Dick não são somente os assassinos “reais” da família Clutter, mas, tecidos numa composição que vai da descrição-reconstrução literária de fatos (tornada possível a partir de uma vasta pesquisa e entrevistas feitas com a comunidade da isolada cidade de Holcomb, no Kansas) ao estilo irônico e apurado do autor, eles se fazem carne e osso para o leitor.

No cinema, as personagens não são mais (ou não são apenas) imagens numa tela, seus movimentos não são mais (ou não são apenas) aqueles caracterizados pela montagem, sua dor deixa de nos comover somente pela (e com a) música que acompanha a lágrima escorrida: o olhar da *persona* deixa rastros na nossa memória, mesmo depois que o *close* se desfez. É disso, pois, que trata a criação de um diretor: de uma vida engendrada que supera, que excede seja o momento da criação, seja o filme que a projetou. Uma vida, portanto, sobrevivente e pulsante, que atravessa os limites da imagem para fazer-se real.

Por mais que tenha se passado mais de 40 anos, a cena do suicídio de Edmund, em *Alemanha, Ano Zero*, continua a nos chocar, mesmo quando a vemos duas, três ou dez vezes; a fuga para a beira do mar de Antoine Doinel insiste na imagem permanentemente como expressão de uma fuga para além daquela do reformatório em que estava internado; nenhum espaço de tempo será capaz de apagar ou mesmo diminuir a busca fremente de Ahmad para encontrar a casa do colega que esqueceu o caderno na escola; nenhum evento será capaz de apagar a imagem viva da mãe morta de Ana, em *Cría Cuervos*; décadas se passarão e a crença de que Jesus está vivo na cruz e no sótão do mosteiro será sempre a mesma para Marcelino.

As *personae* colocadas na tela encontram-se no limite entre o real e o ficcional, mas não são nem totalmente um, nem totalmente outro. Trata-se de um limite “que não se encontra jamais nas coisas nem nos homens, mas na impossível verossimilhança daquilo que está entre ambos: encontros, proximidade do mais distante, ocultação absoluta do lugar onde os encontramos” (FOUCAULT, 1990, p. 30). Mesmo que pertencente a um universo limite,

os efeitos produzidos em nós por essas vidas são, por vezes, tão ou mais contundentes do que qualquer experiência “vivida”. Cada *persona* urdida por certos diretores, na qualidade de gesto criador, “não precisa de mais de um instante para fazer-se inesquecível (STEINER, 2003, p. 178). Mesmo tratando-se de vidas fragmentadas, a vitalidade de conjunto expressa por essas *personae* exerce sobre nós um certo domínio, uma relação que não se dá somente no momento imediato da sala de cinema ou do sofá da sala, mas igualmente quando Pixote, Josué ou Pascale reconquistam sua vida, como num clarão, dias, semanas ou mesmo anos depois, inesperadamente, seja em nossas atividades cotidianas mais prosaicas, seja na discussão mais apurada com colegas ou amigos.

Há um pouco de Pixote que pulsa em cada menino de rua ou nas cenas de um filme como *Ônibus 174*; um pouco de Dadinho que ultrapassa *Cidade de Deus* e vai para as telas de televisão; um pouco da graça de Jackie Coogan (de *O Garoto*) que alimenta não só Carlitos, mas toda a memória em torno do diretor; uma graciosidade, mesmo que por vezes forçada e infantilizadora de Shirley Temple, que permanece murmurante em nós na mais comovente propaganda publicitária; um pouco da dor da guerra que se faz vestígio aos nossos olhos por meio dos olhos de Sebastian (*Esperança e Glória*). Enfim, falamos aqui de “vidas dotadas de uma presença penetrante, que não podemos explicar nem justificar por meio de qualquer divagação causal” (STEINER, 2003, p. 178). Vidas que não deixam de ser reais, por mais que circunscritas à materialidade da imagem cinematográfica.

De forma axiomática e visceral, é bem possível que sintamos e compartilhemos com outras sensibilidades ‘normais’ a reveladora convicção do senso comum de que as *personae* criadas pela literatura e pela arte pertencem a uma ordem de realidade diversa da realidade das pessoas, por exemplo, que encontramos no metrô. Isso não altera em nada o fato de que a realidade alternativa da arte possa exercer sobre nossas consciências e nossas vidas cotidianas uma pressão que supera prodigamente aquilo que definimos como ‘real’ tanto em relação à sua presença tangível, ao seu impacto invasivo e à sua capacidade de imprimir-se como memória (STEINER, 2003, p. 177).

As *personae* criadas por alguns cineastas vibram em nós, individualmente, mas também num tempo. Ultrapassam a língua e a geografia nas quais estão inscritas. Elas excedem a nossa existência, a do momento histórico em que tiveram visibilidade e, a um só tempo, aquele que

a criou e o ator que a interpretou. Passadas muitas décadas, Edmund, de *Alemanha, Ano Zero* (1947) continua com seus 12 anos; Antoine Doinel, de *Os Incompreendidos*, com 11; Jackie Coogan, de *O Garoto*, ainda tem 4 anos. Não é o ator que tem essa idade, assim como não é o caso de saber se hoje ele está morto ou vivo, porque daqui a cem anos Edmund continuará tendo 12. O que quero dizer é que, por serem mais do que atores interpretando papéis, trata-se da criação de personagens perenes, sujeitos a perdurarem por muitos e muitos anos.

Não seria de duas vidas praticamente autônomas a que Truffaut se refere ao afirmar que “Jean-Pierre Léaud, que tinha quatorze anos naquele momento, era menos soturno que Antoine Doinel, que fazia tudo às ocultas, que finge sempre submissão para no final *agir sobre sua própria veneta*” (TRUFFAUT, 2006, p. 4, grifos meus)? Onde estava Antoine Doinel no seguinte período descrito por Truffaut: “Em *Beijos Proibidos*, que realizei em 1968, voltamos a encontrar Antoine Doinel cinco anos mais tarde, saindo do serviço militar e tentando se readaptar à vida civil. Pedi que meus amigos Claude de Givray e Bernard Revon imaginassem e escrevessem comigo essas novas aventuras de Antoine” (Ibidem, p. 27)? Ou, quem sabe, o que seria senão uma vida pulsante para que Truffaut venha a dizer: “Em *Domicílio Conjugal*, tenho a impressão de ter sido severo com Antoine Doinel e ter lançado sobre ele um olhar crítico” (Ibidem, p. 29)?²⁰

Cabe lembrar, ainda, que estas personagens das quais falo são também o resultado de um conjunto de imprevisíveis que se dão no espaço de um *set* de filmagem ou de uma tomada externa. Elementos como a interpretação dos atores ou a variação da luz entram em jogo para exceder qualquer intencionalidade do dito “autor”. Ao falar da experiência de dirigir a criança, Bergman ilustra de modo primoroso, especificamente em relação a seu filme *Fanny e Alexander*, o que se passa entre câmera, criança e diretor, e os momentos singulares que eles estabelecem entre si: “quando uma expressão que jamais se repetiu anteriormente nasce, num momento preciso, e que a câmera o registra. É precisamente isso que acontece (...)” (BERGMAN apud VALLET, 1991, p. 106, trad. minha). Voltamos a uma situação semelhante à vida de certa forma autônoma da *persona* e de reações, das quais nem seu criador pode, por vezes, dar conta: “Sem ter sido preparado e sem ter ensaiado, *Alexander* fica

²⁰ Apenas para lembrar: Antoine Doinel é o nome da personagem principal de filmes como *Os Incompreendidos* e tido como *alter ego* de Truffaut; enquanto que Jean-Pierre Léaud é o ator que o interpretou.

subitamente pálido, uma dor pura se desenha em seu rosto. A câmera registra. Há alguns instantes, a dor inacessível esteve lá, mas a película registrou justamente essa passagem” (BERGMAN apud VALLET, 1991, p. 107, grifos meus, trad. minha). Quem fica pálido? Alexander (o personagem) ou Bertil Guve (o menino-ator)? Trata-se, portanto, de uma mistura, *mélange* entre câmera (de modo mais amplo, poderíamos dizer, técnica), diretor, ator e personagem; uma composição, na qual a emoção do momento, muitas vezes, não pode ser prevista ou assegurada (que dirá intencionada), mas que está lá, viva e eternizada na *persona* de Alexander.

Considerações finais

É importante sublinhar que o processo de criação, tal como vem sendo debatido neste trabalho, não está radicado no gesto fundador, nem mesmo na possibilidade de se criar um evento inaugural, já que “o conceito de originalidade em sua essência, de originação de novo, seria pouco mais que um devaneio, uma ilusão lisonjeira do sujeito” (STEINER, 2003, p. 180). No entendimento mais direto dessa prerrogativa, podemos dizer que, no cinema, é comum um filme remeter-se, mesmo que sutilmente, a outro. A famosa cena de *Zero de Conduta* na qual Jean Vigo usa um professor com pretensão de Carlitos para guiar os alunos nas ruas de Paris na aula de Educação Física. Atrás dele, os alunos vão se dispersando (e só voltam à fila quase à porta do colégio); a mesma cena que, por sua vez, é retomada propositadamente por Truffaut, em *Os Incompreendidos*. Mais uma vez: onde está a autoria? Onde começam e onde terminam os limites de uma obra e outra?

O interesse não é, portanto, tirar esses autores do contexto geral da produção e circulação de discursos – até mesmo porque isso, numa vertente foucaultiana, seria impossível. Ao contrário, o esforço é o de deslocar a função-autor que esses diretores exercem em relação a seus filmes: de um nível de unidade e concentração do discurso, mostro de que forma os filmes de certos diretores organizam novas formulações sobre a criança (a partir de enunciados, por certo, já existentes). Mudo, portanto, o foco: ao invés de investir na reunião dos ditos, invisto numa (nova) economia discursiva em relação à criança.

Assim, as *personae* não reativam nem repetem enunciações acerca de uma criança prevista e previsível, mas tensionam enunciados de um campo discursivo, organizado em torno de uma vontade de verdade. As *personae*, na qualidade de materialidade enunciativa da imagem cinematográfica, engendram formas de ser e viver a criança, plenas de novidade – formas nem por isso menos murmurantes em outros materiais que os precedem, que lhes são contemporâneos e que os seguirão. Portanto, a criação da qual falo não é resultado de um ato inaugural ou originário, muito menos se desfaz ao final do filme: ela não inventa a criança como acontecimento, mas lhe dá novos contornos ao fazer variar as formas de enunciá-la.

Assim, nesta tese, o que fiz até agora – e o que continuarei fazendo nas seções posteriores – é nada menos do que revisitar um conjunto de *personae* criadas por certos diretores. É sobre a crença de que é aí que reside o processo de criação (considerando todas as discussões aqui feitas, que relativizam o conceito e o colocam sobre outras bases) que a questão da autoria fez-se pertinente neste trabalho – justamente porque a partir dela pude compreender melhor os caminhos pelos quais a criança transforma-se em arte no cinema. Mesmo que, por vezes, as análises feitas se situem no limite tênue entre a afirmação e a negação da autoria, o movimento de articular a discussão em torno dessas vidas – e não nas semelhanças e diferenças possíveis entre a criança de um (mesmo) diretor – serviu aqui como estratégia para tangenciar uma certa tentação em constituir unidades. Rejeitar esse movimento implicou, a um só tempo, renunciar à caracterização de um conjunto de crianças, mas, igualmente, sua conseqüência direta: renunciar à caracterização de um diretor (especialmente no que diz respeito à imagem da criança por ele proposta, mesmo que com variações). Tratou-se, portanto, do movimento de aceitar o convite de Foucault, qual seja, o de “inverter o jogo da positividade da função-autor”, ao fazer da análise um jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso (FOUCAULT, 1989, p. 54, trad. minha).

2.1 Criança e autoria no cinema: notas sobre o processo criador

Nesta seção, apresento algumas discussões acerca do conceito ambíguo de *politique des auteurs*, desenvolvido na França especialmente nos anos 50 e 60, e que tinha como objetivo o fortalecimento da categoria diretor-autor. No entanto, ao invés de tomar o conceito originalmente proposto pelo conjunto de críticos do célebre *Cahiers du Cinéma* (muitos deles diretores na *Nouvelle Vague*), interessa-me problematizá-lo a partir das importantes contribuições de Michel Foucault sobre as categorias de “obra” e de “autoria” – especialmente aquelas desenvolvidas no célebre texto “O que é um autor?” (2001). Faço esse exercício na medida em que pretendo analisar de que maneira certos diretores de cinema constituem, em suas imagens, novos elementos para pensar a criança.

Assim, primeiramente, situo o conceito de *politique des auteurs*, mostrando alguns aspectos do surgimento dessa política – e de seus desdobramentos – tanto para as teorias do cinema, como para o próprio conceito de cinema (e análise filmica), de maneira mais ampla. Faço esta articulação não no sentido de adotar a vertente da *politique*, mas suspendendo e revendo algumas de suas discussões, a partir de conceitos propostos por Michel Foucault.

Em seguida, discuto os filmes *Vítimas da Tormeta* (1946), de Vittoria de Sica, *Pixote* (1981), de Hector Babenco, a fim de apresentar alguns elementos de análise de imagens que nos permitem pensar acerca do processo de criação – ou, no caso, de *assinatura* – que certos diretores empreendem ao tratar da imagem da criança no cinema. Busco descrever as bases sobre quais, tendo como tema a criança enclausurada, a criança delinqüente, Babenco e De Sica sustentam a imagem para além da mera denúncia ou da redução domesticada de conflitos sociais e históricos.

A *politique des auteurs* e a problemática dos conceitos de autoria e de obra no cinema

Palavra de ordem. Prática de afirmação. Método de análise. Promoção teórica e militante da categoria de diretor-autor. “Uma certa tendência do cinema francês”, como sugere o título de um artigo de François Truffaut. A expressão *politique des auteurs*, desenvolvida especialmente pelos críticos e jovens cineastas franceses pouco antes (e mesmo paralelamente) do (ao) boom da *Nouvelle Vague* (décadas de 50 e 60), teve suas linhas traçadas inicialmente por Truffaut, a partir de um texto publicado em 1954, no famoso periódico *Cahiers du Cinéma* e intitulado “*Aimer Friz Lang*”. De forma ainda embrionária, lançava-se ali uma parte das idéias da *politique*, posteriormente concretizada e “batizada” no artigo escrito pouco mais de meio ano depois, e pelo mesmo autor, com o título “*Sir Abel Gance*” (1954), na revista *Arts*.

Em relação às motivações históricas para o surgimento desta política, interessa assinalar dois pontos essenciais: primeiro, que ela significava um movimento contra um período de estagnação da cinematografia francesa, o que dificultava a visibilidade e mesmo o surgimento de novos diretores e, segundo, que ela serviu de mote, de uma espécie de antecâmara para ações efetivamente criativas no âmbito desta arte, naquele País. No entanto, é inegável que suas diretrizes e discussões trouxeram, com isso, conseqüências que até hoje persistem em relação às categorias de diretor e de obra (conjunto de filmes).

Inicialmente, vale destacar que a “política dos autores” é definida por seus próprios organizadores como “perigosa”, justamente porque “seus critérios são difíceis de formular” (BAZIN, 2001, p. 114). É sabido que tanto a afirmação da categoria de *autor* promovida pela *politique*, como a categoria de *obra*, não era feita sem questionamentos. Tratava-se, de fato, de duas discussões inseparáveis. O rechaço à idéia de “desenvolvimento”, de “progresso” ou mesmo de “retrocesso”, pelo qual supostamente um diretor passaria ao longo de seus filmes, não estava separado, paradoxalmente, de sua exaltação. Truffaut afirmava, categoricamente: “recuso-me a fazer minhas as teorias tão empregadas pela crítica cinematográfica do ‘envelhecimento’ de grandes cineastas, e mesmo de sua ‘senilidade’” (TRUFFAUT, 2001, p.

196, trad. minha). Assim, tomando a obra como um todo, a tendência era definir erros e acertos de um diretor como momentos inseparáveis de um (mesmo) processo – embora seja importante sublinhar que “erros” e “acertos” eram geralmente aqueles apontados por este ou aquele crítico, especialmente do próprio *Cahiers*.

Importava, politicamente, desconstruir as bases que fortaleciam a crítica de filmes “maiores” ou “menores” ou, talvez mais importante, tratava-se de combater julgamentos e avaliações quanto ao “conteúdo” de um filme e, com isso, a hierarquização entre “bons” e “maus” temas (BAECQUE, 2001). Não mais uma “desculpa” em relação às condições econômicas, políticas, técnicas e histórias na realização de um filme, mas a crença em uma assertiva primeira: a de que um filme “se parece sempre com aquele que assina sua direção ou, no pior dos casos, (...) estaríamos diante de um cavalheiro que dirigiu os atores, não colaborou com o roteiro e não decidiu quanto às tomadas” (TRUFFAUT, 2005, p. 13). O diretor é, portanto, aquele que *escolhe* e que, exatamente por isso, “não tem o direito de se queixar” (Ibidem).

Como se pode perceber, introduz-se aí um movimento que envolve “uma proximidade, uma intimidade com o autor escolhido, em relação ao qual devemos defender *todos* os filmes, mesmo aqueles desprezados pelo seu gênero ou pelos seus defeitos” (BAECQUE e TOUBIANA, 2001, p. 195, grifos do original, trad. minha). A “política dos autores” traz, assim, a radicalização da idéia de que devemos amar *todos* e *quaisquer* filmes de Renoir, *todos* e *quaisquer* filmes de Fritz Lang, *todos* e *quaisquer* filmes de Hitchcock, *todos* e *quaisquer* filmes de Rossellini. Mas jamais *todos* e *quaisquer* diretores, e sim um grupo circunscrito, geralmente, no contexto europeu, por Carl T. Dreyer, Robert Bresson, Fritz Lang, Michelangelo Antonioni, Roberto Rossellini, Max Ophüls, e, no contexto americano, Howard Hawks, Minnelli, Orson Welles, e, ainda, Luis Bruñel, além daqueles que já foram aqui citados. Inaugura-se (ou retoma-se), *no cinema*, o argumento em favor do autor e da “obra”, já tão polêmico em outros campos da arte (literatura, artes plásticas, etc.).

Ao promover este deslocamento e tentar desmistificar certas dualidades (bom e mau filme deste ou daquele diretor), a *politique* acaba criando outra: a diferenciação (e conseqüente hierarquização) entre o *auteur* e o *metteur en scène*. Dualidade especialmente

desenvolvida por André Bazin, crítico tutelar do *Cahiers du Cinéma* e de seus jovens redatores, quando afirma, em 1951, que Hitchcock seria um *auteur* e Huston um *metteur en scène* (BAZIN, 1953). O que se faz, portanto, é a distinção entre duas práticas, entre cineasta e *confectionneur*; distinção cuja característica principal está radicada na “diferença entre a capacidade do autor para fazer um filme verdadeiramente próprio, ou seja, uma espécie de original” e, por outro lado, “na incapacidade do *metteur en scène* para ocultar que a origem de seu filme está em outra parte” (BUSCOMBE, 2005, p. 284). Isso indica uma disposição a elevar a categoria de autor não só por suas habilidades, mas pela capacidade de transformá-las, efetivamente, em marca, em personalidade. Mais do que isso, “um filme identifica-se com seu autor, e compreende-se que o sucesso não é a soma de elementos diversos (...), mas liga-se exclusivamente à personalidade de seu condutor” (Ibidem). Ao fazer isso, reconhecia-se e afirmava-se aquilo a que chamamos de *talento* – com todos os problemas que um conceito como este carrega.

Rapidamente, a idéia é assumida das formas mais diversas. Produtores, mecenas e responsáveis pela distribuição dos filmes assumem a *politique*, entendendo-a como uma verdade única e potencialmente (e também economicamente) bastante útil: “um filme vale o que vale quem o faz” (TRUFFAUT, 2005, p. 17). Ou, ainda, que “somente o conjunto de seus filmes, retrçando um trajeto pessoal, único, permite compreender um autor” (BAECQUE e TOUBIANA, 2001, p. 197, trad. minha). Ora, isso envolve assumir uma das tantas interpretações possíveis quanto à idéia defendida, especialmente por Truffaut e relatada acima: a de que o diretor-autor vale pelo conjunto de sua obra e que esse conjunto (e somente ele, com seus desvios e retomadas) permite compreender cada uma das obras, na qualidade de unidades relativas e relativizadas no interior de um todo totalizador.

No caso deste trabalho, interessa-me discutir o conceito de autoria, tendo como mote a “política dos autores”, pois ela foi um marco na história do cinema. Contudo, menos do que simplesmente adotá-la, pretendo proceder em direção à sua problematização, mais especificamente, em torno da problematização dos conceitos de autor e de obra. Faço este exercício baseada, sobretudo, na leitura de Foucault. Apesar disso, há uma questão que me parece essencial: não estarei aqui tratando de “obras”. Não é meu objetivo analisar ou mesmo

revisitar o conjunto de filmes de certos diretores. Da mesma forma, não é meu objetivo nem mesmo analisar um exemplar dito “primordial”, “emblemático” deste conceito “problemático” – como nos ensina Foucault – de “obra”. O que, de fato, não torna a questão menos complexa. Se insisto sobre essa questão, sobre a idéia de trazê-la aqui para a discussão, é porque penso que não teríamos com negá-la. Ao contrário, pretendo trazer certos diretores-autores e filmes para a discussão, situando-os no limite histórico e circunstancial das noções de autor e obra.

Quanto a isso, Foucault é bastante claro: “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências” (FOUCAULT, 2001, p. 267). O que intriga Foucault e o que o faz debruçar-se sobre essas noções é a relação do autor com a obra ou “a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente” (Ibidem).

Como se pode observar, a grande crítica foucaultiana dirige-se para a noção de unidade, seja ela autor, obra, autoria, e mesmo livro (e, por que não dizer aqui?, filme). Ao sistematizar a discussão, sobretudo, no texto “O que é um autor?” – resultado da palestra proferida na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1969 –, o filósofo retoma o trabalho já iniciado em *As Palavras e as Coisas* e mesmo em *A Arqueologia do Saber*, este último lançado meses depois de sua conferência. Autor, obra, livro: unidades sempre variáveis e relativas, jamais imediatas, certas ou homogêneas (FOUCAULT, 2000). Ao fazer isso, Foucault nos convida, a um só tempo, a suspendê-las e a “sacudir a quietude com a qual as aceitamos” (Ibidem, p. 29).

Ora, a crítica que Foucault faz à categoria de obra é “como definir uma obra entre os milhões de vestígios deixados por alguém?”. Ainda assim, penso que a questão da definição de obra, no caso do cinema, pode nos levar a um outro problema, que é de ligá-lo a um dito “fato histórico” ou “período” (noção igualmente questionável, embora quase sempre presente no campo de uma arte): o neorealismo, o Cinema Novo, o expressionismo, ou, ainda, “o” cinema russo, “o” cinema italiano, e tantos outros. Tais divisores suscitarão, por certo, dificuldades de apreensão do mesmo modo que a de “obra” e de “autor”.

Assim, a proposta que faço é a de descrever elementos da imagem e da relação com a criança que ela torna visível, porém “não em referência à interioridade de um pensamento ou de um sujeito”, mas de acordo com a dissolução de uma “exterioridade” (FOUCAULT, 2000, p. 144). O nome próprio (e, da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas: “ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado o alguém: em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição” (Idem, 2001, p. 272). Portanto, ao designar uma intencionalidade, a afirmação do nome próprio propõe, igualmente, uma *positividade*. Ao supor uma anterioridade, nele incide uma *produtividade*.

“Autor” como noção que não é soberana, mas que exerce, em determinados campos discursivos, uma *função*, função-autor. Ou seja, o que Foucault contesta e mesmo rejeita é justamente aquilo que a *politique* afirma: a possibilidade de tomar esta função como espaço já preenchido e não como variável, contingente e, acima de tudo, vazio. Ao reunir essas questões entre os filmes não me interessa estabelecer um “isomorfismo entre nome de autor e nome próprio” (MIRANDA e CASCAIS, 1992, p. 21). Ao selecionar os filmes de um diretor-autor, e conjugá-los com outros, de outros diretores (também autores), afasto-me da pretensão de estabelecer “um instrumento de classificação de textos [ou de filmes] e um protocolo de relação entre eles (Ibidem). Faço-o pois não pretendo tomar o conjunto da obra, por exemplo, de Truffaut e compará-la, mensurá-la, valorá-la em função do conjunto da obra de, por exemplo, De Sica. Ou seja, trata-se não de afirmar uma função-autor, de não apostar numa “vontade de perdurar” (Ibidem, p. 27), nem de construir um espaço de estabilização, mas antes aquele do “reconhecimento da finitude humana” (Ibidem, p. 27). Ao delinear esses contornos, ao narrar as escolhas específicas desses diretores em relação às imagens que nos são oferecidas, minha intenção é a de fazer com que elas (as imagens) refiram-se a si próprias e, no máximo, à forma como estabelecem certa e relativa relação com uma outra. Jamais, portanto, aprisioná-las a uma *interioridade* (relação com outras obras deste mesmo diretor), nem com uma *exterioridade manifesta* (a imagem é esta e só poderia ser esta porque é de De Sica).

Permito-me este movimento, pois certificar as regras da instauração de uma função-autor, como diz Foucault, “não significa (...) dizer que o autor não existe” (FOUCAULT,

2001, p. 294). Exatamente por isso é que podemos pensar num diretor-autor. Bem, mas se o diretor-autor existe, sob que bases podemos traçá-lo aqui, no caso do cinema? Assim como Rosa Fischer – quando escreve sobre a produção de textos acadêmicos ou sobre aquilo que nos move (ou não) a construí-los – acredito que há filmes que portam algo como uma *assinatura*. Uma assinatura que tem menos a ver com a posse de um texto e mais com um relativo apagamento do autor; ali há algo a mais que o mero “eu”, do que mera personalidade, mas que tem a ver, sobretudo, com “a *paixão* daquele que cria” (FISCHER, 2005, p. 118, grifos meus); tem a ver menos com instauração de verdades e mais com meras (e potentes) vibrações; menos com o reconhecimento e reafirmação do mesmo do que com seu esvaziamento; menos com assepsia e mais com aquilo “que nos mobiliza e nos faz tremer a voz, as vísceras, o olhar” (Ibidem, p. 122). Trata-se de falar sobre (ou de filmes de) diretores-autores e de uma assinatura que os envolve; porém uma assinatura cujo princípio não tem a ver com uma categorização fixa, mas com a possibilidade de encontrar ali, naquele espaço imagético, as fendas de sua dispersão.

Ora, se o próprio Foucault (2004) se debruçou sobre textos de Sêneca, Sócrates, Platão, Epicuro, não foi para ali reunir ditos e emergir uma categoria fixa de autor. As leituras refinadíssimas e rigorosas dos textos clássicos não lhe serviram para definir e apostar na essencialidade do conceito de “obra” deste ou daquele filósofo. Mas, acima de tudo, foi porque Foucault estava interessado em como foram tramadas as relações entre sujeito e verdade, no Ocidente (2004). Ou, em como o sujeito foi estabelecido (e estabeleceu-se) como objeto de conhecimento e de cuidado e, acima de tudo, como conhecimento e cuidado de si. *Epiméleia heautoû* como ponto de partida: “cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo mesmo, de preocupar-se consigo” (Ibidem, p. 4). Para o filósofo, interessava nesses textos a construção de uma vida, de uma ética de vida, na qual estavam em jogo práticas de si, exercícios de resistência, de abstinência, de conversão e, igualmente, “treinamentos em forma de pensamento e pelo pensamento” (Idem, 1997, p. 130).

Obviamente, não estamos falando aqui de práticas de si, e não estamos falando de conversão, mas estamos falando de um mesmo movimento, qual seja, o da construção ética (de si, da imagem) e, com isso, o do convite para pensarmos diferentemente. Num nível

muito mais modesto, reúno aqui as figuras de diretor-autor e de filme num sentido semelhante, qual seja, o de mostrar de que maneira o processo de criação da imagem da criança pode nos mostrar formas diferenciadas de pensar e agir politicamente, já que lidar com a construção da imagem é lidar com uma construção ética.

Frestas de humanidade em *Pixote* e *Vítimas da Tormenta*

Penso que sofremos de uma ilusão comum quando se trata de análises fílmicas: acreditar que uma “boa” análise é aquela que se carrega de todos os detalhes exteriores ao filme, situando-o, entornando-o, completando-o. Sabemos, por exemplo, que Fernando Ramos da Silva (o *Pixote*) foi morto seis anos depois da estréia do filme, vítima da violência urbana da qual foi, no filme (e talvez fora dele), protagonista; ou que o célebre filme *Os Incompreendidos*, de Truffaut, era para ser originalmente um média-metragem (um dos tantos que o diretor realizou), que seu personagem principal, Antoine Doinel, nada mais era que seu *alter ego*. E daí poderíamos citar infinitos *sabe-se*, murmúrios anônimos, que tangenciam grande parte das obras fílmicas, em especial, as ditas “clássicas”. A falsa ilusão a que me refiro diz respeito à apreensão sedenta de um “todo” que, simplesmente, é impossível capturar. Ao almejar esse “todo”, um conjunto que envolveria anotações, discussões, relevâncias (sempre contingentes), contextos políticos, sociais, culturais, emocionais da época, do autor, de seus pares, de sua família, etc, almejaríamos, sim, o “sagrado” de uma obra e/ou de autor, bem como daquilo que dela e/ou dele, supostamente, faria parte – e é justamente contra isso que argumento.

O que é um filme? É aquele artefato de 90, 110 minutos? As cenas que foram cortadas e às quais temos acesso pelos chamados “extras” de um DVD fazem parte do filme? Os diálogos e entrevistas explicativas, elucidativas de um autor, dos atores, dos produtores, dos roteiristas devem ser incorporados na análise de um filme? Os bastidores, os romances *hors image* entre diretor e atriz, entre atores – e que tornaram possível aquela cena mais “verídica”, aquele olhar mais “genuíno” – interessam para o entendimento dessa unidade “filme”? Ao contrário das perguntas que suscito, penso que a análise de um filme se faz pelo que se “tem”,

por mais modesto que isso seja: pelas relações que podemos estabelecer entre e a partir de uma materialidade específica e delimitável a que, convencionalmente, chamamos filme. Isso não quer dizer que possamos simplesmente adotar uma regra segundo a qual os filmes, na qualidade de objetos de análise, simplesmente se equivaleriam, democraticamente; ou que seriam “tudo a mesma coisa”.

No entanto, interessa-me a análise de uma superfície sensível, em suas duas acepções: interessa-me considerar o filme como artefato que mobiliza de uma forma ou de outra, que nos traz o olhar sobre e da criança, sem explicações, sem determinismos, sem influências, sem buscas acirradas de interpretações pretensamente totalizadoras; e interessa-me essa e somente essa superfície frágil, mas também vigorosa e por vezes violenta do filme (película luminosa), em sua qualidade de unidade imagética, devidamente “assinada”. Busco situar-me sobre essa unidade material, levando em conta alguns de seus contornos (sobretudo históricos e característicos de uma arte), mas sem a pretensão de seguir rastros e pistas em busca de uma totalidade ilusória.

Nos filmes aqui selecionados, o limite entre adulto e criança parece ser banalizado e completamente rachado aos olhos de uma classe média. Talvez algo que, aos olhos de hoje, possa ser trivial, mas nos filmes datados de 1946, no âmbito italiano, e no Brasil de 1980, isso operava como diferentes perspectivas de tratar a criança. Ou seja, em *Pixote*, a criança que vende cocaína, que a consome, que rouba, que mata, que acompanha de forma natural tanto o filme de ação da TV quanto a cena de estupro à sua frente, entende que tornar-se adulto é atingir os dezoito anos, pois, aí sim, “a barra vai pesar”. Da mesma forma, o diálogo entre o diretor do reformatório e seu assistente vai nessa direção. O assistente fala ao diretor a respeito da situação pela qual passa a instituição e, por sua vez, os meninos ali abrigados: “Muitos deles estão presos há meses, sem previsão de saída, não por conta de uma sentença, mas por conta da falta dela”. O diretor do reformatório, então, lhe diz: “Se você lesse as estatísticas, saberia que, comparado a 1936, o crime aumentou 60%. Os juízes devem estar cheios de trabalho”. O assistente insiste: “Eu sei. Mas se trata de meninos”. E o diretor finaliza: “Meninos? Assalto à mão armada, arrombamento, roubo, latrocínio? O que fazer para puni-los? Jantar sem sobremesa?”.

Impossível não lembrar de um diálogo semelhante, apresentado no filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, no qual a criança vai ao barraco do traficante e lhe pede uma arma para, assim, poder participar da “guerra” entre quadrilhas que se aproximava. O traficante rapidamente tenta desmontar o “impensável” pedido do menino, alegando: “Que arma, o quê? Você é uma criança!”, a que ele responde: “Já fumei, já cheirei, já matei, já roubei. Sou bicho-homem!”.

Trata-se de uma assinatura comum, ou talvez praticamente de um “abaixo-assinado”, que suspende a idéia de criança como futuro adulto ou mesmo que desestabiliza a mais óbvia assertiva a respeito da criança como guardião do futuro. Mesmo que por outras vias, a problemática da criança promessa ainda nos é dada, mas brutalmente invertida, para que possamos ver outra coisa, talvez sua própria resistência.

Um dos elementos mais mobilizadores do filme *Pixote* é justamente a oscilação proposta por Babenco, entre o aparente universo genuíno da criança e sua imersão no mais cruel dos mundos, aquele dos “menores”, no Brasil. Como é o caso do primeiro assalto feito com a gangue recém formada (*Pixote*, *Dito*, *Lilica* e *Sueli*), em meio à cena da prostituta que atrai o cliente para uma emboscada: os três menores surgem por detrás de uma cortina, prontos para efetivar o assalto. A tensão provocada pelo *close* no rosto dos três, porém sem deixar de mostrar as armas que cada um tinha em mãos, é quebrada pela careta de *Pixote*, feita como se estivesse apenas respondendo a uma malcriação. Em seguida, após o assalto realizado com sucesso, o prêmio: a janta num simples botequim. *Pixote*, contudo, pensa na sobremesa: um grande sorvete de chocolate.

Acompanhamos o encantamento nítido de *Pixote* por *Sueli*, por aquela figura feminina descontraída, engraçada e beirando, em muitos momentos, o maternal. Talvez então a idéia de um menino fugido da (antiga) FEBEM e de uma prostituta fique suspensa, fazendo-nos apenas lembrar que ali mais parece estarmos diante da cena do primeiro amor de um aluno por sua professora. O sorriso tímido, a cabeça que abaixa, de vergonha, quando ela pergunta: “E aí, quer ser meu machinho?”.

O que fazem Babenco e De Sica é aquilo que tão bem foi introduzido pelos novos cinemas dos anos 60 na América Latina, tal como descritos por Ismail Xavier (1993, p. 116),

no sentido de que um cinema dito político não se presta somente a tematizar “problemáticas candentes da vida social”. Haveria, naquele momento, naquele contexto, que se pensar uma nova forma de conduzir os dramas, tendo em vista que “um traço essencial da produção considerada como mais mistificadora era justamente o de abordar os ‘problemas candentes’ trazendo embutida em sua estrutura uma interpretação redutora, voltada para a reprodução de preconceitos e não para o esclarecimento das questões” (Ibidem). Aqui, da mesma forma, não há luta entre bem e mal, nem entre mocinhos ou bandidos (por mais que o universo composto seja propício para tanto): Pixote não é o herói sobrevivente da vida nas ruas e do descaso social, nem mesmo o menino bandido, frio e amargurado pela injustiça; Giuseppe e Pascale não se resumem a serem as vítimas a que o título em português os relega, nem tão pouco as crianças perigosas descritas pela instituição que os prende.

Lembremos ainda que o filme *Pixote* explora, como outros filmes de um período posterior à avalanche do Cinema Novo, imagens que pouco circulavam no universo da televisão (e, portanto, de menos acesso à maioria da população). “O Brasil que aparecia na TV era pacífico” (HAMBURGUER, 2005, p. 199). Nas décadas de 70 e 80, nas quais o intuito era a propagação e consolidação da TV, a circulação de imagens estava vinculada ao “universo glamoroso das novelas”, bem como às ações governamentais visibilizadas pelo telejornal. Mesmo que as obras ditas de ficção envolvessem “casos de crimes e suspense (...) a tônica era o romance, em geral via privilegiada de ascensão social (Ibidem, p. 198-199).

No mesmo período em que, na Rede Globo, assistíamos a *Baila Comigo* (1980/1981), *Coração Alado* (1981) e *Brilhante* (1981/1982), Babenco escancara nacionalmente o universo das “instituições de seqüestro dos corpos” infanto-juvenis. Numa das seqüências iniciais do filme *Pixote*, acompanhamos a chegada de um grupo de meninos. Ao som de uma televisão, lá estão eles, à espera de serem chamados pelo funcionário responsável e, assim, encaminhados para outras instituições (uma espécie de delegacia para menores). A chamada ali é a simples e fria conferência entre “palavras” e “coisas”: “José Otacílio, 16 anos. Pai: Fortunato. Mãe: Julia. Rua 3, Favela Novo Mundo. Confere?”. “João Henrique, 10 anos. Mãe: Maria da Costa. Pai desconhecido. Rua Nova fé, sem número, fundos. Confere?”. Porém, imediatamente, as “coisas” rejeitam sua designação, sua apreensão fria e direta e protestam: “Meu pai morreu

[portanto, bem sei, ele não é desconhecido]”. Conferência entre palavras e “coisas”: em sua mesa, o diretor do presídio de *Vítimas da Tormenta* folheia o imenso livro de registros dos meninos. A luz ilumina não apenas seu rosto como, para nós, aquilo que ele está a escrever: um silêncio desconcertante precede o que vamos ler (e que vai ser escrito). A sentença parece chegar até nós por meio das palavras, mas também da música forte ao fundo: “Tende a ser violento, perigoso para si e para os outros. Recomendamos solitária”. Ao sinalizar a frieza da lógica linear entre palavras e coisas, diretores-autores vêm aqui justamente negá-la.

Pixote olha: olha com estranhamento o amigo homossexual no banho; olha para o céu ou para o teto escuro da sala de aula, olha fixo para a professora, olha Sueli com dores pós-aborto no banheiro, ao lado da tigela de sangue e da agulha de tricô. Nós, igualmente, olhamos Pixote, olhamos com os olhos de Pixote ou, talvez, olhamos o olhar mesmo de Pixote. Em seus olhos, imagens distorcidas, confusas, resultado da intoxicação pela cola de sapateiro. Olhamos também com os olhos de Giuseppe (ou de Pasquale), quando este chega à prisão. Estamos, assim como ele, presos e, de dentro do camburão escuro, só enxergamos as grades de proteção do veículo e, através dela, o prédio “da tormenta” se aproximando. Em ambos os filmes, são os *raccords de regard* que nos conduzem a ver seja as incertezas hipnóticas das imagens, seja seus desconhecidos e amedrontadores recortes.

O universo das brincadeiras, tão característico da criança, toma aqui outros sentidos. Elas incidem sobre o par real e ficção para, num primeiro momento, indicar-nos quase linearmente: ora, trata-se apenas de retratar o universo em que as crianças vivem e as cenas a que já assistiram. Assim, temos a brincadeira de assalto que impressiona pela veracidade, ou a cena de tortura que choca pela riqueza de detalhes. Temos, ainda, a brincadeira que acaba porque uma das regras (da brincadeira? Da vida real?) não foi cumprida: no meio do “assalto”, o parceiro diz o nome do amigo. “Pô, meu, já disse, não pode dizer meu nome pros cara! Assim, não brinco mais!”. Mais do que retratar a realidade da realidade, penso que o convite que é feito aqui é também o de tensionar realidade e ficção (o próprio filme, em seu conjunto, nos faz permanentemente esse convite e talvez as brincadeiras o fragmentem): ao mostrar a brincadeira, poderia pretender-se retratar a realidade, mas a “realidade” com a qual estamos lidando é a própria brincadeira.

Se em *Pixote* temos um roteiro horizontalizado (no sentido de cenas que se sucedem e que, geralmente, têm o menino como protagonista), em *Vítimas da Tormenta* temos um roteiro, digamos, verticalizado (temos a história de dois meninos, que, num certo momento, se separam e passam a ocupar, cada uma delas, dois espaços – simultâneos e não separáveis – da narrativa). E é justamente em função disso que passamos o filme inteiro, talvez, “angustiadados”, pois trata-se de uma história dobrada e desdobrada em mal-entendidos. A prisão de Giuseppe e Pasquale é um mal-entendido (pelo menos, para eles); as desavenças entre os dois, dentre várias que ocorrem durante o filme, são frutos de sucessivos mal-entendidos; a morte trágica, talvez o momento em que os espaços voltam a se encontrar, ao final do filme, é um acidente. E é nesse ponto que as imagens nos tocam ainda mais: porque, como espectadores, somos colocados na posição de testemunhas das falas e dos gestos dos dois meninos, ora de um pólo, ora de outro; testemunhas, portanto, impotentes, de que tudo não se passa de um grande engano.

A morte é o que caracteriza o final de ambos os filmes. As seqüências, tanto em um quanto em outro, são dramáticas justamente por aquilo que têm em comum: as crianças são, elas mesmas, assassinas de seus parceiros. No filme de Babenco, Pixote defende-se, ou talvez tente defender Dito e, ao fazer isso, erra o tiro e acerta o amigo. Em *Vítimas da Tormenta*, a morte do amigo, ou melhor, o assassinato igualmente acidental do amigo, acaba por coroar a tragédia completa. Se em *Pixote* a cena se dá em meio a um quarto sujo, em *Vítimas da Tormenta* ocorre em meio a uma montagem onírica, que combina o cavalo branco, um bosque, uma ponte de pedra e um riacho. Contudo, o sentimento que temos, seja no quarto vetusto ou na paisagem sombriamente frugal, é semelhante: mata-se, por acidente, a via do sentimento, a ligação, o pouco daquilo que de concretamente sensível as crianças têm. Mata-se, em oposição às frias lógicas do encarceramento infanto-juvenil e do descaso geral pelos ditos “menores”, os elos mais genuínos de amizade e de lealdade que entre si elas estabelecem. E é exatamente por isso que, a um só tempo, isso nos toca e nos horroriza.

Contudo, se no filme de De Sica esta cena marca o final do filme, no de Babenco ela lhe é apenas um indicativo. É a ante-sala de uma das seqüências mais marcantes do filme. O último diálogo entre Pixote e Sueli é marcado pelo passado-presente. De início, mais direto,

fala-se aqui de uma criança querer, tão cedo, esquecer o seu passado: “Não fala mais nisso!”, referindo-se à insistência de Sueli ao lembrar, com pesar, da morte de Dito. Em seguida, vemos o grande rosto em *close* de Pixote, assistindo à televisão (num enquadramento que mostra o rosto do menino em primeiro plano, sentado à beira da cama e, ao fundo, Sueli, deitada, com um copo de uísque nas mãos, o que faz com que Pixote converse com Sueli de costas para ela). É, desta maneira, “colado” a nós, que vemos o menino vomitar. Sueli vem até ele, abraça-o, limpa o menino com as mãos. No plano seguinte, temos a cama e o casal ao centro. Sueli pega o menino como a um bebê e, ele, como um bebê, vai literalmente à procura do seio da “mãe”. Uma mãe que, de início acolhe, dá o seio exatamente como uma mãe dá a seu filho, para, logo em seguida, rejeitá-lo violentamente, atirá-lo longe e gritar em seus ouvidos (apesar da resistência do menino, que tenta esconder a cabeça entre as mãos): “Eu não sou sua mãe! Eu não quero filho! Eu odeio crianças!”.

O processo de assinatura do qual falo atravessa, por inteiro, o final dos filmes. Nem em *Pixote*, nem *Vítimas da Tormenta* há finais felizes; nem em um, nem no outro, o menor delinqüente converte-se em adulto do tipo escritor de *best-sellers* sobre “Como venci na vida sendo morador de rua (ou engraxate)”. Ao contrário, o que se organiza são construções diferenciadas de se abordar as “feridas sociais” – diferenciadas especialmente das soluções propostas pelos “produtos de massa”, nos quais a “denúncia das iniquidades canalizadas para uma catarse que, longe de ser ameaçadora, era fator de equilíbrio porque oferecia uma expressão domesticada, reconfortadora a determinadas inquietações presentes no seio da sociedade” (XAVIER, 1993, p. 116). Não há “soluções malandras”, não há herói redentores. Há, no entanto, tensões permanentes: do menino que busca afirmar-se como “adulto” para seus “cúmplices”, como daqueles que, separados, são expostos ao limite de si mesmos. Mais do que fornecer elementos para a compaixão, as imagens nos fazem cúmplices da instauração de um “*pathos* da tragédia” (Ibidem).

Considerações finais

A partir das discussões entre os conceitos-chave deste texto e daquelas empreendidas pelos filmes *Pixote* e *Vítimas da Tormenta*, busquei assumir, mesmo que temporariamente, a definição de diretor-autor como critério de organização. Contudo, a idéia foi a de que esse critério não viesse a ser aquele que define sua existência, mas que, justamente, a faz vacilar. Assim, o diretor-autor entra aqui em cena não para ser reconhecido, mas para caracterizar uma certa variação no modo de pensar a criança. Um fixo, portanto, fadado à morte, justamente porque dele se faz outra coisa; “em vez da síntese, a errância do pensamento; em vez de autor, o traço da vida (des)fazendo-se” (MIRANDA e CASCAIS, 1992, p. 27). Não se tratou, portanto, de agarrar-se a categorias fixas, mas de suspendê-las para que, na abertura possível do olhar, elas pudessem nos servir de degraus para a leitura de imagem.

Neste sentido, importou, portanto, menos estabelecer as regras de uma “relação de atribuição” (FOUCAULT, 2001, p. 265) do que investigar, a partir de dois filmes específicos, a posição do diretor-autor em um campo discursivo mais amplo, um campo discursivo que reúne criança, violência e aprisionamentos (da criança, de seu corpo). Ou seja, busquei mostrar de que maneira, antes de apontar para o diretor-autor como elemento exterior ou menos anterior ao filme, entram em jogo elementos que marcam a obra menos como um *resultado* (derivado de combinações e relações específicas) do que como *prática*, prática discursiva, mas também de criação.

Assim, analiso que as discussões lançadas por estes diretores (Babenco e De Sica), em relação aos filmes aqui tratados (*Pixote*, *a Lei do Mais Fraco* e *Vítimas da Tormenta*), não recaem sobre uma polêmica das causas: não se trata de mostrar o laço acro e linear entre “família desestruturada” e delinqüência. Não há busca ou denúncia de porquês, mas, por vezes, a apresentação chocante de universos que nos remetem à “vergonha de ser homem”, relatada por Primo Levi, sobrevivente dos campos de concentração nazista, em uma carta endereçada a Walter Benjamin. Comentada por Deleuze (1995), a frase de Levi nos inspira a pensar sobre esta vergonha de forma mais ampla e, paradoxalmente, mais modesta: “para cada um de nós, na nossa vida cotidiana, há acontecimentos que nos inspiram a vergonha de ser um

homem” (DELEUZE, 1995). Talvez o movimento de pôr a nu as mazelas de um país recém saído da guerra ou de um outro que perpetua a violência com os menores seja exatamente, aqui, o movimento de dar uma *assinatura* às imagens. Não é meramente uma história que está ali em jogo, mas as escolhas feitas para que ela fosse narrada desta ou daquela forma: a criança que, insistente e para tudo, *olha*, pois disso não a podem privar, a mesma a quem olhamos vomitar bem à nossa frente; a criança rotulada, fixada por uma sentença escrita diante de nós, com letras imagneticamente garrafais e que, nem por isso, deixa de lembrar, oniricamente, do cavalo branco à sua espera. É, portanto, desta assinatura que falo, do esforço para que uma determinada composição de elementos nos mostre, igualmente, frestas de humanidade em construções edificadas de negligência.

2.2 Cinema e lembranças infantis: paradoxos da criação no universo do já existente

Ao considerarmos a (ampla) parcela de filmes que têm a criança como protagonista, imediatamente nos defrontamos com uma primeira evidência: em sua maioria, esses filmes trazem um menino (ou um conjunto de meninos) como personagem central. De fato, em termos de destaque, são relativamente poucos aqueles nos quais a narrativa se concentra nas meninas. Destes últimos, poderíamos destacar alguns que acabaram se tornando emblemáticos: *Zazie no Metrô*, de Louis Malle (1959), *Cría Cuervos*, de Carlos Saura (1975), *O Balão Branco* e *O Espelho*, de Jafar Panahi (respectivamente 1995 e 1997), *Encantadora de Baleias*, de Niki Caro (2003) e, mais recentemente, os belíssimos *Pequena Miss Sunshine* (2006) e *A Culpa é de Fidel*, de Julie Gravas (2005). Uma das hipóteses para essa invasão de meninos nas telas de cinema talvez possa estar relacionada ao fato de que, em grande parte dos casos, os filmes sobre crianças acabam sendo atravessados pelas memórias infantis de seus diretores (e, como se sabe, o cinema foi e é ainda hoje ocupado em sua maioria por homens)²¹.

Ao filmar *Adeus, Meninos*, Louis Malle (1987) retorna à sua infância, vivida em grande parte no interior de um colégio religioso durante a ocupação da França na Segunda Guerra Mundial; Fellini relembra de um modo até irônico a infância na Itália fascista em *Amarcord* (1973), assim como, por outro lado, John Boorman reconstrói suas memórias a partir de *Esperança e Glória* (1987), mesclando as brincadeiras pueris ao bombardeio da cidade de Londres. Poderíamos dizer, igualmente, que há um quê de Chaplin em *O Garoto* (1921), também ele abandonado pela mãe artista de teatro. Teríamos, ainda, as imagens da cidade do Porto, trazidas à tela não pelas lentes documentais, mas por aquelas da memória viva da infância de Manoel de Oliveira (2001), em *O Porto da Minha Infância*, ou o roteiro e direção autobiográficos de Alejandro Agresti em *Valentin* (2002), sobre a infância singela num bairro

²¹ Agradeço à Tânia Cardoso pelas longas discussões acerca desta problemática, que tornaram possível a organização de muitas das idéias apresentadas neste texto.

suburbano de Buenos Aires, cercada pelos cuidados da avó paterna. E esses seriam apenas alguns dos exemplos.

Nesta seção, interessa-me discutir três filmes organizados em torno das memórias infantis de diretores. São eles: *Zero de Conduta*, de Jean Vigo (1933), *Os Incompreendidos*, de François Truffaut (1959) e *Fanny e Alexander*, de Ingmar Bergman (1983). Contudo, mais do que mostrar de que maneira a infância pessoal é transposta para a tela, importa destacar como ela é, nesse processo, inteiramente transformada. Ou seja, mais do que se referir a um caso individual, as crianças mostradas afastam-se de um passado familiar para seguirem em direção a uma poética da criação. Faço este movimento articulando o conceito de “escrita de si” tal como desenvolvido por Foucault, com o objetivo de descrever como os filmes (e os respectivos diretores) organizam uma “imagem de si”, que ultrapassa os limites da memória pessoal. Como é possível elaborar algo de novo, quando a matéria-prima que está em jogo é aquela do já existente, do já vivido? Como percorrer o trajeto entre estado de coisa e acontecimento? Eis os paradoxos da criação, os quais, no que diz respeito a alguns filmes específicos, esta seção pretende deslindar.

Escrita de si, imagem de si: constituição da infância para além da memória individual

Em Foucault, a problemática da “escrita de si” insere-se na série de estudos e trabalhos sobre “as artes de si mesmo”, sobre a forma como a cultura grego-romana, nos dois primeiros séculos de nossa era, dirigiu formas de ser e agir em direção a uma estilização da existência. Somada a outros elementos que compunham a vida ascética (e sobre os quais falamos na primeira seção do eixo sobre a criança, pelo menos no que diz respeito à amizade), a escrita de si viria integrar um amplo sistema de regras de conduta, cujo apoio, também aqui, estaria radicado no trabalho do indivíduo sobre seu próprio pensamento. O fato de escrever (sobre si) para si e para o outro, como ato vinculado à ordem de um “exercício pessoal” (FOUCAULT, 2004a, p. 146), constituir-se-ia, assim, a um só tempo, como “trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho na realidade” (Ibidem, p. 147).

Foucault analisa, de forma especial, dois tipos de escrita, organizados sob a forma das *hupomnêmata* e das correspondências (2004a). Mais uma vez, encontramos nos gregos práticas de si estruturadas coletivamente, ou seja, na relação que se estabelece com o outro (notadamente, no segundo caso, com aquele que lê) e, com isso, distantes da idéia de que a constituição do eu fosse dada no interior de um monólogo solitário.

As *hupomnêmata* eram compostas por registros públicos, por cadernetas individuais, enfim, por um conjunto de escritos que serviam, antes de mais nada, como “lembretes” àquele que as organizava. Nelas se escrevia regularmente sobre experiências, momentos de superação ou mesmo de reincidência de erros e falhas de conduta (reações frente a situações de cólera, inveja, desgraça, luto, etc.). Esse “tesouro acumulado”, diferente de um diário intimista, de mera “narrativa de si”, existia com o objetivo não de suprir uma falta de memória, mas de ser oferecido à consciência como material que pudesse ser acionado, “utilizado tão logo [fosse] necessário, na ação” (FOUCAULT, 2004a, p. 148). Observa-se, ainda, que o propósito dessas reflexões escritas não era o de “buscar o indizível, não [era] de revelar o oculto, não [era] de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito” (Ibidem, p. 148). Retornar ao passado, mas para dele se afastar (Ibidem, p. 150): “é sua própria alma que é preciso criar no que se escreve” (Ibidem, p. 152).

As correspondências, por outro lado, se assemelhavam às *hupomnêmata*, embora não fossem exatamente seu prolongamento (Ibidem, p. 155). As cartas, esse modo mais profundo de se estabelecer a relação direta com o outro, antes de se resumirem a meros conselhos, teriam a ver com a reciprocidade do olhar: olhar lançado para aquele a quem se escreve, olhar recolhido, mas também projetado, por aquele que lê.

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face (FOUCAULT, 2004a, p. 156).

Ao expressar a “qualidade de um modo de ser” (Ibidem, p. 159), as correspondências agiriam também como elementos de partilha entre os indivíduos na medida em que, assim

como as *hupomnêmata*, eram elaboradas não apenas a partir de experiências vividas, mas também de experiências lidas e ouvidas. Escritas, portanto, que relançam a outras escritas que lhes são (ou foram) anteriores. Divide-se com o outro aquilo que se leu com o objetivo tão-somente de que, ambos, pensem sobre o próprio pensamento, exerçam uma relação de força sobre as enunciações coletivas, seja para adotá-las, seja para, a partir delas, reinventar novas formas de ser e de agir.

Importa ressaltar ainda que as problemáticas lançadas sobre a “escrita de si” grego-romana não estavam de forma alguma apartadas do exercício de escrita e de trabalho do próprio Foucault, ele mesmo. A escrita, dizia o filósofo francês, “só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (2004b, p. 294). O trabalho intelectual é, assim, o que permite com que aquele que escreve torne-se diferente do que é. Enfim, trata-se de um movimento avesso à nostalgia e intimamente relacionado à “relação reflexiva e positiva com o presente” (Ibidem, p. 297).

Qual a relação entre essas discussões e aquelas que pretendo fazer aqui sobre o cinema? Busco pensar que, ao colocarem visíveis suas lembranças de infância, alguns diretores estariam elaborando uma espécie *imagem de si*. Vale lembrar, de imediato, que entre escrita de si e imagem de si a relação não se dá no nível da equivalência, mas de um mesmo movimento de pensamento; não se dá no nível de uma adaptação, mas de um mesmo exercício de exposição; não se dá no nível de uma conservação, mas de uma mesma aposta numa função etopoética (FOUCAULT, 2004, p. 147) sobre si mesmo – e também sobre aquilo que nos interessa sobremaneira: a imagem da criança.

Nesse sentido, o trabalho etopoético, no que diz respeito à construção da imagem de si (que não deixa de ser também a imagem da criança), consiste justamente na transformação tanto da criança individual e individualizada pela memória, quanto dos conceitos estereotipados que a perpassam: operador “da transformação da verdade em *ethos*” (Ibidem). Não se produz nos filmes somente a imagem da criança: afirmo que, ao atravessar o espaço entre o individual e a vida (“a vida é algo mais do que pessoal”, nos diz Deleuze), produz-se nesses materiais uma imagem etopoética da criança. O modo como ultrapassam a fórmula centrada no mero resgate de memórias familiares é o que constitui a assinatura fílmica dos

diretores. Talvez ao criar o espaço entre as crianças que foram e, ao mesmo tempo, que não foram, eles estejam simplesmente dizendo, tal como Clarice Lispector, “eu te invento, realidade” (1998, p. 68).

Falamos, portanto, de formas bastante diferenciadas de organizar e de expor ao outro as memórias, as experiências, mas que, entre si, se assemelham pelo menos em dois sentidos: um, primeiro, que diz respeito às formas específicas de criação da existência – criação que se faz não pela transposição direta e imediata do vivido, mas por sua reformulação, pelo exercício de uma superação, no momento em que reorganizadas imagetivamente. Ainda assim, tais práticas convergem na medida em que, ao serem consideradas como “operações éticas-subjetivas”, constituem-se como um “espaço respirável entre as relações de saber e de poder” (LOPONTE, 2005, p. 104). É claro que aqui não nos interessa a auto-transformação do sujeito que as produz, mas sim dos conceitos de criança que tal exposição revisa, ou seja, interessa-nos a dimensão coletiva que a prática da criação da imagem de si envolve. Imagem de si como uma forma de se manifestar e de se expor para os outros, seria também considerada como uma “arma” (FOUCAULT, 2004a, p.155) para aquele que a produz, tanto quanto – ou mais – para seus destinatários.

Ao articular as questões sobre memória, sobre escrita e sobre criação no que diz respeito à literatura e à criança, Deleuze pergunta: “O que interessa a Nathalie Sarraute de sua infância? São algumas fórmulas estereotipadas das quais ela vai tirar maravilhas” (1995, s/p). Para o autor, nada se ganha em simplesmente vasculhar arquivos familiares. Ao contrário, mesmo quando se trata de acionar as memórias da infância, a tarefa do escritor estaria radicada na dissolução do “eu”. Não importa, portanto, a criança que “eu” fui, mas a imersão desta na categoria de uma “criança qualquer”, “‘uma’ criança entre tantas outras” (Ibidem). O ato criativo, o espaço dentro do qual haveria maior movimentação para a criação, seria aquele resultante da dispersão de “as” crianças para “uma” criança: a um só tempo, impessoalidade e indiscernibilidade.

Talvez possamos dizer que se trate de uma espécie de atualização de tais práticas, de sua reorganização, menos em termos de exemplos a serem seguidos do que em termos de novas formas de pensar sobre as verdades que nos constroem. Neste sentido, ressalto o

trabalho desenvolvido por Luciana Loponte, que, penso, segue a direção de uma suposta “atualização” destas práticas hoje – no caso, no campo da formação de professores. Ao reunir sistematicamente um grupo de professoras de artes, a autora nos propõe novas formas de articular o que chama de uma *docência-artista*. A partir de trocas concretas, da produção, por parte das professoras, de materiais dirigidos a si mesmas e às colegas, configura-se ali, naquele espaço de trocas de memórias e de experiências e também de amizade, possibilidades de “invenção de si mesmo”, que nada têm a ver com “auto-descoberta” (LOPONTE, 2005, p. 99). Assim, “o modo artista docente surge no entre-espço da escrita de si (configuração privada de si mesmo) e das relações de amizade (configuração pública e política). A ética e a estética de si mesmo passariam então pela reinvenção de um espaço político de formação” (Ibidem).

O que importa, portanto, é capturar desses materiais fílmicos a vida que deles emana. Compreender que, antes de significações latentes ou ocultas, eles nos fornecem ao olhar existências singulares – não porque retiradas de um “eu”, mas porque justamente o ultrapassam. De fato, nesse movimento, acabamos nos deparando com um paradoxo: como criar algo de novo quando o que se tem em mãos é o já vivido, o já existente? Creio que tal paradoxo seja superado por uma espécie de permeabilidade dos diretores e das memórias que lhes são correspondentes à linguagem cinematográfica. Com isso, nessa relação que obrigatoriamente o movimento de “adaptação” contempla, as lembranças infantis precisam necessariamente ser imersas e dissolvidas no cadinho da arte – um cadinho que contém elementos de uma sintaxe e, igualmente, o jogo polifônico murmurante da história do cinema, portanto, uma trama sempre coletiva e partilhada. Nesta imersão-dissolução há que ser promovido um movimento constante e contínuo de adaptação, tensão, avanços e recuos. Em outras palavras, “outras vozes convidam ao desequilíbrio, ao abandono da compostura estéril, e acabam deflagrando o movimento da imaginação” (STEINER, 2003, p. 99).

Passo agora às análises dos filmes *Zero de Conduta*, de Jean Vigo, *Os Incompreendidos*, de François Truffaut e *Fanny e Alexander*, de Ingmar Bergman, a fim de percorrer o universo das crianças. Ao invés de auspiciar indagar se tais universos correspondem peremptoriamente à “realidade” dos fatos ou se seguem à risca o que foi ou deixou de ser vivido, importa aqui

saber, por um lado, que se trata de filmes baseados nas memórias de seus diretores e, por outro, descrever de que maneira e por quais caminhos a criança-Truffaut, a criança-Vigo e a criança-Bergman passam a ser simplesmente “crianças-quaisquer”.

Zero de Conduta: nos traços da memória, o lócus para a revolta lírica

Declarado como um filme “anti-francês”, *Zero de Conduta*, foi censurado e só obteve autorização para projeção em 1946 – apesar de ter sido concluído em 1933. Ao retratar a vida de três crianças em um internato, Jean Vigo recorre às suas memórias, aos quatro anos vividos em espaços como este, desde a morte de seu pai. O título do filme nada mais é do que a reprodução de suas notas de comportamento, ao mesmo tempo em que, ironicamente, ele lança para o primeiro plano uma crítica à tirania e ao autoritarismo experimentados não apenas nas escolas, mas na sociedade francesa em geral – exatamente por isso o próprio filme teria sido confinado durante treze anos.

O filme começa e, enquanto os créditos nos são apresentados, ouvimos apenas, em *off*, gritos, berros, uma algazarra de vozes infantis. As férias terminaram, é chegada a hora de voltar ao internato. De início, observamos o que vem a se tornar uma marca do filme: cada espaço, por menor e mais singelo que seja, torna-se ambiente propício para a troca alegre entre crianças. De cabeça baixa, um dos meninos já está sentado no trem que o leva de casa para a escola. Triste e entediado, o que ele faz é olhar pela janela, à espera de, numa próxima estação, ganhar alguma companhia. Um outro menino entra no vagão. Ele senta ao seu lado, e é então que começa uma verdadeira exposição compartilhada de jogos e brincadeiras: tocam corneta com o nariz, sopram dois balões e fazem deles dois grandes seios, colocam papéis pelo corpo, de modo que se tornam ali mesmo, simplesmente, duas galinhas a cacarejar. Por fim, sacam dois charutos dos bolsos. Combinadas plano a plano, as imagens da fumaça produzida pelo trem misturam-se àquela que agora invade o espaço alucinógeno do vagão enfumaçado.

Entre as crianças, quando sozinhas, tudo pode acontecer, especialmente o insólito: dar vida ao esqueleto na aula de anatomia, fazer do banheiro o atelier para a produção de bandeiras piratas e, por fim, o aprisionamento de um dos professores. Dormindo em sua cama, ele é amarrado pelas crianças com cordas. Elas erguem a cama, de modo que o professor permanece deitado, porém na posição vertical. Ele é apenas mais uma “vítima”: tudo não passa de pano de fundo para a revolta derradeira, que ocorre no final do filme. É assim que as crianças vão ocupando, vão se apropriando e ressignificando espaços e funções antes precisas: espaços de dormir, de estudar, de calar.

O que se observa é que, para Vigo, as crianças não são, elas mesmas, rebeldes, mas antes elas são o próprio lugar onde a subversão, a desordem e o tumulto irrompem. Antes de se constituírem como uma massa resistente frente a um fim específico, com um objetivo delimitado, o que vemos é uma “solidariedade sem estatuto” (OUBIÑA, 2006, p. 115). Rebelião sem finalidade, concentração desorganizada, “horda infantil” impossível de ser fixada (Ibidem).

Crianças e professores estão concentrados em pólos distintos. Naquelas, o caos; nestes, a imposição (sem sucesso) da ordem. E entre os professores? Entre eles temos a figura de Huset, um professor diferente dos demais. Com traços visivelmente retirados de Carlitos (a bengala, o chapéu, o andar de pato que por vezes imita), ele tenta, em vão, agradar as crianças. Nada de um personagem partidário das crianças, a quem elas recorreriam; nada de uma parceira óbvia entre o professor que enfrenta seus colegas em prol das crianças, mas, antes, aquele a quem elas rejeitam ironicamente. Por outro lado, ele, um preceptor, “não postula nenhum preceito de conduta, mas se deixa arrastar pela torrente de desordem” (OUBIÑA, 2006, p. 116). É ele quem leva as crianças a um passeio pelas ruas vizinhas. As crianças, em fila atrás do professor, o seguem... somente até a próxima esquina. Alheio ao que se passa atrás de si, Huset não percebe que as crianças se dispersam, seguem para todos os lados e fogem. Nós, no entanto, vemos as cenas num plano privilegiado: acompanhadas de cima por nosso olhar, elas seguem seus trajetos labirínticos, cada uma para um lado diferente, entram em lojas, becos, e só voltam a se encontrar novamente na porta da escola, na mesma fila, atrás do professor.

Se, por um lado, Huget faz questão de ser irônico, o diretor da escola é, ao contrário, ele mesmo ironizado por meio das imagens escolhidas para compor o personagem. Diretor-anão, sempre irritado, vestido de terno e com uma imensa barba, prega que “as crianças têm de ser vigiadas”. “Sua textura física similar [à das crianças] não faz mais que acentuar a distância que os separa” (Ibidem, p. 116). De fato, o pequeno diretor só cresce frente aos olhos de um dos alunos: torna-se apenas uma imensa cabeça em *close*: cabeça desgovernada, descontrolada, aos gritos em sua sala, enquanto surrealisticamente é envolta por uma fumaça. Somente aos olhos da (imaginação da) criança as dimensões físicas do diretor conseguem ultrapassar os limites de sua mesa de trabalho.

Frente à disciplina imposta pela organização da escola, os alunos organizam uma revolta. Uma revolta, no entanto, alegre e poética, que atravessa o filme por inteiro e que culmina apenas nos últimos minutos da narrativa. As imagens sensivelmente mais lentas, acompanhadas por música suave, nos mostram as crianças quase em delírio, desorganizando, tumultuando e, ao mesmo tempo, dando uma nova vida ao acético e homogêneo quarto comunitário. No caso dos meninos de *Zero de Conduta*, trata-se de uma beleza que não remete a um convite à (mera) contemplação e que, exatamente por isso, não é facilmente identificável. Visíveis a partir de uma montagem, a um só tempo precisa e errante, as imagens oníricas invadem o espaço fílmico não para amortecer o olhar, mas para que, no encontro com a imagem, ele venha a suavizar-se. Penas ao ar, travesseiros voadores, lençóis tremulantes, estacas improvisadas: é assim que saem em marcha para fora do dormitório, levando à frente uma das crianças no colo, erguida e triunfante. Nenhum objetivo final, a não ser o da desordem.

É dessa maneira que imediatamente as crianças seguem para o pátio da escola. Lá estão o prefeito da cidade, policiais, um general, um padre e o diretor-anão. Talvez seja a cerimônia de início do ano letivo, talvez o mero espaço de encontro entre “autoridades”. O pátio está tomado por cadeiras em círculos, onde sentam os adultos. Está também inteiramente decorado de bandeirolas, mas é a bandeira que elas mesmas produziram que agora vem a substituir aquela da escola no mastro. Ao se atreverem a retirar a bandeira “oficial”, os meninos determinam um só fato: a escola foi ocupada. As crianças sobem no

telhado da escola e iniciam um confronto descontraído, jogando sobre as “autoridades” papéis e pedaços de madeira. Ao invés de descerem e se dissiparem pelas ruas, elas fogem ali mesmo, pulando entre os telhados dos edifícios vizinhos. Em suas mãos, apenas a bandeira delas, retirada do mastro da escola. Vemos as crianças de costas, prontas para desaparecerem por trás de uma das coberturas. Seguem agora em busca de uma nova ocupação? Afinal, para onde vão as crianças? Será que importa?

Os Incompreendidos: nos traços da memória, a criança de mil faces

Antoine Doinel, o protagonista de *Os Incompreendidos*, é tido como *alter ego* do próprio François Truffaut. De fato, Antoine Doinel, Truffaut e mesmo Jean-Pierre Léaud (o ator que interpreta o menino) talvez se misturem, talvez se confundam. Antoine Doinel: “o personagem imaginário que acaba sendo a síntese de duas pessoas reais, Jean-Pierre Léaud e eu próprio”, diz o diretor (2005, p. 23). A vida no reformatório, a identificação judiciária, o transporte da delegacia para o abrigo de menores em um camburão, a traição da mãe comprovada pelo encontro fortuito entre a mulher e a criança, no meio das ruas de Paris: todos esses elementos aproximam a memória do diretor e o filme exibido pela primeira vez em 1959 (e que lhe rendeu, no mesmo ano, o prêmio de melhor direção no Festival de Cannes).

O filme contempla muitos dos elementos valorizados pela *Nouvelle Vague*: desde as filmagens preferencialmente feitas no exterior (nas ruas) – sem contar, portanto, com cenários montados –, até a adoção de uma linguagem mais simples ou a predominância de personagens e situações extraídas do cotidiano banal e, por isso mesmo, dotadas de uma complexidade singular. O limite entre a infância e a adolescência marca o personagem central da narrativa. Esboça-se nas imagens uma tensão constante, e nelas tal limite é captado não a partir de uma “habitual nostalgia enternecida, mas, ao contrário, como um ‘mau momento ao passar’” (TRUFFAUT, 2005, p. 25). Antoine Doinel está permanentemente entediado: entediado com a escola, com a casa, com a família. Os momentos mais espontâneos e de maior interesse por parte do garoto restringem-se àqueles ligados às fugas constantes da

escola, para perambular aleatoriamente pelas ruas da cidade com seu amigo René (momentos nos quais se destacam as idas ao cinema) e, especialmente, aos de leitura, prazerosamente fruídos quando descobre os livros de Balzac.

A escola é o espaço genuíno do autoritarismo e da ordem. A criança, ao contrário, situa-se nas margens entre a cólera e a suavidade, sempre pronta a passar de um lado para o outro. Momentos de extrema indiferença e mesmo de revolta para com as regras impostas pelos professores são mesclados a outros, delicados, como quando Antoine Doinel monta ao lado de sua cama (sofá-cama), no quarto minúsculo, um altar para Balzac. Junto à fotografia do autor, uma vela e uma flor; uma prece e uma cortina para proteger o objeto sagrado – elementos que, combinados, resultaram também no princípio de um incêndio dentro do apartamento.

Vítima? Culpado? Antes de ser um delinqüente ou um mero inocente, Antoine Doinel talvez seja mais um “atrapalhado” – e, de fato, é isso que gera um lugar instável, de difícil definição e captura do menino. Ele é expulso da escola por dois motivos. Primeiramente, porque copia o fragmento de um dos livros que leu, e é dessa maneira que conclui uma de suas redações. Ao ler em voz alta, em frente aos colegas, o texto que produziu, ele é acusado violentamente de plágio pelo professor. Depois do ocorrido, ele deixa de ir à escola, e passa a vagar pela cidade. Afinal, ir à escola no dia seguinte implicaria em ter de apresentar um documento assinado pela mãe, comprovando ciência do “crime” que o menino cometeu. Imaginando ter a desculpa perfeita, ele retorna à sala de aula dois dias depois, dizendo que sua ausência se devia nada menos do que à morte de sua mãe – fato imediatamente descoberto, já que a mãe, justo naquele dia, havia ido até a instituição. Da mesma forma, a prisão do menino é acarretada pelo roubo de uma máquina de escrever – retirada do estabelecimento onde o padraсто trabalha. A máquina serviria para ser vendida, porém, dada a dificuldade da efetivação do negócio, Antoine volta ao local do outro “crime” para devolver o objeto. E é neste momento que é surpreendido por um dos vigias do prédio e encaminhado para a delegacia.

Vítima? Culpado? Somos conduzidos imagetivamente para esse lugar instável do menino que oscila presencialmente (e paradoxalmente) entre cenas chocantes e singelas: o

misto de tristeza e indiferença na viagem no camburão, cercado de prostitutas e, ao mesmo tempo, o misto de medo e excitação quando brinca numa roda giratória no parque de diversões; o misto de revolta e decepção quando seu amigo René é proibido de visitá-lo e, ao mesmo tempo, o misto de timidez e naturalidade quando interpelado pela psicóloga do reformatório. Nessa seqüência, talvez uma das mais marcantes do filme, acompanhamos o interrogatório de Antoine a partir da posição do interrogador, ou seja, daquele que encara o menino de frente. De frente para nós, ou diretamente para nós, com as mãos trêmulas, com o olhar ora baixo, ora erguido, ele responde a perguntas do tipo: “Por que tu não amas a tua mãe?”, “O que tu pensas sobre o teu pai?”, “Teus pais dizem que tu mentes o tempo inteiro. É verdade?”, “Já transaste alguma vez?”. Impossível delimitar as múltiplas facetas de Antoine Doinel, em torno de uma unidade coerente – característica que tão bem expressa Truffaut ao compor a imagem do menino recortada, talhada, por diversos espelhos em frente à penteadeira da mãe. De costas para nós, o grande Antoine pode ser visto através do reflexo do espelho maior; porém, por estarem ali, suspensos no móvel, outros espelhos menores, vemos igualmente as pequenas dimensões de uma parte de sua face, de seus braços, de seu peito. Grandes e pequenas dimensões do “mesmo” (?) menino.

Preso e sem perspectiva de sair, a única alternativa encontrada por Antoine é fugir do reformatório. Aproveitando um descuido dos guardas e de um buraco na cerca que marca a propriedade, ele corre em direção àquela que seria sua única saída. Atravessa arbustos, riachos e se depara com a imensidão do mar. O mar aqui não é mais aquele do sonho inocente de férias, expresso numa conversa com a mãe, mas aquele do desespero de já não ter para onde ir. Errante e incerta, a câmera acompanha os movimentos de Antoine. Por alguns segundos, ele (e ela) vai (vão) em direção ao mar. Contudo, se o menino segue, a câmera agora recua. Ela volta e captura o olhar de Antoine Doinel, diretamente dirigido para nós. Talvez como se perguntasse: vítima? Culpado? Mais uma vez, a criança nos escapa.

Fanny e Alexander: nos traços da memória, a criança e a imaginação

Uma obra sobre infância encerra a carreira do diretor Bergman no cinema. A narrativa é tecida a partir das lembranças infantis do cineasta que, quando criança, viveu, junto com a mãe, o pai e a irmã, na casa da avó paterna: um espaço marcado por festas e por encontro entre familiares; um espaço acolhedor e essencialmente matriarcal. A saída dolorosa da casa da avó para a casa do padrasto também está registrada em *Fanny e Alexander*. Assim, no filme, somos conduzidos pelo olhar de Alexander. Com ele, percorremos trajetos sensíveis dos caminhos entrelaçados e simultâneos da família, do casamento, da morte, do nascimento, da fuga. É com a infância, então, que Bergman se despede do cinema.

Três espaços diferenciados concorrem na narrativa de *Fanny e Alexander*. O primeiro deles é o da casa da avó. Intenso, detalhadamente decorado e invariavelmente repleto de pessoas, a casa da avó é também o espaço dos brinquedos e do teatro. O teatro de marionetes, a lanterna mágica, pessoas vivas e mortas convivem no horizonte de imaginação de Alexander. É ali que as relações afetivas se tecem, que o riso e a desenvoltura têm lugar: a mesa farta e repleta de parentes, a confusão organizada nas refeições, as roupas bem alinhadas e com cores vivas, o séquito de empregadas, o tio que não se cansa em brincar às escondidas.

Contudo, a mãe, agora viúva, casa-se novamente, e as crianças passam a ter de ocupar um outro espaço: o da casa do padrasto. A morte do pai, assim, marca um dos limites da narrativa. No que diz respeito à constituição da estética cinematográfica, há algo que merece ser ressaltado especialmente no momento do anúncio da morte do pai – e que se torna apenas exemplar no que diz respeito à forma como as imagens se organizam no filme de Bergman.

Fanny e Alexander aparecem tranqüilos na cozinha da casa da avó, entre as conversas superficiais das empregadas. Alexander oferece-se para cuidar de um filhote de cachorro. Fanny, para lamber os selos das cartas que uma das empregadas posta. É então que, séria, a tia vem à cozinha, chamá-los para a sala. Os meninos saem atrás da tia pela casa. O barulho dos passos e dos saltos dos sapatos é a música que acompanha o longo trajeto da cozinha à sala. Nesta, a família está concentrada, acompanha os meninos passarem, como a um cortejo, já com olhar de piedade. O *close* no rosto de Alexander é dado pelo recorte do espaço entre os

corpos da tia e de Fanny, que vão à sua frente. O rosto do menino aparece, então, em meio aos ombros, por trás, ainda acompanhado pelo barulho dos saltos dos sapatos. Antes de entrar na saleta, onde a avó está prestes a contar sobre a morte do pai, Alexander olha para trás, olha para nós: num *raccord de regard* vemos a família reunida, como se as pessoas ali compusessem um quadro, uma pintura do luto. Três ou quatro planos de sobreposição: alguns parentes mais de perto, outros mais ao longe. O menino, no entanto, resiste e fica parado junto à porta, apesar da insistência da avó: “Venha, querido”. Alexander entra na saleta, deita a cabeça em seu colo e chora, como se já antecipasse a notícia que está por vir.

Destaco este momento do filme, pois, no lugar deixado pela contigüidade de cenas (em favor de um realismo que implicaria em produzir ou reconhecer nas imagens a busca mais perfeita do real), a opção adotada é aquela em torno de um *realismo estético* (XAVIER, 2005). Isso expressa a escolha por um tipo de narrativa no qual a lógica das imagens não é dada somente pelas relações que estabelecem *entre si*, mas especialmente pelo que ocorre *no interior* delas mesmas. Retomo aqui, portanto, a descrição que fiz sobre o anúncio da morte do pai: destacar as cenas amplas, os três ou quatro planos sobrepostos, mostrar a personagem por trás de outras, entre os ombros de outras, toda essa elaboração filmica implica em assumir amplitudes nas quais o visto é inteiramente concentrado e nas quais a ordem do plano em profundidade adquire significativa importância. O que se ganha com isso? Ganha-se a extensão (e a intensão) dos planos-sequência. Não mais a aposta na montagem como técnica principal, mas na primazia da profundidade de campo: esta talvez seja a marca da estética cinematográfica em jogo no filme.

No lugar de planos múltiplos e variados da montagem clássica, os planos-sequência longos e igualmente prenhes de elementos. Ao invés de várias cenas entrecortadas, mostrando a cada vez a dor de um parente, o choro de outro, temos o quadro pictorial em seu conjunto. Da mesma forma, numa das cenas iniciais do filme, observamos a dança comemorativa do Natal: ao invés de várias cenas, mostrando uma e outra vez a música e o movimento da família, testemunhamos os passos de uma dança que invade todos os cantos da casa. Assistimos aos movimentos de uma dança que ora vem em nossa direção, ora se afasta de nós; e, por isso mesmo, por acompanharmos as imagens tão diretamente, somos levados a

dançar junto com as imagens e participamos, de um modo ou de outro, do espetáculo onírico do Natal na casa da avó. Portanto, trata-se aqui de uma estética organizada não em torno da decomposição, mas da captura de um bloco (XAVIER, 2005).

É esse espaço “profundo” que, com a morte do pai, os meninos devem abandonar. Junto ao padrasto, eles devem abdicar da casa familiar, da casa-família. Ao invés de aposentos amplos e repletos de detalhes decorativos, o novo lar é agora austero, minimalista, sem adornos, sem cores, sem vida, sem calor. Mesmo sem os brinquedos, que antes preenchem o cotidiano, ainda há espaço para a imaginação: num misto entre real, sonho e imaginação, Alexander passa a deslindar o passado do pastor, a forma como, viúvo, ele teria perdido a esposa: morte acidental, fuga, assassinato? “A transgressora persistência da imaginação, agora tornada expressão da vingança infantil, é duramente punida. O real é impresso na carne do personagem, inscrito a sangue” (GOUVÊA, 2006, p. 86). Frente à aspereza e à violência contra seu imaginar, Fanny e Alexander passam os dias sentados frente à imensa janela de seu quarto, num gesto em que “anuncia um lento definhar da vida pelo limite imposto à transgressão” (Ibidem).

A mãe não suporta por muito tempo a aspereza daquele universo incrustado em valores religiosos, enclausurado em si mesmo. Antes de pedir o divórcio ao marido violento, ela deve se certificar de que as crianças estão fora da casa. Capturados pelo companheiro da avó paterna, Fanny e Alexander passam a ocupar o último espaço da narrativa (antes de retornarem, definitivamente, para a casa onde nasceram): a casa de Isak, o companheiro da avó. Numa radicalização do espaço imaginativo, as crianças agora convivem com bonecos gigantes, fantasias, adereços e objetos decorativos: um atelier onde se produzem os cenários mais diversos. Naquele espaço inteiramente fantasioso, Alexander conversa com o pai morto, com Deus e com Ismael, o irmão confinado, meio andrógino, que o interpela a um diálogo delirante que, para o menino, é também amedrontador. O fantástico insinua-se na composição dos planos, “inscrevendo suas marcas, compondo um clima que, no espaço da casa habitada por figuras e objetos deslocados do cotidiano, em seus tempos e espaços, finalmente explode nas imagens quase oníricas” (Ibidem, p. 87).

Se há, de fato, algo que une os três espaços (casa da avó, casa do padrasto, casa de Isak), este é o da imaginação: “é no espaço das sucessivas casas que a imaginação se exerce” (GOUVÊA, 2006, p. 85). No universo criado por Alexander, também nós somos convidados a imaginar: na seqüência em que o companheiro da avó (Isak) vai até a casa do padrasto buscar as crianças, uma tensão nos é dada pelas imagens. Para poderem fugir, as crianças devem esconder-se numa espécie de arca, que supostamente seria comprada por Isak (assim, arca e crianças poderiam ser retiradas da casa com facilidade). Com a ajuda da mãe e de Isak, as crianças descem do quarto e são postas dentro da arca. O padrasto, então, desconfiado, não pede para ver o que há dentro do objeto, mas, ao contrário, sobe diretamente até o quarto das crianças. Ao abrir a porta, ele se surpreende (e nós igualmente) ao ver Fanny e Alexander (também!) no quarto, dormindo. Somos nós agora que imaginamos? Questionado sobre esta cena, Bergman apenas responde: “É permitido!” (BERGMAN, 2006, p. 102, trad. minha).

Considerações finais

Nesta seção, o objetivo principal foi o de delinear as formas pelas quais, nos filmes *Zero de Conduta*, *Os Incompreendidos* e *Fanny e Alexander*, se organiza uma *imagem de si* dos diretores; uma imagem que articula, a um só tempo, memória e criação, superação do eu personalizado em direção à ordem da novidade da criança. De fato, não vemos aqui a imediata transposição das antigas *hupomnêmata* e correspondências greco-romanas para a tela de cinema, mas entre *escrita de si* e *imagem de si* um movimento semelhante: aquele ligado ao trabalho de organizar sua memória individual, de expô-la ao outro e, nesse processo, de poder transformá-la, superá-la. O que importa destacar, então, é que em ambos os casos (por mais diferenciados que sejam) vemos se delinear uma construção etopoética: se para os gregos essa construção tinha como objetivo direto a estilização da existência, aqui, nos filmes, ela tem a ver com a composição da imagem da criança como *ethos*, como lugar onde é possível a criação de novas formas de pensamento sobre a criança. Assim, mais do que compor estratégias para a manutenção intacta de recordações, creio que estes materiais nos convidam a olhar (e a sermos olhados) a (e pela) criança em sua mais absoluta complexidade. Uma

complexidade que não nos é dada, por exemplo, por meio de uma espécie de “acertos de contas”, de um “exorcismo” das agruras vividas na infância ou pela celebração óbvia de uma felicidade inocente. Ao contrário, no intuito de descrever a composição imagética desses materiais, compreendemos como a criança, produzida a partir de rastros, de marcas pessoais, é tida como estopim para a articulação de novas formas edificantes de compor o próprio conceito de criança. Ou seja, não se trata de uma imediata absorção de crianças particulares, mas a irrupção da criança-revolta, no caso de Vigo, criança-caleidoscópica, no caso de Truffaut, criança-imaginação, no caso de Bergman. A criança, então, aqui se desprende do tempo e do espaço, dos quais justamente é “resultado”. A criança que, ao ser despojada do caso particular, acaba sendo atravessada por um mistério inexorável: “por mais que se esgote a análise de todo contexto histórico-social e de seus componentes filológicos, formais e estilísticos e por mais que se investigue a biografia do autor, suas leituras, seus encontros, o segredo vital da personagem que descreve continuará esquivo” (STEINER, 2003, p. 181).

3.0 A IMAGEM QUE NOS AFRONTA

Como vimos assinalando desde o primeiro capítulo, um dos objetivos centrais desta pesquisa é o de discutir o conceito de imagem na medida em que articulado às noções de criança e, especialmente, quando vinculado ao universo cinematográfico. Assim, pretendo aqui apresentar algumas discussões sobre esse conceito (o de imagem), valendo-me das contribuições de diversos autores que, tendo ou não se debruçado diretamente sobre a análise de filmes, souberam formular interrogações que nos fazem, de certo modo, pensar sobre as imagens cinematográficas.

Início esta seção sobre a imagem a partir do exame de conjunto de textos de Michel Foucault, que tem como mote o conceito ou a análise da imagem. Embora o filósofo francês não tenha aspirado à realização de estudos sistemáticos sobre a imagem (e muito menos sobre as fílmicas), creio que suas difusas produções, que dizem respeito, na verdade, a palestras ou artigos acerca de uma analítica das imagens da arte, nos ofereçam inequívocas contribuições. Trago também para este texto as discussões formuladas por Deleuze sobre as imagem-movimento e imagem-tempo, as quais, mais diretamente, introduzem elementos que convergem com aqueles do conceito de criança, tal como vem sendo até então discutido neste trabalho. É válido salientar ainda que, embora as duas abordagens do conceito de imagem sejam centrais nesta seção, elas são acompanhadas por outras que, aqui, não teríamos como

abandonar. Refiro-me, especialmente, às análises minuciosas e já clássicas de Roland Barthes sobre o cinema, bem como aquelas feitas, no Brasil, por Ismail Xavier.

A intenção, portanto, não é dar conta das dezenas de autores que trabalharam com o conceito de imagem, muito menos realizar um levantamento exaustivo sobre o conceito em suas mais variadas acepções e abordagens. Ao contrário, destaco nesta pesquisa autores e estudos muito específicos, já “recortados” no que de produtivo eles podem acrescentar às perguntas mais gerais que se fazem aqui e no que de convergente eles têm com os objetivos deste trabalho.

É sabido que Foucault não se ocupou em desenvolver uma sistematização acerca de uma teoria da imagem. Talvez possa se dizer que em obras como *O Nascimento da Clínica* e *A História da Loucura* o filósofo tenha se aproximado mais do que poderíamos chamar de uma teoria do olhar, ou, ainda, que os livros *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso* estejam mais de acordo com uma teoria das visibilidades. Contudo, sabemos o quanto esse “vidente”, como Deleuze (1991) o denominou, e suas incontáveis palestras, entrevistas, artigos, proferidos e publicados em todo mundo (da França ao Brasil, da China ao Irã) dão conta de análises primorosas sobre a questão da imagem, especialmente, no domínio da arte. De fato, os trabalhos de Foucault sobre a loucura, sobre o que se poderia chamar de uma “teoria do discurso”, sobre a arqueologia das ciências humanas e sobre a história da sexualidade foram acompanhados de artigos – hoje reunidos nos *Ditos e Escritos* – sobre René Magritte, Edouard Manet, Paul Klee, Kandinsky, Gérard Fromanger, Panofsky, no cinema sobre Paolo Pasolini, Hans Jüger Syberberg, entre tantos outros (e isso apenas para citamos artistas diretamente ligados à produção de imagem)²².

Para iniciar, abordaremos os textos de Foucault que fazem isso de forma mais incisiva e que, nesse sentido, examinam a relação (ou disjunção) entre linguagem e pintura: “*Las meninas*” e “Isso não é um cachimbo”. Neles, o autor aponta questões pertinentes em relação às análises das imagens, no sentido de que isso nunca será um mero exercício de significação ou um exercício de uma tranqüila descrição. “Não que a palavra seja imperfeita, nem que, em

²² No campo da música e da literatura Pierre Boulez, Raymond Roussel, Gustave Flaubert, Sade, Marguerite Duras, Mallarmé, Klossowski, Maurice Blanchot, Bataille, Julio Verne, Robbe-Grillet, André Breton seriam apenas alguns nomes.

face do visível, ela acuse um *déficit* que se esforçaria em vão por superar” (FOUCAULT, 1998, p. 65).

O texto que serve de abertura ao livro *As Palavras e as Coisas* merece ser situado. Ainda que tenha hesitado em incluí-lo no livro – reservando-lhe ora uma versão resumida no interior do Capítulo IX, ora no início com destaque –, Foucault faz do texto mote para definir a episteme da Época Clássica, que tinha como fundamento o princípio da representação. Mas não só isso. Ele não só analisa o quadro, mas faz dele, ao mesmo tempo, uma metáfora para pensar tanto a época clássica como a moderna, como espaço da ordem, como ligação forçada entre palavras e coisas (MIRANDA, 1993), onde as coisas transformam-se em objetos e o corpo em sujeito (Ibidem). “*As Meninas*”, assim, é usado para pensar e problematizar a idéia do quadro como (incapaz de) representação e igualmente, para pensar e problematizar a idéia do quadro do saber, quadro “prisão”, no sentido de espaço que permite ao pensamento colocar os seres em ordem, separar as coisas em classes, realizar agrupamentos nominais segundo os quais diferenças e semelhanças são distribuídas (FOUCAULT, 1998).

Cabe-nos enfatizar, em relação a essa análise, a “centralidade da visão” (MIRANDA, 1993, p. 55) – jogo de olhares, de luzes e de espelhos – que o próprio Foucault nos oferece. Centralidade que, para o autor, é tomada não para remeter a qualquer idéia de primazia, justeza ou rigor. Ao contrário, o que o autor faz é sair das certezas de que a visão num primeiro momento pode garantir para, em seguida, desestabilizá-las, ao afirmar que “nenhum olhar é estável” (FOUCAULT, 1998, p. 61). Mais do que isso, o autor, a partir do quadro de Velázquez, nos interroga sobre nossa própria posição de “espectadores”: afinal, “somos vistos ou videntes?” (ibidem). Somos por ele (por eles?) atravessados em relação àquilo que “adquirimos” no próprio ato de ver: “nós lhe pertencemos porque ele nos pinta ou ele nos pertence, pois nós o contemplamos” (Ibidem, p. 64)!. Enfim, a partir da análise minuciosa de “*As Meninas*”, somos lançados à marca irrefutável da relação que estabelecemos com a imagem: “a invisibilidade profunda do que se vê é solidária da invisibilidade daquele que vê” (Ibidem, p. 70).

O que Foucault (e Velázquez) mostra (mostram) é que a imagem é irreduzível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis – não por incompetência daquele que olha, mas por resistência da própria imagem, que desdobra os ditos que se fazem sobre ela, sempre em novas possibilidades, portanto, em novos ditos, que por sua vez não darão conta, por mais que se esforcem, em abarcá-la por completo. É essa tensão que interessa a Foucault, ou seja, a recusa de um domínio de exterioridade que a representação propõe – como se a imagem pudesse dar conta, apreender em si, internamente, um “real” que lhe é exterior.

Tal perspectiva corrobora a idéia de que a ligação entre os domínios daquilo que se vê e daquilo que se diz está tanto menos no âmbito da articulação e da complementaridade do que da dependência ou da obviedade de seu possível encadeamento: “há disjunção entre falar e ver” (DELEUZE, 1991, p. 73). Assim, “por mais que se tente dizer o que se vê, o que se vê jamais reside no que se diz; por mais que se tente ver, por imagens, (...) o que se diz, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que os olhos projetam, mas sim aqueles que as seqüências sintáticas definem” (FOUCAULT, 1998, p. 65). Há uma certa e relativa independência entre aquilo que se vê e aquilo que se diz, no sentido que a linguagem segue normas específicas, “que não é uma proposição a designar um estado de coisas ou um objeto visível”; da mesma forma que aquilo que se vê não carrega em si “sentido mudo, um significado de força que se atualiza na linguagem” (Ibidem). Nesse sentido, a proposta de análise aqui em jogo não foi a de fazer um trabalho que fosse contra essa idéia – e que, portanto, insistiria no empenho acerca das significações –, mas, antes, tratou-se de analisar os materiais considerando essa característica inelutável entre imagem e linguagem, ou seja, tratou-se de fazer um trabalho *a partir* dessa incompatibilidade.

Como no espelho do quadro *As meninas*, de Velázquez, magistralmente descrito por Foucault no livro *As Palavras e as Coisas* (1998), a imagem se torna refratária a qualquer representação; ela não reflete o que supostamente refletiria, ela não abarca objetos visíveis, mas, ao contrário, atravessa perpendicularmente o campo da representação e “restitui a visibilidade ao que se encontra *fora* do alcance de todo o olhar” (FOUCAULT, 1998, p. 63, grifos meus). Se, na pintura holandesa, os espelhos desempenhavam a função de replicar o

que estava no interior da tela, em Velázquez ele assume uma outra função, diametralmente oposta. Isso não é feito nem a modo de Van Eyck – onde o espelho reduzido não reflete simplesmente, mas, já que convexo, transforma, deforma a mesma imagem que nós, observadores, vemos com clareza – e nem mesmo da maneira como é pintado o espelho de Manet, em *Bar aux Folies Bergères* – em que este acaba por desorientar (imagem, modelo e espectador) e produzir uma nova imagem a partir da sua incapacidade de representar com clareza aquilo que não está à sua frente: imagem difusa, “pintura-objeto” (Ibidem), que não representa o que deveria estar ali (FOUCAULT, 1971)²³. Assim, cabe tomar aqui a imagem cinematográfica como aquela que, fugidia, rejeita integralmente o que poderia refletir, mas que, acima de tudo, como n’*As meninas*, “nada diz do que já foi dito” (Ibidem).

Talvez por provir do cinema, a imagem da criança, tal como num quadro de Velázquez, instaure um lugar impreciso, onde “contemplador e contemplado permutam-se incessantemente” (FOUCAULT, 1998, p. 60). E é desse lugar que ela vem tensionar toda e qualquer estabilidade do olhar. Radicalizando essa idéia, a imagem cinematográfica da criança pode ser considerada como pura potência desestabilizadora, isto é, como potência que compromete de maneira insuperável as categorias de representação, objeto e espectador.

Nesse sentido, a criança, nas imagens do cinema, pode inclusive nos olhar literalmente e, nesse movimento, perturbar a ordem e lugar daquele que vê a imagem, como o faz Antoine Doinel em *Os Incompreendidos* (TRUFFAUT, 1959) – que olha fixamente para a objetiva, como se realmente estivesse se confessando a nós, espectadores²⁴. Trata-se do poder convidativo da imagem para que, dela, sejamos cúmplices. Aqui um paralelo: no quadro de Manet analisado por Foucault (1971), o escândalo da nudez da Olympia se deu pelo jogo não apenas entre corpo despido e luz, mas entre corpo despido, luz e olhar do espectador, que aqui se torna integralmente implicado na composição (iluminando mesmo o corpo de

²³ O texto que Foucault preparava sobre Manet (“*Le Noir et la Couleur*”) jamais foi publicado. O que permanece disponível são tão-somente os manuscritos da conferência dada na Tunísia em 1971 sob o título “*Conferece sur Manet*” (1971).

²⁴ É importante destacar, nesse sentido, que, já em 1924, em *Visages d’Enfants*, o protagonista Jean, após mais uma das discussões com sua madrasta, olha diretamente para a objetiva, olha para “nós” e diz: “Eu te detesto! Eu te detesto”. Não se trata de um mero jogo de substituições, como se tivéssemos “assumindo” o lugar da madrasta: somente depois que ela sai do plano, quando ele vê-se sozinho no quarto, que o menino, então, nos olha. Tornamo-nos agora cúmplices e talvez confidentes de sua tristeza.

Olympia) (Ibidem). No cinema, poderia se dizer que se trata de uma inovação em sua própria linguagem, uma estratégia “bastante ambiciosa”, onde o espectador se torna, igualmente, um elemento na composição (é essa, pois, a função dos *raccords de regard*). No caso de Antoine, falamos de um olhar dirigido diretamente a nós, acompanhado de uma confissão que “nos interpela, nos solicita uma resposta (no sentido mais forte da palavra: nós nos sentimos responsáveis)” (VALLET, 1991, p. 69, trad. minha).

Já no texto “Isto não é um cachimbo” Foucault analisa os dois quadros de Magritte, intitulados *A Traição das Imagens* e *Os Dois Mistérios*. Apenas para tornar a descrição dos quadros mais sucinta, trata-se do jogo entre a imagem de cachimbo seguido do dizer “Isto não é um cachimbo” – o que muda nas duas versões é a disposição dos elementos: em uma, um cachimbo desenhado seguido dos dizeres; na outra, dois cachimbos, um de tamanho grande, solto e outro menor pintado em um quadro (diríamos que se trata do quadro do quadro), acompanhado dos mesmos dizeres. Se a primeira “desconcerta por sua simplicidade”, a segunda “multiplica visivelmente as incertezas voluntárias” (FOUCAULT, 2001a, p. 245).

Para Foucault, interessa analisar essas imagens na medida em que elas propõem um rompimento promovido justamente pela expressão que o pintor insere. Ou seja, ao dizer “Isto não é um cachimbo”, Magritte não apenas nomeia aquilo que não haveria necessidade de ser nomeado, como, ao fazê-lo, contradiz e rompe com quaisquer equivalências entre palavra e imagem. Talvez, mais do que contradizer meramente, ele evidencie a “rede inextricável das imagens e das palavras e a ausência de lugar-comum que possa sustentá-las” (FOUCAULT, 2001a, p. 258). Ao nos perturbar de diferentes maneiras, o enunciado de Magritte nega a independência e mesmo as relações lineares entre similitude e afirmação; ao fazer isso, ele estilhaça as afirmações que vão em direção ao “o que vocês vêem é isto” (Ibidem, p. 256).

Assim, não é a criança-espelho (“representação”) que nos interessou analisar, mas a criança tautológica; é da criança-caligrama que nos ocupamos, pois é daí que sua singularidade irrompe. Diz-se do caligrama que ele “introduz uma relação negativa entre o que ele mostra e o que ele diz” (FOUCAULT, 2001a, p. 252), que ele “evita nomear o que a disposição dos grafismos delinea” (Ibidem), ele vai algo além, pois concentra aquilo que nossa “civilização

alfabética” dá como atos senão “opostos” (Ibidem, p. 250), pelo menos duais e apartados: olhar e ler.

Ao dizer “Isto não é uma criança”, a criança no cinema age como o elemento desestruturador; ela faz vacilar o conceito de criança resultado da vontade de verdade e decompõe o caligrama, fazendo-o desaparecer e “deixando como traço seu próprio vazio” (FOUCAULT, 2001a, p. 363). Criança-imagem ou criança-superfície agora abre as portas que tão arditosamente a vontade de verdade fechou – portas que garantem a captura, por parte desta última, a algo de que “o discurso sozinho e o puro desenho” não são capazes (Ibidem, p. 251). Se o quadro de Magritte, “‘Isto não é um cachimbo’”, era a incisão do discurso na forma das coisas, era seu poder ambíguo de dobrar e desdobrar” (Ibidem, p. 258), aqui, a criança-imagem do cinema perverte, perturba as discursividades sobre o infantil e sobre a infância, extraídas da vontade de verdade.

A partir de um exercício de análise sobre um conjunto de fotografias de Fromanger, reunidas sob o título “*Le désir est partout*”, Foucault nos fala da imagem como sempre portadora de outras imagens. Mais do que isso, pintura (fotografia, cinema) é considerada como “funda de imagens” (2001b, p. 352), como “foco para miríades de imagens em jorro” (Ibidem), como “lugar de nascimento das imagens” (Ibidem, p. 353). Aqui, todo um campo aberto se coloca na medida em que nem os pintores, fotógrafos e autores (produtores das imagens) estão sós e nem “a” imagem é tomada como soberana, como se, de seu pedestal, ela reinasse passivamente num mundo de significações.

Se em “Isto não é um cachimbo” Foucault sustenta que “pintar não é afirmar” (2001a, p. 263), em “A pintura fotogênica” (2001b) ele mostra que uma fotografia jamais tem a capacidade de apreender as coisas num instante, portanto, em uma suposta fixidez, mas, antes, o ato mesmo de fotografar remete a uma concentração e intensificação do movimento das coisas (Idem, 2001b).

Nesse sentido, a riqueza da imagem seria não aquilo que ela capta (seja a fotografia, seja o cinema). Ao contrário, quadro e câmera não fixam as imagens, mas, antes, “fazem-nas passar” (FOUCAULT, 2001b, p. 352). A riqueza, a potência da imagem residiria naquilo que cinema e fotografia, quadro e câmera fazem com as imagens, ou seja, “eles as conduzem, as

atraem, lhes abrem passagens, lhes encurtam caminhos, lhes permitem queimar etapas e as lançam aos quatro ventos” (FOUCAULT, 2001b, p. 352). A questão, assim, é a de poder garantir o trânsito de imagem, fazer com ela seja lançada a outras imagens. Ao contrário do absolutismo da imagem, nela se concentra a sua própria pluralidade, sua capacidade de fazer-se múltipla e, ao mesmo tempo, indivisível.

Deste modo, mais do que a fixação imagética da criança, importa aqui “o acontecimento que ocorreu, e que continua incessantemente a ocorrer sobre a imagem, pelo próprio fato da imagem” (FOUCAULT, 2001b, p. 351). Ao mesmo tempo, se diz que ele, acontecimento, ocorre “no interior da imagem” e que ela, imagem, *é o próprio acontecimento*: “um acontecimento único, (...) e que a torna única: reproduzível, insubstituível e aleatória” (Ibidem, grifos meus). A idéia nos parece paradoxal, na medida em que observamos que o que a torna única é justamente o fato de ela ser reproduzível. Como algo que se reproduz incessantemente por ser único?

A imagem seria uma porta (ou uma ponte) para outras imagens, uma espécie de trajeto a ser percorrido por aquele que olha. A ela cabe “suscitar um acontecimento que transmita e magnifique o outro, que se combine com ele e produza, para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular pousado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens” (FOUCAULT, 2001b, p. 352). E é aí que se encontra uma idéia notável: nesse sistema de “relançamento” de imagem, imagem que relança a outras imagens, o acontecimento não seria um lugar mesmo de encontro, de um ponto de concentração, mas, antes disso, o espaço de sua “dispersão” (Ibidem, p. 353). Mais uma vez, Foucault reitera: a imagem não diz respeito ao que é da ordem da representação. Ela não representa a casa, o parque, a criança: ela *é* a casa, o parque, a criança e, desse espaço, será lançada alhures. Como no “sentido obtuso” do qual nos fala Barthes – e que será objeto de discussão a seguir –, não se trata de uma paródia, de uma mera expressão da coisa representada: o acontecimento se dá porque, no espaço deixado pela representação, a coisa *é* a imagem, a imagem *é* a coisa.

Nessa direção, Alain Badiou introduz uma outra problemática, em relação ao cinema especificamente, ao dizer que este é, “ao mesmo tempo, a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão artificial dessa cópia. O que equivale a dizer que o cinema é um

paradoxo, que gira em torno da questão das relações entre o ‘ser’ e o ‘aparecer’. É uma arte ontológica” (BADIOU, 2004, p. 28, trad. minha). Ou seja, o cinema não seria nem a cópia, nem sua distorção, mas o espaço entre uma e outra e entre as relações estabelecidas a partir daí.

Badiou enfatiza, ainda, o fato de o cinema se constituir como uma “arte de massas”. Uma primeira definição bastante objetiva do que significa, para o autor, dizer que o cinema é uma “arte de massas” reside na idéia de que as obras fílmicas são reconhecidas, vistas e “amadas” (BADIOU, 2004, p. 29, trad. minha) por milhões de pessoas, no exato momento de sua criação – o que o diferencia, portanto, de outras artes, que podem obter esses mesmos efeitos, porém geralmente o são por um “efeito de passado” (Ibidem). Ou seja, outras obras podem ser reconhecidas, vistas e amadas, mas isso acontece, muitas vezes, apenas depois de um certo tempo de sua exposição junto ao público. Tomemos o exemplo de Chaplin, citado por Badiou: em larga medida, com um alcance gigantesco (ainda mais se compararmos as condições de distribuição dos filmes na época e atualmente), pode-se afirmar que seus filmes obtiveram uma imediata “compreensão”, pois eles diziam respeito à humanidade, e, mais do que isso, diziam respeito à “humanidade mais além das diferenças” (Ibidem, trad. minha).

Afirmar que o cinema é uma “arte de massas” implica ainda supor uma relação paradoxal, que acaba por colocar em jogo pares que por muito tempo se colocavam como opostos uns aos outros: arte e “massas”, invenção e reconhecimento, novidade e gosto geral (BADIOU, 2004, p. 30). O cinema, assim, acaba por oscilar ou por percorrer, muitas vezes de forma tênue, as margens da arte e da não-arte, ou seja, oscilar entre o espaço do clichê e da profunda criação. Ele se constitui como um espaço que “explora o limite da arte”, estando sempre “a ponto de passar para o outro lado” (Ibidem, trad. minha).

É claro que Badiou não trata de uma valorização excessiva da arte e de uma atitude discriminatória em relação à não-arte, uma vez que mesmo nas imagens mais banais pode haver a possibilidade de criação do novo. Como ele mesmo afirma, “o importante é saber o que o cinema traz de novo, se trate de uma arte ou não” (2004, p. 47, trad. minha). Nesse sentido, e aí retomamos uma outra definição sobre o que faz o cinema ser uma “arte de massas”, é que ele partilha com essas (“massas”) um imaginário comum – e é desse ponto que

algo novo pode irromper. Assim, em qualquer filme, mesmo naqueles que se dizem “obras de arte”, podemos dizer que encontramos imagens “banais, material vulgar, estereótipos, imagens já vistas em outra parte, coisas carentes de interesse” (BADIOU, 2004, p. 33, trad. minha). Longe de reduzir esses elementos a categorias de “semelhança” ou de “pobreza”, interessa ver justamente como reside aí a possibilidade de uma “compreensão universal” (Ibidem).

Dessa forma, isso nos impede de reduzir a discussão à busca de mostrar uma verdade que, por sua vez, estaria contida na imagem, ou seja, como se as imagens a serem analisadas pudessem trazer, mostrar, capturar e, portanto, “provar”, peremptoriamente, no caso desta pesquisa, a existência de uma noção de criança específica. Creio, ao contrário, que a leitura dessas imagens jamais pode se dar de maneira imediata ou mesmo linear, já que “ela resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas também aquelas [imagens] presentes na esfera do olhar que as recebe” (XAVIER, 1998, p. 369). Nesse caso, não estamos falando somente de uma questão de “recepção”, mas da característica fundamental que sustenta o próprio conceito de cinema: a de ele estabelecer relações entre imagens e movimento, entre imagem e tempo; por isso, trata-se de uma característica relacionada à produção de ligações que o cinema força a nós, espectadores, a estabelecer, já que elas não estão ali e nem são dadas na tela (Ibidem). Embora sejamos privados da feitura ou mesmo da tarefa de composição das imagens – portanto, privados do “privilegio da escolha” (Ibidem, p. 370) deste ou daquele ângulo, desta ou daquela profundidade, desta ou daquela distância –, o cinema nos garante o exercício de uma dedução em relação àquilo que a montagem²⁵ apenas sugere (Ibidem). Isso significa dar conta de especificidades outras que não dizem respeito somente ao que a imagem dá a ver; ou seja, importa mergulhar na imensidão da imagem (e, portanto, compreender essa “abertura” como componente criador e não como falha na busca de uma verdade, de um sentido, neste caso, de uma criança não concreta), mas igualmente de seus limites.

A abertura à qual nos referimos diz respeito ao vazio, às “fendas”, deixados pela montagem, como foi dito, mas também diz respeito aos jogos entre “verdade” e “mentira”,

²⁵ De acordo com Bazin (1991), montagem é “a criação de um sentido que as imagens não contém objetivamente e que procede unicamente de suas relações” (p. 68).

“real” e “ficção”, bem como aqueles introduzidos por problemáticas acerca do ser e do parecer, próprios não apenas da imagem cinematográfica. Ultrapassando quaisquer dessas dimensões, o cinema atua como linguagem criadora. “A partir de imagens de esquinas, fachadas e avenidas, o cinema cria uma nova geografia; com fragmentos de diferentes corpos, um novo corpo; com segmentos de ações e reações, um fato que só existe na tela” (Ibidem, p. 369).

Esta afirmação de Ismail Xavier está profundamente ligada com as afirmações que Foucault faz sobre imagem e, da mesma forma, com o objeto desta pesquisa, na medida em que podemos afirmar que, a partir das múltiplas imagens de crianças (seja na sua mais prosaica imprevisibilidade que, por vezes, nos faz rir, ou em sua dor pungente, que tanto nos sensibiliza; nos diálogos mais surpreendentes ou no seu silêncio, em muitos momentos, ameaçador) o cinema, sim, cria uma nova criança. O cinema não representa, não traz a criança de um exterior para seu interior: ele, antes, a produz.

Isso fica mais claro na medida em que pensamos no próprio conceito de *imagem* exposto por André Bazin. Para ele, imagem é “tudo aquilo que a representação na tela pode *acrescentar* à coisa representada” (1991, p. 67, grifo meu). Em que pesem todas as discussões e críticas acerca do conceito de representação que até aqui vimos fazendo (embora, como se pode perceber, o autor não afirme que imagem é representação), saliento o apanágio criador da imagem cinematográfica, que não mostra, não apresenta, não narra ou simplesmente afirma, mas, acima de tudo, inventa, vai além do já dado (e, portanto, faz dele outra coisa). Nada oculto a ser decifrado linearmente (“essa imagem significa isso”), nada por trás dos pontos luminosos: as imagens “valem como *efeitos-superfície*, imagem remetendo a (*sic*) imagem” (XAVIER, 1988, p. 378, grifos meus) e não a um sentido, a uma significação para além de si mesma. E aqui, claro, não se trata de buscar estabelecer correspondências entre as crianças da tela e a “criança ordinária”, nem verificar se as situações a que elas são expostas (e se expõem) são factíveis ou improváveis, pois isso significaria “romper um pacto” (Ibidem) que estabelecemos quando assistimos a um filme.

Creio que seria importante trazer para esta discussão a já clássica definição de Roland Barthes sobre o “sentido óbvio” e o “sentido obtuso” das imagens. Não cabe realizar nenhuma

explicação exaustiva da semiologia do autor francês – o que, penso, já foi feito inúmeras vezes em outros trabalhos. Selecciono para a discussão apenas aquilo que converge para as discussões que até então venho fazendo. Nesse sentido, trago as análises cinematográficas de Barthes sobre os fotogramas de Eisenstein, especialmente dos filmes *Ivan, o Terrível* e *O Encouraçado Potemkin*. A partir dessas análises, Barthes traça o que seriam os três níveis do sentido da imagem: um primeiro nível chamado informativo (que concentra as informações básicas acerca dos elementos da imagem; no caso de um filme, diz respeito ao cenário, figurino, personagens em relação à trama, etc.), chamado de nível da “comunicação”. O segundo nível, simbólico, que seria o sentido óbvio; e o terceiro, errático, denominado sentido obtuso. É sobre esses dois últimos sentidos que tratarei a seguir.

Nas análises dos fotogramas feitas por Barthes, o sentido óbvio diz respeito àquilo que um primeiro olhar pode apreender sobre a imagem, no caso, seu sentido mais imediato, “o volume dos corpos” do qual falava Didi-Huberman (1998). Mais do que isso, beirando o limite do lugar-comum da imagem, o sentido óbvio age como elemento que, ao invés de atenuar o sentido das imagens, o enfatiza (Ibidem, p. 49). O sentido óbvio é, portanto, aquele “que me procura”, “que vem à frente”, “que vem ao meu encontro” (Ibidem, p. 50).

No entanto, não é esse o ponto central da discussão de Barthes. Não é o sentido óbvio dos fotogramas fílmicos que lhe interessa – e não é esse o ponto de seu interesse na análise da imagem, pois, paradoxalmente, permanecendo nesse sentido, não nos desprendemos dela (BARTHES, 1990). Não se pode dizer com isso que o sentido “obtusos” seja algo oculto, algo que estaria dissimulado, à espera da luminosidade do analista. Pelo contrário, “o sentido obtuso tem, pois, pouco a ver com o disfarce” (Ibidem, p. 51). As imagens (ou o sentido obtuso que as constitui) não dizem respeito a algo que lhes é transcendente, mas a suas dimensões internas, a “lâminas sobrepostas de sentido”: imagem em si e não como suporte referencial.

O sentido obtuso, também ele escapa à representação: ele não copia nada; ele, inclusive, está “fora da linguagem” – por isso, sua dificuldade de descrição e mesmo de captura, visto que ele “parece desdobrar suas asas fora da cultura, do saber, da informação”

(BARTHES, 1990, p. 47-48). O sentido obtuso de uma imagem é pura e propriamente imagem, e Barthes nos diz que isso é “muito pouca coisa” (Ibidem, p. 55).

Podemos dizer ainda que o sentido obtuso joga com aspectos os quais não podemos nos furtar de considerar nem menosprezar quando tratamos de imagens cinematográficas. O obtuso é saturado de elementos plásticos – o que não é a mesma coisa que dizer que ele carrega padrões estéticos. Nesse sentido, afirma Barthes, “a beleza pode, sem dúvida, interferir como um sentido obtuso” (1990, p. 52). Mas não se trata da beleza como um valor. Poderíamos sugerir que não se perguntaria às imagens “obtusas” “que é o belo?”, mas “o que é belo?”. Ao se adotar a primeira interrogação, somos levados a crer que as coisas em si são belas “por natureza”, acreditamos que elas já aparecem como belas. Nesse pensamento, o belo seria um fim em si mesmo, algo a corrigir se uma coisa não aparece como bela. Ao contrário, se perguntarmos a elas “o que é belo?”, fazemos da “coisa” algo que é sempre o resultado provisório, por vezes frágil, de um perspectivismo – fato que, portanto, supõe uma pluralidade e não uma verdade.

O que interessa em relação a esses apontamentos de Barthes, feitos sobre o sentido obtuso das imagens, é sabermos se, afinal, não é disso que estamos tratando ao falarmos da criança como arte. Não seria ela algo que passa, que corre *entre* ou *em direção a* um sentido obtuso das imagens cinematográficas? Já que distanciada da representação, descontínua, perturbadora, de modo recalcitrante, algo que não está na língua, não seria daí que a criança singular irrompe? Por outro lado, poderíamos dizer que o importante não seria afirmar categoricamente se é ou se é não um sentido obtuso que preenche as imagens da criança, mas que pode ser pertinente não perdermos de vista os elementos que introduzidos por Barthes nessa discussão sobre a imagem e sobre o “mais” que lhes avulta.

Para Deleuze, o cinema não convoca um mundo-imagem frente ao olhar de um sujeito-espectador. A particularidade do cinema é, ao contrário, produzir imagens irreduzíveis ao modelo de uma percepção subjetiva. O projeto de Deleuze, nos estudos que desenvolveu sobre esse campo, é o de libertar uma “essência” do cinema, de descrever aquilo que lhe pertence como coisa particular, de analisar como e segundo quais modos singulares o cinema pensa diretamente sobre as imagens.

Profundamente inspirado por Henri Bergson, Deleuze afirma que “as coisas mesmas são imagens” (1992, p. 57), que elas não são algo que está na nossa cabeça, no nosso cérebro – o próprio cérebro é, pois, uma imagem dentre outras tantas. O ato de ver aqui é fraturado no momento em que o autor garante, de certa maneira, que ouvir também tem o poder de capturar imagens. “Imagens sonoras”, portanto, impregnadas de palavras de ordem (ou de idéias que agem como), que possuem a habilidade de dizer o que deve nos interessar. Invariavelmente, “somos tomados numa cadeia de imagens, cada uma no seu lugar, cada uma sendo ela mesma imagem; mas também somos tomados numa trama de idéias, que agem como palavras de ordem” (DELEUZE, 1992, p. 58).

O que importa aqui é problematizar a “rapidez” com a qual as imagens podem ser povoadas de sentidos pré-determinados. Subverter a imagem, chocar-se com ela é disputar esse campo instável, sempre prestes a ser tomado por palavras de ordem, que buscam apreendê-la. Ou talvez se trate de um movimento duplo, onde, resistente e perspicaz, é ela (a imagem) que vem chocar-se com as palavras de ordem que lhe são dirigidas – e, nesse caso, provavelmente estejamos lidando com imagem-arte. Assim, perguntamos, no que diz respeito a esta pesquisa e aos objetivos aqui propostos: não seriam as imagens-arte da criança aquelas que lutariam contra as palavras de ordem, contra dados imediatos de uma vontade de verdade que a cerca?

Apoiando-se em Bergson, especialmente, nos conceitos desenvolvidos em *Matéria e Memória*, Deleuze afirma, de modo aparentemente simples, que a imagem “é aquilo que aparece” (DELEUZE, 1981, p. 2), sendo que “aquilo que aparece” o faz na qualidade de movimento, *em* movimento: daí a expressão bergsoniana por excelência de “imagem-movimento”. Nesse sentido, pode-se dizer que não existe nenhuma dualidade entre imagem e movimento: é em si mesma que a imagem é movimento e é em si mesmo que o movimento é imagem. Mais do que isso, “não existem senão imagens-movimento” (DELEUZE, 1981, p. 4, trad. minha). Ao afirmar isso, ingressamos num universo no interior do qual tudo é imagem-movimento. Nele, a imagem age sobre outras imagens ao mesmo tempo em que estas reagem à ação da primeira (não num sentido cronológico). Não se trata, contudo, de compreender a imagem como mero esteio ou veículo da ação e reação das imagens: as próprias imagens e

todas as suas partes são ação e reação. Por isso se diz das imagens que elas são “abalo, vibração” (DELEUZE, 1981, p. 4, trad. minha), porque há apenas imagens em constante variação, umas em relação às outras.

Para Deleuze, o “elemento genético” da imagem seriam, a um só tempo, suas partes constituintes e integrais. De modo ontológico, a imagem deleuzeana é imagem-movimento (1981, p. 5). Antes de dizer respeito a um signo, a um referente, a imagem é movimento. Não se trata somente de analisar, então, as relações que as imagens estabelecem entre si, mas, igualmente, as não-relações, as disjunções de seu conjunto. Trata-se de apostar menos em torno de uma significação da imagem, menos na descrição de seus signos e mais (ou integralmente) no potencial do cinema como um pensamento não-representacional (Idem, 1985).

Por outro lado, Deleuze sublinha que a imagem-movimento, por sua vez, nos dá uma noção indireta do tempo. Ou seja, na imagem-movimento, o tempo é subordinado ao movimento, remontado à forma passado-presente-futuro. Característica do cinema moderno, “a imagem-tempo não implica a ausência de movimento (...), mas implica a reversão da subordinação; já não é o tempo que está subordinado ao movimento, é o movimento que se subordina ao tempo” (DELEUZE, 1990, p. 322). Na imagem-tempo não há uma cronologia linear, tudo ocorre no interior da simultaneidade de um mesmo tempo: é o tempo em sua forma pura. É em função disso que a imagem-tempo é aquela que diz respeito mais diretamente ao acontecimento.

A distinção realizada por Deleuze entre imagem-movimento e imagem-tempo não remete a uma história ou mesmo a uma espécie de evolução do cinema. A intenção é realizar uma taxionomia, um trabalho minucioso de classificação das imagens cinematográficas (DELEUZE, 1985). Não há qualquer primazia de uma imagem sobre a outra e nem desaparecimento de uma quando do surgimento da outra. O que Deleuze faz é buscar no cinema problemas que a filosofia (lhe) colocava (no caso, em relação, especialmente, ao tempo, ao movimento e ao pensamento). Assim, podemos dizer que

A relação passa a ser entre as imagens e não mais entre a imagem e o movimento, entre imagem e o tempo. Tempo e movimento não se

constituem mais como dimensões suplementares, no interior das quais seriam estabelecidas relações de dependência, de subordinação ou de dedução. A relação aqui é de equivalência, de relação, que não remetem senão a si próprias: “automovimento” e “autotemporalização” da imagem (DELEUZE, 1992, p. 76).

Ora, por que estas discussões nos interessam aqui? Porque se trata de compreender o universo das imagens-movimento e das imagens-tempo como um universo que se caracteriza pela ausência de finalidade – ele se produz, ele “aparece” sem causa ou objetivos pré-estabelecidos. A imagem não contém nada além e nada aquém daquilo que ela nos dá: por isso a necessidade de nos determos na distinção entre os tipos de imagem e no exame acerca das leis que orientam as relações de ação e reação no interior desse universo (DELEUZE, 1981). Ou seja, o que importa é compreender que a imagem é, ao mesmo tempo, “material e dinâmica” (Ibidem, p. 4).

Ao descrever, então, a “imagem-movimento”, Deleuze afirma que é próprio desse conceito cinematográfico “extrair dos veículos ou dos móveis o movimento que é sua substância comum, ou extrair dos movimentos a mobilidade que é a sua essência” (DELEUZE, 1985, p. 36). Baseado nisso, um dos objetivos deste trabalho foi o de extrair da imagem a singularidade da criança. Se, no caso do cinema, vinculamos o movimento a uma coisa ou a um veículo (como citado por Deleuze), num sentido mais amplo, vinculamos a infância ao sujeito criança, como sujeito empírico. É importante pensarmos em extrair, seja do movimento da imagem cinematográfica, seja dos “corpos-infantis”, a “mancha colorida” que, no primeiro caso, é a imagem-movimento e, no segundo caso, a criança (tal como vimos discutindo até aqui, ou seja, ligada à idéia de uma vontade afirmativa de potência).

Ainda assim, essa discussão acerca das imagens-tempo e das imagens-movimento nos interessa de modo especial, na medida em que Deleuze afirma que esses tipos de imagens não pré-existem. Ao contrário, “eles têm de ser criados” (DELEUZE, 1992, p. 65) (e, mesmo assim, uma vez criados eles têm de ser continuamente recriados) – não há, pois, nada que remeta a alguma noção de imagem-original. Em certa medida, um trabalho que pesquise sobre as imagens ou sobre os diferentes tipos de imagem, criadas por cineastas singulares pode convergir diretamente para essa discussão. Assim, tal pesquisa teria como suas

perguntas: de que materialidades são compostas as imagens da criança para certos diretores? A que dinâmicas de ação e reação elas respondem?

Podemos dizer, ainda, que o objetivo desta pesquisa não convergiu (e não converge) para uma mera tarefa de descrição dos filmes *a partir* do conceito de criança. Na medida em que entendo que os conceitos com os quais trabalho fundamentalmente (criança e imagem) não estão dados, o trabalho aqui foi (e será), justamente, o de desenvolvê-los. Metodologicamente, isso significa produzir esses conceitos mesmos, que não pré-existem à análise (ao contrário, eles foram e são tecidos no cotejo entre essa e as discussões mais amplas que já fiz e aquelas que se seguem).

A criança, por certo, pode cumprir funções diferenciadas na relação que estabelecem com as imagens: função de consenso por um lado, função estética por outro. “Função estética” é entendida como aquilo que diz respeito à qualidade da imagem de ser “precária, mas isolável em certos casos e certas condições; um pouco de arte e pensamento” (DELEUZE, 1992, p. 94-95). Alguns diretores fazem com que o cinema assuma a criança como um problema *seu*, e não como algo que lhe vem do exterior – cumprindo, assim, com uma função estética. O cinema, nas mãos desses diretores, se choca com a criança, não simplesmente a acolhe, faz dela algo *seu* e não apenas a toma emprestado para depois devolver. Trata-se, portanto, de uma função estética, no sentido de que apresenta uma espécie de “suplemento” (Ibidem), paradoxalmente, que se mostra em defasagem em relação àquilo que não está previsto pela ordem do consenso.

Nesse sentido, enfatizo a pergunta acerca dos componentes do conceito de criança aqui em jogo. Obviamente, não busquei encontrar nas imagens fílmicas um conceito “pré-formado”, pré-concebido de criança (até mesmo porque não busquei responder, efetivamente, a “o que é uma criança”). Pelo contrário, entendo que “o encontro do conceito com a imagem impõe ao conceito sucessivas modulações, ou especificações” (DIAS, 1995, p. 28). Ou seja, no encontro com a imagem, a criança transforma-se. Por mais que o conjunto de discussões feitas até aqui apresentem alguns elementos que vêm a compor a noção de criança, ela mesma sofre alterações quando do seu encontro com as imagens do cinema. Melhor dizendo, o próprio conceito de criança está sendo constantemente tensionado, pois é

impossível negligenciar a idéia de que a criança se reinventa (e é reinventada) na imagem do cinema.

Metodologicamente, trata-se de distinguir ou talvez de refutar, a partir de uma estética cinematográfica, “os pontos de vista que nos mostram uma realidade plana e sem perfis; as perspectivas dogmáticas que nos dão a realidade completamente esclarecida, sem contradição e sem mistério; as visões supostamente ‘desinteressadas’ que nos dão uma realidade sem paixão, sem orientação” (LARROSA, 2002, p. 31). Trata-se de ver, de analisar e mesmo de buscar caracterizar a força do que a imagem expressa.

Pretendi que, nesta pesquisa, a análise dos materiais privilegiasse, em relação à combinação entre imagem e criança, justamente aquilo que não é apreendido ou que não pode ser lido numa percepção imediata. Ou seja, tratou-se (e trata-se) do investimento sobre os pequenos momentos em que a imagem da criança deixa de falar por si mesma. Penso que, quando pudermos deslocar da imagem da criança aquilo que uma vontade de verdade criou para ela, talvez o que reste, o que sobre, ou mesmo o vazio e o silêncio que ali se instaurem seja exatamente o que desprenda a criança de sua infância. É nesse espaço, onde a criança deixa de ser o que *é* para quem sabe *devir*, que este trabalho se movimenta.

Trata-se de pensar, como nos sugere Foucault, no “silêncio das imagens” (1997, p. 27); ou de adentrar no vazio que delas irrompe. Trata-se de pensar, ainda, como dois elementos (por um lado *imagem* da criança e, por outro, *sons* de uma infância) podem constituir nesses filmes que selecionei, uma não-relação, num sentido muito específico. Ao firmarem essa paradoxal relação, os dois elementos acabam por não propor, em sua associação, um todo (o que, conluo, acaba por afastá-los de noções fechadas ou ligadas a um representacionismo), uma vez que o “vazio [é] o único fator de ligação entre eles” (LEVY, 2003, p. 74).

Nesse caso, vazio não é entendido como “nada”, como qualidade primeva de ausência ou como propriedade daquilo que é vão; vazio é entendido como “despojamento dos hábitos e dos rituais da existência”, como aquilo que é “desnudado dos modos habituais de significação de experiência” (LARROSA, 1998, p. 71). Em suma, como espaço que “não é povoado pelos hábitos da história pessoal ou coletiva” (Ibidem). Mais uma vez, a questão aqui colocada está

distante de uma idéia de criança que remeta a um centro subjetivo, mas somente àquilo que é possível eclodir de sua total dispersão: a “plena possibilidade, a possibilidade absoluta” (Ibidem).

3.1 Real *versus* ficção:

criança e imagem no limite dos regimes de veracidade do cinema-documentário

O gênero documentário talvez seja o tipo de produção fílmica que coloca em jogo de forma mais pontual a dualidade entre “real” e “ficção”. De certa forma, ele tensiona o próprio conceito de ficção (justamente por afirmar-se como seu oposto), da mesma maneira que a fotografia viria a fazer em relação à pintura em meados do séc. XIX. Ou talvez possa se dizer que ele revigora, pelo menos entre o senso comum e por outros modos, caminhos anteriormente percorridos quando da invenção do cinematógrafo e dos múltiplos entendimentos, em termos de linguagem, acerca do cinema como “testemunha do mundo”.

O “cinema do real” encontra-se predominantemente assimilado a uma idéia geral de produção de imagens mais “puras”, que atuariam como uma espécie de reflexo fiel do mundo (o mundo, digamos, “tal como ele é”). Ainda assim, as imagens criadas na rede narrativa do documentário funcionariam como testemunhas de uma realidade que, a princípio, lhe seria preexistente. A câmera testemunhal, “objetiva”, no lugar de uma câmera intencional e autoral, imagens que “falam por si mesmas”, no lugar de um ponto de vista construído, pensado, organizado em torno de fatos, pessoas e coisas (MAIXENT, 2003, p. 165, trad. minha).

Nesta seção, meu objetivo é discutir as questões que tangenciam a organização imagética do gênero documentário a partir de dois materiais: *Promessas de um Novo Mundo* (2001), de Justine Shapiro e B. Z. Goldberg e *Nascidos em Bordéus* (2004), de Ross Kauffman e Zana Briski. Num primeiro momento, apresento alguns elementos da constituição desta linguagem específica, bem como algumas das alterações que foram e vêm sendo feitas no âmbito deste gênero fílmico. Em seguida, analiso esses filmes e a forma como nos são dadas as relações de veracidade a partir das imagens e da construção das narrativas. Paralelamente a isso, e por acreditar que tais materiais nos oferecem mais do que o jogo real *versus* ficção, discuto sobre imagens que nos fazem pensar justamente porque colocam, lado a lado,

crianças, abandono, miséria e morte. Trata-se de vidas, de histórias que certamente estariam destinadas a ser esquecidas e apagadas, mas que, alçadas pela câmera cinematográfica, nos convidam a ver que há ali mais do que isso, há ali dignidade e arte.

Cinema-documentário e os regimes de veracidade da imagem

Dziga Vertov foi um dos primeiros cineastas a sistematizar acerca da capacidade da câmera cinematográfica como instrumento de captura do “real”. Vertov acreditava na capacidade da câmera como elemento de ultrapassagem do olho humano (este sempre carregado de intenções); mais do que isso, ele punha olho humano em oposição ao cine-olho. Este último, mais aperfeiçoado que o primeiro, sem suas intenções subjetivas, teria como captar “tudo aquilo que podia servir para descobrir e mostrar *a verdade*” (VERTOV, 2003, p. 262-263, grifos do autor).

Por mais que a idéia pareça hoje ultrapassada no âmbito do cinema, ela reincide na crença de que a imagem seria uma espécie de superfície lisa, uniforme e, ao mesmo tempo, opaca e, em certa medida, misteriosa, na qual a câmera e o olhar testemunhal do cineasta viriam a atingir (ou pelo menos a buscar) uma luminosidade ascendente. Trata-se de uma espécie de crença absoluta, do convite à adesão a uma imagem em seu “estado bruto”, como se fosse possível estabelecer daí uma “religião”, uma relação de fé: a coisa *na* imagem e, conseqüentemente, na condição de imagem, a coisa falaria de si mesma. Ora, as crenças e afirmativas mais comuns acerca da produção do documentário reiteram em grande parte essas assertivas – semelhante àquelas que, mais tarde, viriam a operar na também religiosa adesão ao “eu vi no telejornal” e àquela a que somos convidados, por exemplo, pelas imagens “ao vivo” na televisão.

O documentário como tal tem sua história exatamente em meio às novas possibilidades oferecidas pela câmera. Isso implica em afirmar que o documentário não teve suas origens anos depois da invenção do cinematógrafo, anos depois do surgimento de filmes tidos como “ficcionais”. O documentário nasce, ele mesmo, com o cinema, junto ao cinema:

Saída dos Trabalhadores das Fábricas Lumière ou *A Chegada do Trem na Estação* – os primeiros filmes dos irmãos Lumière – estão muito próximos do valor documental das imagens; muito próximos, portanto, deste gênero a que chamamos documentário. Porém, o investimento nesta capacidade inicial de “reprodução do real” e a exploração de uma linguagem específica (aliadas a uma habilidade comercial que lhe deram bases institucionais) fizeram com que, em meados dos anos 20, o documentário, enfim, se diferenciasse de outros gêneros e assumisse estatuto próprio.

O “pai do documentário”, Robert Flaherty, introduz nesse período a prática do documentário “encenado”. No célebre *Nanook, o Esquimó* (1922), o cineasta filma a vida de um esquimó inuit – Nanook – no interior da Alaska. Cenas que aparentemente se davam dentro de um iglu, eram de fato filmadas ao ar livre para que fosse possível uma melhor captação de luz; cenas triviais do dia-a-dia esquimó, que iam desde a preparação dos alimentos, aos momentos de refeição propriamente ditos e mesmo situações de caça, eram reconstituídas (e muitas vezes inventadas, como a captura de um lobo marinho – algo que Nanook nunca havia feito). Tais cenas não tinham como objetivo ser o resultado direto de um acompanhamento rigoroso do cotidiano – o que hoje torna-se marca nesse tipo de produção. As imagens do dito “real” de Flaherty eram uma “encenação” dos hábitos e não sua imediata efetivação “original” frente à câmera e, em função disso, avaliadas por alguns como “métodos ‘inescrupulosos’” (DI TELLA, 2005, p. 73).

A idéia da câmera como uma “mosquinha na parede”, que captava imagens e registrava fatos como se não estivesse ali, ganhou primazia com o documentário moderno. Essa modalidade de organização documental teve seu início na década de 60, no âmbito americano, em meio à ilusão da possibilidade de se fundar um “cinema direto”, baseado numa intervenção mínima do diretor e na reprodução da “realidade tal como ela é” (Ibidem, p. 73). Tal crença tornou-se possível, sobretudo, com o advento da tecnologia da fabricação de equipamentos de captação de imagens e sons: câmeras portáteis, mais leves, e que eram capazes também de capturar as imagens sincronicamente aos sons tornaram a filmagem, de certa forma, mais independente de todo o aparato cinematográfico das grandes produções.

Nesse mesmo período, fervilhava na França o *cinéma vérité*, que tinha como pioneiro o etnógrafo Jean Rouch. Diferente das concepções mais objetivas da produção do documentário (formuladas pela noção americana de “cinema direto”), o *cinéma vérité* não partia de um princípio de invisibilidade ou indiferença frente à câmera (seja por parte do documentarista, seja por parte dos personagens que ele convoca). Para Rouch, o documentário não revelaria a realidade *stricto sensu*, mas “a realidade de um tipo de jogo que se produz entre as pessoas que estão à frente e atrás da câmera” (DI TELLA, 2005, p. 76).

Obviamente que, por mais que algumas dessas idéias persistam, elas vêm sendo constantemente questionadas no interior de discussões, digamos, “teóricas” que são feitas no domínio do campo do cinema documentário. Como diz Rabiger (2005, p. 62), “acredito que todas as histórias – ficcionais ou de documentários – envolvem um drama”. Isso implica supor que o documentário, como qualquer outra narrativa, gira em torno dos ingredientes clássicos da dramaturgia: “os personagens, suas necessidades, o que estão tentando fazer ou conseguir, o que os está impedindo, como eles lutam para obter ou fazer, como suas listas são resolvidas, e quem cresce em consequência disso” (Ibidem).

Sabe-se que entre a câmera e as pessoas entrevistadas num documentário ou entre a câmera e o cineasta que a conduz “sempre há atuações” (DI TELLA, 2005, p. 72). Entre a câmera e o entrevistado há um paradoxo que envolve a mais óbvia atuação (dos gestos, das falas pensadas, devidamente articuladas), mas também o espaço de novidade que, sem a filmagem, dificilmente seria produzido. “A consciência de que estamos filmando gera no sujeito uma entrega de si dificilmente possível sem o compromisso com o ato documental” (Ibidem, p. 73). Entre a câmera e o cineasta, a atuação se dá, por exemplo, no nível da provocação para obter certas respostas e certos efeitos dos personagens-entrevistados (como na proposição de perguntas cujas respostas já seriam de seu conhecimento, mas que, para efeito de imagem, teriam de ser ditas como se o fossem pela primeira vez) (Ibidem).

O que os documentários colocam em jogo é a “verdade” e o “real”, um real que, entendo aqui, existe não diretamente *na* imagem, mas *na relação* que estabelecemos com ela (o que significa apostar naquilo a que somos por ela convocados) e que, a nossos olhos, se faz verdadeira e fruto da realidade. Assim, minha intenção neste texto é fazer jus àquilo que tão

claramente nos escreve Ismail Xavier, ao dizer que “toda leitura de imagem é produção de um ponto de vista: o do sujeito observador, não o da ‘objetividade’ da imagem” (XAVIER, 1988, p. 379). O real da imagem está ligado às formas de sua construção e, sobretudo, às formas por meio das quais damos sentido e valor a ela.

Dos regimes de credibilidade do cinema-documentário em *Nascidos em Bordéus* e *Promessas de um Novo Mundo*

Um grupo de sete crianças (árabes e judias) prestam depoimentos sobre a guerra da qual também fazem parte. A quem pertence o território de Israel? O que sentem ao verem amigos e familiares perderem suas casas e mesmo suas vidas? As respostas a estas questões são acompanhadas, paralelamente, pela tentativa de um encontro entre ambas – que, por mais que vivam a 15 minutos umas das outras, encontram-se distantes, espremidas entre o rancor de um conflito que dura mais de 50 anos e a prolixidade dos discursos de paz que invariavelmente também as atingem. Por outro lado, no Distrito da Luz Vermelha, em Calcutá, acompanhamos o cotidiano de meninos e meninas filhos de prostitutas que, desde cedo, convivem com a miséria, com a pobreza e com a condição de serem cidadãos de segunda classe. Ao mesmo tempo, convidados por uma fotógrafa, eles têm aulas de fotografia, manuseiam câmeras, registram seu cotidiano e cedem um outro olhar para aquilo a que vêem todos os dias. A partir dos filmes *Promessas de um Novo Mundo* e *Nascidos em Bordéus*, gostaria de discutir a presença de um conjunto de elementos que participam da construção deste “real” de que falei anteriormente ou, mais diretamente, de como se estabelecem aqui os regimes de veracidade ou de credibilidade da imagem documental.

Inicialmente, poderíamos até destacar alguns elementos que repousariam numa concepção mais clássica das características gerais do documentário: a ausência de atores, ausência de cenários previamente organizados, presença de especialistas que outorgariam os ditos, presença de imagens de um arquivo histórico, entre outras (NICHOLS, 2007). Contudo, sabe-se que muitas destas características sofrem hoje um duplo movimento de crítica e de relativização.

O surgimento de novos documentários e as invenções que são tramadas neste campo vêm, nos últimos anos, a tornar senão inválida, pelo menos duvidosa a caracterização do documentário por meio desse conjunto de elementos. Apenas para citar um exemplo, o documentário lançado recentemente por Eduardo Coutinho, *Jogo de Cena* (2007), nos coloca à prova tanto a representação de atrizes e não-atrizes, como a veracidade de depoimentos e histórias pessoais. Convidadas por um anúncio de jornal publicado pelo diretor (seqüência inicial do filme), mulheres anônimas são colocadas lado a lado de atrizes como Marília Pêra, Andréa Beltrão e Fernanda Torres (entre outras atrizes, para o público geral, desconhecidas). Cada uma das mulheres (personagens?) conta histórias pessoais, ou continua contando uma história da personagem mostrada anteriormente, a ponto de não sabermos mais se são as atrizes que interpretam as histórias das anônimas ou se são as anônimas que interpretam as histórias das atrizes.

O que vemos com isso é que

A credibilidade de uma imagem, de uma situação, de um momento do cinema, não tem nada a ver com os gêneros codificados da ficção ou do documentário. A ficção pode produzir o verdadeiro e o documentário o falso. O que mais vale é o *regime de credibilidade* organizado por este ou aquele filme do que o pertencimento deste a este ou aquele gênero (MAIXENT, 2003, p. 168, grifos meus, trad. minha).

O que podemos, no entanto, é examinar que outras formas de veracidade são estabelecidas por esses materiais. Ou, usando as palavras do autor, perguntar sobre os “regimes de credibilidade” elaborados pelos filmes, lembrando que, para tanto, há sempre, entre nós e a imagem, um apelo à participação, um jogo que só se joga porque a relação entre imagem e espectador jamais é unilateral. No caso dos documentários em questão (*Nascidos em Bordéus* e *Promessas de um Novo Mundo*), esses regimes dizem respeito, especialmente, a três movimentos: o encadeamento não sistemático, mas visível, entre causas e conseqüências dos fatos; a utilização não de especialistas para conduzir a narrativa ou afirmar a veracidade dos dados, mas de “gente como nós” e, por fim, o apelo a um elemento comovente, qual seja, a relação criança *versus* futuro.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, o que se entende por encadeamento de causas e conseqüências? Tal encadeamento diz respeito à apresentação de conclusões que não são dadas pelo comentário direto do cineasta, nem mesmo como resultado de entrevistas entre os personagens, mas que, ao mesmo tempo, concorrem (talvez por afirmarem) com aquelas que, de algum modo, já temos antes mesmo de assistir às imagens. Por um lado, a luta entre israelenses e árabes que não leva senão à desgraça e à tragédia de vidas, acompanhada da exposição de sistemas religiosos e práticas conservadoras que contribuem para a manutenção das posições e não para seu questionamento. Por outro, na Índia, o descaso com as crianças, com um espaço geográfico instalado entre os becos e a prostituição, o sistema cruel de uma burocracia desorganizada, que, entre outras coisas, não permite, por exemplo, que uma criança aidética tenha a chance de se matricular numa escola (quando, sabe-se, a Índia é um dos países mais assolados pela epidemia).

O que gostaria de trazer para o debate não é se tais conclusões são verdadeiras ou mentirosas, nem mesmo apontar para uma suposta intencionalidade para que sejamos apresentados (ou não) à opinião daqueles que produziram o material. O que interessa é perceber de que maneira o documentário se organiza a partir de um encadeamento de conclusões que não estão lá, dadas e localizadas nesta ou naquela seqüência. Ou seja, o que digo aqui e que se torna visível pelo conjunto da narrativa não é fruto de um comentário explícito, nem mesmo encontrado diretamente na imagem. Antes disso, trata-se de estratégias, de um repertório de idéias que vão sendo estabelecidos também por nós, espectadores, e que contribuem para a construção do verídico. O que importa, portanto, é a nossa participação nesse processo. Ou, em outras palavras: como questionar a credibilidade de algo que eu mesmo conduzo, porque solidário à sua constituição?

O segundo aspecto da composição do “real” dado pelas imagens dos filmes diz respeito, nestes materiais, à apresentação dos fatos via pessoas como “nós”, mas com um diferencial decisivo. Em ambos os documentários, o elemento condutor da narrativa – o narrador-diretor, presente seja na voz em *off*, seja no diálogo com os personagens que compõem a trama – são ao mesmo tempo “nós” e “eles”. Em que sentido? Eles são “nós”, porque, de certa maneira, nos identificamos com aquelas pessoas que, num caso, saíram do

ambiente da guerra judaico-palestina, não moram mais ali, naquele espaço e muito menos são vítimas diretas das conseqüências do conflito. No outro caso, a fotógrafa é aquela que, americana, procura dar uma nova oportunidade de vida àquelas crianças, a partir da arte da fotografia (que ensina a elas por meio de aulas não-sistemáticas), como também busca avidamente que aquelas crianças possam ter acesso à escola. Eles são “nós” porque se espantam com aquela realidade, não a aceitam e, cada um a seu modo, na distância que lhes caracteriza, mostra as possibilidades e impossibilidades de reversão desse fato.

Contudo, tanto o documentarista quanto a diretora-fotógrafa são também “eles”: é o judeu que teve sua infância em Jerusalém, que diz ter vivido lá uma infância “normal” – normal que, como explica, em se tratando de Oriente Médio, significava conviver com a guerra; ou seja, o judeu que volta depois de anos para Israel e dali nos narra o conflito com a ajuda das crianças. Como pertencente àquele universo, ele sabia que “as crianças tinham algo a dizer, mas ninguém lhes perguntava o que pensavam do conflito ou dos processos de paz”. De forma semelhante, a fotógrafa que não apenas aparece ali, no bairro de prostituição indiana, para filmar; trata-se de uma voluntária que há anos exerce um trabalho naquela comunidade. De fato, ela se aproximou das mulheres, para conhecer e para fotografar a vida delas, mas foram as crianças que a “apaixonaram”. “Eles” e “nós” conjugam-se em um só personagem (ou dois, um em cada documentário) e, conseqüentemente, organizam a junção de duas estratégias que geralmente se encontram separadas no domínio do documentário: “eu falo deles para vocês” e “eu falo – nós falamos – de nós para vocês”.

Por fim, o terceiro aspecto de organização da veracidade presente nos filmes diz respeito à conclusão, que também não é dada imediatamente na tela, da crueldade de crianças cujas possibilidades de ser algo diferente do que são lhe foram amputadas. Em troca, um outro futuro, talvez pronto, talvez previsível e, por que não dizer?, chocante, lhes é dado. Futuros que são expressos pelas palavras tão bem organizadas das crianças, idéias prontas, extraídas de suas certezas a respeito de qual povo, afinal, pertence o território de Israel. Nas palavras “maduras” das crianças, naqueles textos baseados na página exata do Alcorão, que diz que o território pertence aos árabes, ou nas folhas da Torá, que afirma a posse por parte dos judeus, vemos o futuro de uma guerra certa e de um ódio que se perpetua. Um futuro por

vezes descrito em seus mínimos detalhes, a ponto de se parecer mais com um mero conjunto de compromissos dispostos numa agenda, talvez a serem cumpridos no dia seguinte: “Quando eu for grande e for mãe, vou pôr a mesa. Vou cozinhar e ter convidados. Depois, vou descansar. E depois acender as velas e ir até a sinagoga. E aí, a gente vai ter um jantar de Sabá, uma aula de Torá. De manhã, vamos de novo para a sinagoga. E vou descansar com o meu marido. Depois vou almoçar e passear com as minhas amigas. Vamos levar as crianças no parquinho e sentar no banco. E quando o sol se pôr, voltamos para casa e comemos a terceira refeição”. A menina judia diz essas frases de forma tão decidida, com a qual tenta, ao mesmo tempo, separar duas cadeiras de plástico na cozinha de sua casa, ironicamente presas entre si. Em *Nascidos em Bordéis*, a sina das mulheres à prostituição, as gerações compostas, muitas vezes, por bisavós, avós, mães e filhas que nos são oferecidas ao olhar por imagens granuladas, avermelhadas e desfocadas, tanto pela câmera do cineasta, como pelas fotos produzidas pelas crianças. Vemos ali, nas meninas, a herança que as famílias podem lhes dar.

O que essas discussões nos mostram é o investimento na crença sobre aliança entre criança e futuro. O que nos comove não é a reversão dessa crença, mas a aposta na possibilidade de que o futuro seja outro, não tão duro e cruel. A narrativa, em si, não é mais “real” do que outras, chamadas “ficcionalis”, mas resultado de um conjunto discursivo específico, que aqui encontra seus ecos no apelo genuíno entre a criança e a modificação do curso da história. Não afirmo que os filmes façam só e exatamente isso – e falaremos sobre essa relação mais detalhadamente a seguir –, mas as narrativas seguramente contemplam tal aliança.

Na análise que faz sobre o filme brasileiro *Cidade Baixa*, Maria Rita Kehl (2005) questiona a marca que tem sido cada vez mais comum nos filmes produzidos no Brasil – e que talvez também seja visível em outros, de outras nacionalidades: a lógica do “soco no estômago”. Diz a autora que “esperamos a carnificina, esperamos gozar de aflição ante a imagem terrível que é, sempre, a de um homem morrendo pela mão do semelhante”. Não há dúvida de que *Promessas de um Novo Mundo* e *Nascidos em Bordéis* operam com essa lógica. As imagens telejornalísticas da guerra tecidas junto aos comentários das crianças judaicas e árabes, somadas àquelas que mostram as visitas ao cemitério onde está enterrado o amigo

com o qual brincavam, fortalecem e sustentam tal lógica. Da mesma forma, encarar de frente a mulher prostituta no quarto com seu cliente e, ao lado, a filha que olha para a janela (e que diz: “a vida que a gente leva não permite que a gente realize nossos sonhos”) nos agride de forma áspera. Kehl pergunta-se, ainda, “por que essa expressão se tornou um elogio ao cinema: por que nós, espectadores, gostamos tanto de levar socos no estômago?” (2005, p. 1). Talvez saíamos das imagens com a impressão de que “ainda bem que estamos longe”, como se o fato de acompanhá-las da sala de estar nos expurgasse da total passividade e mesmo impotência frente ao universo devastador. No entanto, talvez o “soco no estômago” nos atinja porque, antes de mais nada, ele fale um pouco de nós mesmos e também da nossa dificuldade, genuína por certo, em digerir imagens de crianças que já têm seu futuro traçado, previsto, mesmo que insistam e se encantem com a criança que passa ao lado e diz saber “ler as mãos” – curiosas, as crianças oferecem suas mãos à menina, como se elas já não soubessem o que as aguarda, como se pudessem ou se quisessem fugir daquilo, nem que seja pela ilusão da quiromancia. Que curiosidade é essa sobre aquilo que já sabem? Que curiosidade é essa, vital, que as faz esquecer, por um momento, da frase dita há alguns segundos, segundo a qual “há que se aceitar que a vida é triste e dolorosa”?

Colocar a discussão nessas bases implica em assumir que o gênero documentário não traz imagens mais ou menos “reais”, já que “todos os grandes filmes tendem ao documentário, como todos os documentários tendem à ficção. [...] Quem opta por um necessariamente encontra o outro no final do caminho” (GODARD, 1985, p. 144, trad. minha). Obviamente isso não quer dizer, de modo linear, que tais materiais estejam falando de outra coisa que não sobre o conflito árabe-judeu ou da vida humilhante no Distrito da Luz Vermelha, na Índia. Elencar os mecanismos de composição de uma linguagem específica não significa afirmar que os documentários em questão apostariam numa prática manipulatória. Significa tão-somente apostar que as imagens que ele traz não são *mimésis*, não são representações diretas de um real que lhe seria anterior.

Nascidos em Bordéus e Promessas de um Novo Mundo: para além dos limites de veracidade da imagem documental

Seguramente os documentários em questão não se resumem a estabelecer regimes de veracidade. Este é um de seus aspectos, mas não o único. No que se refere diretamente à análise da imagem da criança, importa destacar a forma como algo ali escapa e ultrapassa a veracidade posta em jogo pelas imagens, como algo li foge da mera atribuição do “isto é” (FISCHER, 2006, p. 64). Os depoimentos dados pelas crianças e mesmo a própria organização do material nos convidam a pensar outras relações entre criança e imagem, criança e cultura; relações que vão além do olhar condescendente para as vítimas de guerra e da pobreza ou do sentimento piedoso para aquelas que parecem ter a vida inteiramente traçada. O menino árabe loiro, de olhos verdes, bem como os gêmeos judeus que, por não serem religiosos, têm medo de se aproximar da mais sagrada área judaica, o Muro das Lamentações, nos dão algumas pistas mais imediatas desse movimento que excede as generalizações.

Tal como Rosa Fischer descreve em relação aos meninos infames de *Cidades de Deus*, da mesma forma as crianças dos dois filmes nos são apresentadas na sua condição de “existências-clarão” (FOUCAULT, 2003; FISCHER, 2006) e que não deixam de ser também “poemas-vida”, porque singulares e humanas. Existências que certamente estavam destinadas a não deixar rastros e a ficarem confundidas na grande massa amorfa a que hoje chamamos das mais variadas formas: “judeus”, “árabes”, “indianos”, “terroristas”, “prostitutas”. Também aqui “vidas singelas, insignificantes, por vezes infames, recebem o olhar das lentes do cinema, e nos são oferecidas ao olhar” (FISCHER, 2006, p. 59). Mas não um olhar qualquer, senão aquele distante do “consenso, medido por roteiros padronizados e fórmulas dualistas, através dos quais se deseja tocar nas feridas sociais sem correr o risco de perder a audiência” (Ibidem).

Somos convidados a ver mais, a ver além, tal como as próprias crianças do Distrito da Luz Vermelha, a quem a fotógrafa-diretora fornece câmeras fotográficas para novas descobertas daqueles mesmos becos cotidianos, dos mesmos rostos familiares e da mesma

degradação humana. Somos convidados a ver a criança que instaura um vazio em nossas certezas e também em suas próprias. Por um lado, a aproximação entre crianças judias e árabes, propiciada pela produção do documentário. Um encontro que tem a ver com curiosidade – mas que nos leva a perguntar: que curiosidade é essa em relação àquilo sobre o qual eles não cessam de falar (o outro, o árabe, o judeu) e aparentemente parecem já ter delineado? O momento esperado envolve uma delicada preparação: acompanhamos especialmente Faraj, o menino árabe, na arrumação cuidadosa da casa, seu banho, seguido do penteado meticulosamente esculpido com gel, a roupa nova e o perfume. Tudo isso pautado pela canção tipicamente árabe que toca no rádio e por sorrisos de excitação.

Como todo encontro com o desconhecido, também nesse não são pequenas as dificuldades a se enfrentar. Primeiro, dificuldades de movimento: há que se transpor os postos de fiscalização israelenses que separam e cercam Jerusalém das regiões vizinhas. Já que é mais difícil para os árabes passarem pelo exército, são os meninos Yarko e Daniel, judeus, que vão ao encontro de Faraj e Sanabel, até o campo de refugiados onde moram. Dificuldades mesmo de língua: o árabe que não fala hebraico e o judeu que não fala árabe devem agora manter a comunicação numa língua comum, na qual ainda são poucos fluentes (o inglês).

Um encontro também nem por isso menos cercado de medos, receios e tristeza. Medo de adentrar literalmente no “território inimigo”, medo de tocar em assuntos tão delicados para ambas as partes (“Podemos falar de esportes com ele, política não”, diz o Yarko; “Você não pode fugir de tudo sempre”, responde o irmão, Daniel). Receio de falar em hebraico em pleno campo de refugiados na Cisjordânia, ao lado de muros pichados pelo Hamas e em meio às marcas indelévels da Intifada. Tristeza que, após terem passado um dia inteiro juntos, faz o menino árabe perguntar: “o que vai ser da nossa amizade quando o filme terminar?”.

Promessas de um Novo Mundo não preconiza a amizade óbvia e dada entre as crianças – fazer isso significaria resumir as potencialidades em jogo e lançar tudo para a ordem do mesmo: ao invés de os “judeus”, os “árabes”, seriam apenas as “crianças” e as universalidades que as cercam. Ao contrário, sutilmente percebemos que há crianças judias que não se propuseram a encontrar crianças árabes, e vice-versa. E, mesmo após o encontro,

observamos que pouco restou do futebol que jogaram e do almoço compartilhado. Por mais que se chame *Promessas de um Novo Mundo*, o documentário também não segue o caminho fácil de comprometer as crianças com a possibilidade de paz, nem mesmo responsabilizá-las por aquilo que efetivamente pensam sobre o povo oponente. O que o filme faz é instaurar um espaço *entre* esse comprometimento e essa responsabilização: um espaço no qual nem o futuro concentra-se nas mãos das crianças (seja ele a favor da paz ou não), nem se limita a mostrá-las como resultados diretos daquilo que há anos lhes vem sendo ensinado. Seria ingênuo supor que não há tais assertivas e que elas não sejam tornadas visíveis pelas imagens e pelos depoimentos. Certamente que sim, mas há *também* esse espaço entre a previsibilidade e a “conscientização”.

De forma mais ampla, talvez possamos dizer ainda que esse espaço é aquele no qual é instaurada, mesmo que brevemente, uma suspensão do “isto é”: isto é a criança que não vê diferença entre culturas, que naturalmente brinca e que faz amigos; “isto é” a criança a quem podemos confiar um futuro melhor e, igualmente, “isto é” (ou são) os judeus e os árabes. Paradoxalmente, tal espaço, no entanto, não deixa de ser elaborado em meio a uma linguagem que insiste e que se organiza sobre a lógica do “isto é” (FISCHER, 2006).

Em *Nascidos em Bordéus*, a imagem da criança é constituída junto à pobreza e ao descaso, mas também junto a folhas de contato, à escolha desta ou daquela imagem que elas mesmas produziram a partir de máquinas fotográficas simples. Crianças que ganham visibilidade não só pelo documentário, mas também pela exposição fotográfica das imagens que fizeram e que fora organizada por Zena, a fotógrafa-diretora. Visibilidade de si e de suas imagens, que chegam a ganhar a primeira página do mais importante jornal indiano e o filme, em si, o Oscar de melhor documentário. Olhamos para elas e, paralelamente, somos conduzidos a olhar aquilo que elas selecionaram, recortaram, compuseram. Seu encontro, portanto, é com a arte. Um encontro igualmente preparado, esperado, curioso, expresso pela excitação com que vão até o zoológico, entulhadas dentro um mesmo táxi, ou no ônibus a caminho da imensidão do mar.

Existências que ganham visibilidade por se chocarem talvez não só com o poder, mas, especialmente, com a vontade de saber (embora, sabe-se, poder e saber para Foucault não

estão em pólos separados). Vontade de saber, de um lado, das culturas que a criaram. Por outro, daqueles (nós?) que as olha. Que vidas são essas que teimam em (querer) sair da condição a que foram predestinadas? Que vidas são essas que ultrapassam a pobreza e guerra para tornarem-se mais, para tornarem-se, elas mesmas, corpo-curiosidade, mesmo cercadas pelo medo?

Faço questão de usar a palavra espaço, pois, de fato, ela é o pano de fundo que sustenta os dois documentários. Em *Promessas de um Novo Mundo*, é em função do espaço, do território que a narrativa (e a história) se concentra. Espaço é o tema dos depoimentos. É o que divide opiniões e corpos. O espaço é controlado e atribuído a um e a outro povo pelas páginas do Alcorão ou pelo papel enrolado da Torá, mas também pelo exército armado israelense. É o separa e o que dificulta a possibilidade do encontro (ao final do filme, o menino árabe diz: “se não fosse pelos postos de fiscalização, poderíamos ter mais amigos”). O espaço é o que separa israelenses e árabes entre cidadãos e refugiados.

Em *Nascidos em Bordéis*, o espaço é delimitado pelos quartos sombrios e vetustos das prostitutas; é o espaço dividido entre as mães e os “homens maus” que as freqüentam, homens que bebem, que fumam, que, muitas vezes, as espancam e a quem as crianças têm de servir, seja para comprar cigarros ou para comprar *curry* às três horas da manhã. O espaço é também o da fuga deste para um outro, talvez o da escola ou o do telhado do prédio, para onde as crianças fogem enquanto a mãe trabalha. O espaço é o que separa os moradores do bairro (homens, mulheres, crianças) do “resto”, em outras palavras, da própria cidade: espaço entre cidadãos de direitos e sub-cidadãos.

Não por acaso, a escola tem uma importância fundamental tanto em um filme como no outro. Em *Nascidos em Bordéis*, isso é mais evidente. A escola é a possibilidade de as crianças terem “uma outra vida”. A escola aqui é quase o lugar de exílio: confinadas, elas têm menos chances de estarem em contato com a família e, portanto, com a perpetuação daquela vida indigna. Em *Promessas*, a escola é o lugar em que o mero desenho infantil expressa muito mais do que aquilo que efetivamente “sentem” (como se sabe, o ato de desenhar vem, há anos, sendo resumido a isso na escola). O desenho é o propulsor de perguntas e de respostas: mais do que jogo de saber-não saber, é o jogo do confirmar e reafirmar o que já está em evidência.

O professor árabe pergunta a seus alunos, mostrando-lhes uma figura: “Esse cervo gosta mais da liberdade ou do cativeiro? E você? Gosta mais da liberdade? As crianças da Palestina vivem em liberdade? Quem pode fazer um desenho mostrando o que sente? Você é livre como esse cervo ou há algo que atrapalha sua liberdade?”. Um dos alunos vai até o quadro e explica o desenho que fez: “Esta é uma criança com uma pedra dizendo: vou matar eles. A outra criança está chorando: mataram minha mãe, pai e irmã, que Deus amaldiçoe eles”. O tapinha nas costas que recebe enfatiza não a excelência de uma pueril e estereotipada árvore verde com o tronco marrom, mas a certeza de que a morte é a única solução.

A escola constitui-se, assim, como espaço de resistência, talvez bastante diferenciado das nossas noções de resistência. A noção de resistência que organizamos para o conceito de escola choca-se com aquelas formuladas pelos filmes: o que se ensina é, num filme, a diferença radical entre “nós” e “eles”; no outro, mais do que pensar num futuro melhor a escola é, antes de mais nada, a distância imediata, possível e desejável de um ambiente assolador. Resistência torna-se, em função disso, sinônimo de nada menos do que “sobrevivência”.

Por mais que, em *Nascidos em Bordéus*, haja um quê de salvacionismo, da fotógrafa que busca, para além das aulas de fotografia, uma escola para cada uma das crianças, há também algo que não se resume na alegria óbvia de “saírem daquela vida”. Acompanhamos a sua busca ávida, que implica, diz ela, em atender aos “pedidos de ajuda” feitos a ela pelas crianças. Zena vai de escola em escola, acompanha todos os passos do processo das inscrições, organiza detalhadamente desde o preenchimento da documentação à sessão de fotografias 3X4. Enquanto fala ao celular com um amigo, observamos seu desespero frente ao burocrata do cartório ou quando descobre que o aceite das crianças depende do resultado negativo em testes de HIV. Incansável, ela agenda os exames, recebe os resultados e comemora que nenhuma das crianças é portadora do vírus. Uma grande parte do filme é dedicada a esse empenho quase épico, que mescla desde as providências burocráticas às conversas de convencimento com cada uma das famílias. No entanto, há algo a mais do que a comemoração da lógica sustentada pela chance de a escola fornecer novas possibilidades. As crianças são confrontadas com o fato de que estas “novas possibilidades” significam também

estarem distantes das mães, de casa (seja esta a casa suja, na qual convivem com estranhos, ratos e restos de comida pelo chão): o que para a fotógrafa é a “solução”, para as crianças é também saudade, ausência, receio de adentrarem em um universo inteiramente diferente. Os momentos são atravessados pela dúvida e até mesmo pelo descontentamento por parte das crianças. Não é sem relações de força, portanto, que se dá a proposta de nova escola. A fotógrafa alerta o menino Avijit de que a nova escola será a “única chance dele na vida”. Por outro lado, para além do amanhã e do futuro aparentemente promissor, ele insiste, por um momento, em dizer que prefere ficar na escola em que está do que ter recuar duas séries, como talvez exija a nova.

O que tais considerações mostram é justamente a traição entre palavras e coisas; são instabilidades e conflitos o que crianças colocam em jogo no momento em que recebem seu feixe de luz pela vontade de saber. É por meio do espaço vazio instaurado que elas escapam: não se resumem ao descontentamento com futuro a que são destinadas, nem à alegria certa daquele a que agora são convidadas a assumir. Antes disso, as crianças se constituem num lugar incerto e intermediário, qual seja, aquele que cinde a afirmação do “isto é”.

Considerações finais

No célebre texto “A vida dos homens infames”, Foucault (2003) mostra-se fascinado por um pequeno conjunto de vidas ínfimas, narradas apenas por meio de algumas páginas, às vezes até frases, mas que alcançam uma intensidade impossível de apreender. Trata-se das *lettres de cachet*: documentos emitidos em nome e para o rei, datados em sua maioria dos séc. XVII e XVIII e que tinham como objetivo a prisão, o internamento de indivíduos, cujos comportamentos e vidas tramam-se em função de uma única prerrogativa, a de serem “indesejáveis”. Denúncias e queixas sobre devassos, libertinos, escandalosos, ladrões, ateus; textos que se constituíam como uma parte mínima daquelas vidas, mas que exatamente por isso as ataram à sua (in)felicidade, à sua loucura e também à sua visibilidade imediata. Para o autor, não importa se as palavras descritas por aqueles documentos eram falsas, enganosas, injustas: importa que através delas homens e mulheres viveram, morreram e ganharam um

outro tipo de visibilidade, muito aquém daquelas advindas de sua genialidade, de seu heroísmo, de seu nascimento ou de sua riqueza material. Aquilo que arranca essas existências “da noite” (FOUCAULT, 2003) é o encontro momentâneo com o poder, é o fato de defrontarem-se com regimes de disciplinamento. Jogo paradoxal que, no intuito de querer aniquilar essas vidas, fazem-nas justamente sobreviverem até hoje. É por meio das palavras precárias que as descreveram para que tivessem um fim, que aquelas vidas persistem e insistem em manifestar sua ira, sua aflição, a ponto de continuarem divagando, senão mais lá, pelo menos aqui, entre nós.

Rosa Fischer (2006) atualiza a discussão de Foucault ao pensar, hoje, nos “meninos infames de Cidade de Deus” (Ibidem, p. 56). De fato, as denúncias de infâmia atualmente, em pleno no séc. XXI, dispõem de uma rede de comunicação seguramente muito mais ampla. Para a autora, outras e novas lógicas de exclusão e de exposição de existências “indesejáveis” são tramadas; lógicas distantes em cerca de cinco ou seis séculos, mas que não se excluem e não se apagam e, conseqüentemente, encontram outras formas de se exercer. De personagens de livro, meninos de 8 a 20 anos, moradores da favela e vizinhos do tráfico, passam a protagonistas de um filme, disseminam-se, multiplicam-se e ecoam nos mais diversos aparatos midiáticos, com diferentes roupagens – não se trata mais de discursos raros como aqueles descritos por Foucault, mas prolixos, que não cessam de tentar cercar os infames, seja no filme ficção, no documentário, nas páginas do jornal ou no horário nobre de domingo à noite. Apesar disso, esses corpos-resistência não se cansam em escapar: “por mais que haja semelhança com a realidade, há sempre outras relações sugeridas pelo que vemos e ouvimos” (Ibidem, p. 65).

Neste texto, busquei analisar o conceito de imagem documental a partir de dois materiais, que, igualmente, contemplam “vidas infames”. Crianças que estariam fadadas a permanecer na invisibilidade do grande conjunto que as cerca (“judeus”, “árabes”, “indianos”) são trazidas até nós por meio de imagens que, por mais que pretendam por vezes atá-las à lógica imediata entre palavras e coisas, mostram também sua dispersão. Entendo que, mais do que fazer visíveis um conjunto de depoimentos de crianças árabes, judias e indianas, tais materiais ocupam-se de uma “dramaturgia do real” (FOUCAULT, 2003). Percorrendo estas

“crianças infames”, cujo choque entre as imagens e suas vidas produzem em nós um misto “de beleza e de terror” (FOUCAULT, 2003, p. 206), procurei pensar em que medida e por quais caminhos a linguagem cinematográfica e as existências que pulsam na superfície-tela, em seu cotejo, nos mostram vidas singulares, que não se resumem a um mero “isto é”. Existências curiosas e humanas que, em se tratando de criança, não se limitam a serem descritas por universalidades que as cercam (seja por instaurarem um espaço incerto entre a conformidade e a inconformidade com seu futuro, seja por desestabilizarem a alegria óbvia de sua reversão, seja na negação e, por que não dizer?, até mesmo na afirmação uma ingenuidade pueril, de afeto fácil). Vidas que, portanto, não podem ser tomadas a partir de uma leitura linear, mas no interior de suas contradições, paradoxos e incongruências, nem por isso menos “verdadeiras”, menos “reais”. Vidas, portanto, que chegam até nós, nos olham e nos questionam em sua “medonha ou lamentável grandeza” (FOUCAULT, 2003).

Afirmar que o documentário não traz ou guarda em si “a” verdade ou que ele não captura “o” real não significa, de modo algum, desvalorizar sua linguagem ou condenar sua organização particular. O que importa trazer para a discussão são os elementos que nos conduzem a pensar que ele faria isso e que, por consequência, seria mais verídico, mais real do que outras produções fílmicas. Reiterando tais discussões, o documentário não estaria acima ou abaixo de nenhum outro tipo de cinema nem mesmo seria um outro cinema, como sugere o título de um dos livros clássicos a discutir a temática: *O Documentário: um outro cinema*, de Guy Gauthier (MAXIMENT, 2003). Trata-se, antes, de um tipo de filme que, por mais que se propusesse a cingir a imagem à “verdade”, se depararia justamente com sua eclosão. *Promessas de um Novo Mundo* e *Nascidos em Bordéus* foram tomados, portanto, como uma outra forma do “real” (não mentirosa, nem “verdadeira”). Isso porque não estamos lidando com representação, mas, acima de tudo, com criação, com algo que se inventa – e que, neste caso, tem relação com o ato de dar visibilidade ao que há de singular na imagem da criança.

3.2 Universalidade ética, singularidade mobilizadora: possibilidades de pensar a leitura das imagens cinematográficas

A criação envolve, acima de tudo, *escolhas*. Alain Bergala (2002) é categórico quanto a esse argumento ao dizer que nada se altera, em termos de resultados cinematográficos, se considerarmos o fato de que a filmagem de um *script* seja produto de uma equipe. Para o autor, a escolha final seria sempre a do diretor. Assim pergunto-me, nesta seção, acerca dessas escolhas ou, mais propriamente, sobre como podemos efetivar a leitura de imagens frente à dualidade entre “universal” e “singular” *a partir* das escolhas feitas por certos diretores-autores – tomando tais conceitos como mais um dos elementos que compõem e ao mesmo tempo tangenciam a noção de autoria.

Não há como negar que certos diretores constroem seus filmes de modo singular. Creio que o caráter peculiar de narrar de alguns cineastas fica insinuado, gravado nas imagens pelas quais, em certa medida, eles acabam se tornando responsáveis. Talvez poucos diretores souberam introduzir, compor ou fazer sobrevir um “selo”, algo que faria com que os filmes se estruturassem de maneira diferenciada e em nada se assemelhassem, na medida em que o caráter fílmico seria elevado à enésima potência. “Fílmico” entendido como algo que não pode ser imediatamente descrito, como algo que não se confunde com a narrativa, como “a representação que não pode ser representada” (BARTHES, 1990, p. 57). Podemos dizer, nesse sentido, que “o fílmico está para o filme assim como o romanescos está para o romance (posso escrever romanescamente, sem nunca escrever um romance)” (Ibidem) – diria, ainda, que podemos escrever romances sem nunca termos escrito romanescamente – o mesmo, creio, se dá no cinema em relação ao fílmico.

Há uma questão, portanto, que permanece em relação a essas escolhas, a esse caráter fílmico e ao modo como se dá a construção da imagem da criança: como pensar acerca de materiais que falam de universos aparentemente tão diferentes dos nossos, ocidentais, latino-americanos? Em outras palavras, creio que cabe indagar de que maneira certos filmes

conseguem nos comover de forma tão contumaz, mesmo ao narrarem crianças a partir de pontos de vista que, seguramente, nunca nos serão absorvidos em sua totalidade. Contudo, como podemos ter como dado, como trivial o fato de que o conceito de criança oriental é radicalmente diferente do nosso, na medida em que vemos, anos após ano, um conjunto de filmes japoneses, chineses, iranianos, nos sensibilizarem de maneira singular? Ao assumir previamente a assertiva de uma separação total entre universos, não estaríamos encerrando ou mesmo categorizando crianças (e autores, e filmes) em torno de unidades totalizadoras?

Assim, busco promover esta discussão baseada em conceitos caros à história do cinema: o de pureza e impureza da imagem. Primeiramente, retomo algumas discussões acerca da dualidade marcante neste campo desde sua criação e revejo de que forma ela encontra ecos ainda hoje, depois de tantas transformações. Em seguida, analiso dois filmes, cada qual pertencente a um contexto geográfico-cultural (e mesmo histórico) bastante diverso: *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami e *Bom Dia*, de Ozu. A partir desse conjunto de discussões, interessa-me investir não na oposição entre pureza ou impureza da imagem (e das escolhas feitas para que fossem produzidas desta ou daquela forma), mas recolocá-la em outras bases, quais sejam, as da contigüidade entre uma universalidade ética e uma singularidade mobilizadora. O esforço, então, será o de capturar as escolhas de certos diretores (em termos especialmente de temas e de constituição estética da imagem) e a forma como eles colocam em jogo, mesmo em contextos culturais diferentes dos nossos, uma criança que nos convoca por meio de uma linguagem cinematográfica que nos mobiliza, eticamente, a olhar o indiscernível.

Criança e imagem para além das dicotomias

A diferenciação entre pureza e impureza no cinema não é nova. Ela coincide, num primeiro momento, com um movimento de afirmação do cinema como arte diferenciada do teatro. O que sustenta, neste momento histórico, a noção de impureza é a crítica à heterogeneidade entre duas artes, na qual a combinação e a permuta de elementos teatrais favoreceriam um cinema “impuro”. Esse pensamento marcou, especialmente, os anos 20, na

Rússia, onde Dziga Vertov manifestava-se contra a aplicação de técnicas teatrais no cinema, entendidas como manifestação de um modelo burguês de cultura (LEUTRAT, 2001). A mesma idéia é retomada anos depois por Bazin, nos mesmos termos (pureza *versus* impureza), porém com entendimentos bastante distintos.

Bazin coloca a discussão considerando que não existe nenhuma arte pura: nem poesia pura, nem pintura pura, nem romances puros, que dirá cinema puro. Para ele, a heterogeneidade nas artes (e entre as artes) tem a ver com sua condição de existência. Isso não pressupõe que a “mistura das artes” seja sempre bem-sucedida: há cruzamentos fecundos, mas também “acasalamentos monstruosos” (BAZIN, 1991, p. 88). No caso do cinema, não apenas o teatro agiria muitas vezes positivamente na sua “impureza”, mas a literatura, com a infinidade de adaptações de romances clássicos. Mais do que transposições diretas, tais adaptações exigiriam um talento criador, que impulsionaria o diretor a reconstituir e a dar um novo equilíbrio à obra em questão – movimento que jamais seria a reprodução do idêntico, mas a criação de um equilíbrio, ao menos, equivalente. Assim, “considerar a adaptação de romances como um exercício preguiçoso no qual o verdadeiro cinema, o ‘cinema puro’, não teria nada a ganhar é, portanto, um contra-senso crítico desmedido por todas as adaptações de valor” (Ibidem, p. 96).

As formulações de Bazin rapidamente foram adotadas e ampliadas pela vanguarda francesa. Serge Daney admite uma impureza no cinema mais no âmbito de um projeto do que propriamente de um fato. Impuro significa, então, *transitivo* (DANEY, 1996); mais do que explorar experiências endógenas, o cinema impuro visa alguma coisa que não seja ele mesmo. Com a imagem fotográfica, por exemplo, o cinema tornaria possível a coexistência do dado e do contingente. Tratar-se-ia, neste caso, de uma *mélange*, da organização de um bloco impuro, no interior do qual aquilo que foi previsto e aquilo que era possível de ser visto coexistiriam. É a produtividade da impureza, diferente do pessimismo originalmente proposto por Vertov frente a ela, que faz Daney afirmar: “não espero nada de um cinema que se alimentasse de si mesmo” (Ibidem, p. 176, trad. minha).

Nas discussões mais atuais sobre a dualidade entre impureza e pureza do cinema, a coexistência de linguagens artísticas não é plenamente ultrapassada, mas perde sua primazia

em favor de outros elementos. Youssef Ishaghpour baseia sua discussão sobre esses conceitos na capacidade técnica do cinema de representação do visível. Um cinema puro seria, assim, aquele que busca a captura do momento vivido, de um presente dado ali, na superfície da tela. Analisando o filme *Stromboli, Terra de Deus*, de Visconti, Ishaghpour nos especifica como se tramaria essa pureza, mesmo que somente por um breve momento: “o encontro atual, imediato, como olhar cinematográfico, entre um estrangeiro e uma aldeia, imersa numa paisagem desconhecida” (ISHAGHPOUR, 2004, p. 118, trad. minha). Assim, o filme “não é outra coisa senão esse encontro impossível com o mundo no exato momento da revelação” (Ibidem). Ou seja, trata-se aqui, neste filme, de uma pureza na medida em que nada se interpõe entre câmera e objetivo visível: nem a cultura, nem a história; é somente o homem e a paisagem que se encontram.

Contudo, a impureza do cinema de Visconti reside na possibilidade de ultrapassar a dualidade entre a exterioridade do olhar e do mundo. Isso se dá, pois, em relação à reprodução técnica desse encontro, e tal revelação tem um elemento mediatizador: Deus. É esse elemento que, na imagem, se faz texto e, mais do que isso, torna-se “uma idéia incômoda e perfeitamente impura” (ISHAGHPOUR, 2004, p. 118, trad. minha). Porém, a impureza do cinema de Visconti, de modo geral, vem não dessa mediação específica, circunscrita a um filme – Ishaghpour só a cita para afirmar a impossibilidade e a inacessibilidade de um cinema puro. Ela vem, sobretudo, da relação mesma do cinema com o passado; um passado na qualidade de História, mas também referente a outras obras fílmicas que lhe são anteriores. “É em função da riqueza de suas descrições, da intensidade patética, do sentido histórico e da beleza de seus filmes que falamos de uma impureza do cinema de Visconti, em relação à especificidade do cinema” (Ibidem, p. 117, trad. minha). Assim, a impureza do cinema de Visconti vem de um “elo entre a herança de outras artes e o cinema: sua obra é mesmo uma síntese cinematográfica” (Ibidem).

Alain Badiou situa a discussão na compreensão de que, como “arte de massas”, o cinema é impuro na medida em que aposta no caráter banal das imagens e o enfatiza. O grande trabalho do cinema passa a ser, então, apreender a complexidade infinita dos eventos e extrair daí a sua pureza. Não se trata de uma definição que vem do exterior, algo que venha

de fora da imagem. A pureza refere-se justamente à operação de extrair algo da própria imagem, de seu interior, em direção a uma nova simplicidade, ou melhor, em “direção à criação de novas simplicidades” (BADIOU, 2004, p. 70, trad. minha). Para explicitar essa relação entre imagem que remete à pureza ou à impureza, Badiou cita o exemplo do uso dos carros no cinema, feito por Abbas Kiarostami e Manuel de Oliveira. O que esses diretores criaram, diz o autor, foi “outra utilização para os carros” (Ibidem, p. 67, trad. minha) – uma utilização que vai além de expressar uma mera imagem de ação, do veículo que chega e parte de algum lugar e que vai além dos carros de gângster ou de policiais. Assim, em Kiarostami, “o carro se transforma em um lugar das palavras”; ele se transforma “no lugar fechado da palavra no mundo” (Ibidem). De forma semelhante, nos filmes de Manuel de Oliveira, “o carro se converte em um lugar de exploração de si mesmo (...), uma espécie de movimento em direção às origens” (Ibidem, p. 67, trad. minha). A questão que se coloca em relação a esse deslocamento é a supressão da banalidade do carro a partir de sua “purificação”.

O cinema luta constantemente com esses sentidos de pureza e de impureza das imagens. Mais diretamente, pode-se dizer que, no cinema, constantemente lutas são travadas contra a imagem impura: trata-se de uma “batalha artística contra as imagens impuras” (Ibidem, p. 71), em que estão em jogo, simultaneamente, a luta da imagem consigo mesma, a luta daqueles que produzem a imagem com a própria imagem produzida e a luta entre nós, espectadores, com essas imagens, na medida em que também participamos da criação da sua “pureza”. Pode-se dizer, assim, que “um grande filme tem algo de heróico, porque realmente é uma batalha e uma vitória” (Ibidem).

Exatamente por que faço este percurso entre impureza e pureza das imagens? Porque me interessa absorver alguns aspectos das discussões de Ishaghpour e Badiou, na medida em que eles me ajudam a pensar, especialmente, acerca da composição de imagens específicas – no caso aquelas que, por certo, não estamos impossibilitados de ler ou de analisar, porque extraídas de filmes produzidos em contextos históricos, geográficos e culturais, de uma maneira mais ampla e radicalmente diversos dos nossos. Assim como não creio existir “a” pureza ou “a” impureza em estado absoluto, acredito, igualmente, que não podemos constituir a análise desses materiais na forma de outra unidade totalizadora – ou seja, como se

houvesse “a” leitura correta deste ou daquele filme, desta ou daquela criança e que, sendo distante do nosso âmbito cultural, estaríamos impossibilitados de realizar. Do mesmo modo, a análise também não pode residir em graduar semelhanças (crianças orientais, ocidentais), nem mesmo de ordenar (suas) diferenças: o que interessará é apreender, na imagem da criança, dinâmicas irredutíveis, radicais e singulares.

Mais do que pureza ou impureza das imagens, creio que tais filmes colocam em funcionamento, a um só tempo, uma *universalidade ética* e uma *singularidade mobilizadora*. Assimilando aspectos mais gerais trazidos por Ishaghpour e Badiou, a questão da pureza da imagem não tem a ver nem com a relação direta entre imagem e mundo, nem com uma relação sem intermediações entre estes, nem tão-somente com o fato de livrá-la de um sentido banal. Como crer na existência de um sentido banal *per se* e desconsiderar os atravessamentos culturais que se fazem para que o “banal” seja assim considerado? Mais do que uma relação de correspondência entre termos, trato de universalidade ética e singularidade mobilizadora, especialmente, a partir de dois aspectos: a criança e a “adesão ao mundo em sua imediatez (*immédiateté*)” (ISHAGHPOUR, 2004, p. 132, trad. minha) e a linguagem que se faz *gesto*. Ou seja, é partindo de universalidades tomadas num sentido muito específico que esses filmes produzem imagens singulares e é em função disso que mobilizam uma ética do olhar.

Ao invés da grandiosidade dos temas que geralmente circundam a noção de criança, o que esses filmes nos trazem são preocupações singelas, em função das quais todo um outro universo nos é apresentado. Trata-se de elementos presentes não apenas nos filmes que analisarei nesta seção, mas também em outros como *Filhos do Paraíso*, de Majid Majid (1997), e a tarefa dos irmãos em compartilharem um mesmo par de tênis; em *O Balão Branco*, de Jafar Panahi (1995), e a busca da pequena Razieh pelo peixe dourado.

É a essa imediatez a que me refiro: ao invés do grande projeto, o hoje, o agora, no máximo o amanhã. A criança poderia ser considerada como tema de fácil apelo, talvez “impuro”, no sentido dado por Badiou. Porém, aqui, ela é mais do que isso: trata-se de uma universalidade ética, pois é atravessada por formas específicas de tratamento, ou seja, ela só é universalidade ética, pois organizada imagetivamente na qualidade de gesto e na adesão, por

parte da criança, ao mundo em sua imediatez. Movimentos que, paradoxalmente, só podem ser vistos na singularidade mobilizadora *de cada filme* – e não numa espécie de chave que abriria as portas para todas e quaisquer análises (portanto, reitero, universalidade ética e singularidade mobilizadora como dois lados de um só moeda, contíguos e simultâneos, um não é possível sem o outro).

Esses filmes, em seu conjunto, tratam de uma criança que

se situa no limite da natureza, no qual a cultura existe como costumes exteriores, não como problema de realidade histórica. Para o espectador, a infância é imediatamente perceptível, sem exigências de referência que imporiam mediações diversas. Suas aventuras não possuem a complexidade, desprovida de magia, da vida adulta. Ao mesmo tempo, o charme da infância permite não enfrentar esta complexidade de problemas e nem o poder em vigor, sempre despótico no Oriente (ISHAGHPOUR, 2004, p. 132, grifos meus, trad. minha).

No que concerne à organização da linguagem cinematográfica, a atenção ao gesto diz respeito ao esforço em constituir a criança como paisagem e não como cenário (PEIXOTO, 1992). O cenário seria a imagem explícita, o apelo à descrição e ao detalhe, o espaço que não deixa margem para o vazio. A paisagem, ao contrário, é a surpresa e a metáfora genuína da falta de palavras para dar conta do que é inenarrável e que, por isso, tensiona os próprios limites da descrição. A paisagem não é um lugar a que pertencemos, nem nunca é apreensível num instante: “Sempre falta alguma coisa para se alcançar a paisagem – muros, obstáculos” (Ibidem, p. 313). Em termos de linguagem cinematográfica, como será assinalado, isso significa a aposta numa composição da imagem da criança como uma imagem que exige tempo, que dura, que não passa tão rapidamente sob nossos olhos, que sabe esperar, porque dotada de uma “lentidão que conserva” (Ibidem, p. 316). Uma imagem que, por fazer o tempo vivo em seu interior, exige e convoca a uma *ética do olhar*.

O que faço agora é me embrenhar nas paisagens propostas por estes filmes, pontuar os trajetos pelos quais essa adesão se dá, bem como descrever, com cuidado, a linguagem-gesto que a cerca. Mais do que apontar o dedo para “aqui está o mundo em sua imediatez”, “aqui está a linguagem que se faz gesto”, percorro as cenas e cedo meu olhar a esses filmes. O que mostro, mesmo que sutilmente, é o movimento de uma universalidade ética, em que, por

mais que se trate de temas de fácil reconhecimento, instaura-se um vazio em torno deles, um vazio que não pode ser completado nem preenchido por palavras ou outras imagens: fica sempre algo a se dizer, sempre algo a se ver. Um movimento, no entanto, que só se torna possível porque fala de uma criança singular.

Criança e corpo-amizade em *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami

Ao fazer seu dever de casa, Ahmad descobre que, acidentalmente, trouxe consigo o caderno de seu colega Nématzadé. Talvez isso nem fosse um problema, caso o professor não tivesse advertido Nématzadé de que se ele apresentasse, mais uma vez, seus deveres numa folha avulsa (como já o fez em outros momentos), ele seria expulso da escola. Ao se dar conta da infeliz coincidência, Ahmad decide ir pessoalmente entregar o caderno ao amigo. Contudo, a única informação que Ahmad tem sobre o endereço do colega é a de que ele mora no vilarejo vizinho, em Poshted. Como os arabescos que adornam as janelas e portas da arquitetura iraniana, o percurso transcorrido por Ahmad para realizar seu objetivo se estabelece a partir de um caminho que se repete e que tangencia a si mesmo. Dois eixos aqui concorrem paradoxalmente entre si: o da obstinação de Ahmad e da dificuldade da tarefa, que se torna ainda mais problemática pelas constantes informações erradas que lhe são dadas.

Importa destacar, ainda, de que forma vários elementos pontuam toda a caminhada de Ahmad e como eles insistentemente persistem em retardar ou invalidar seu encontro com Nématzadé. Tais elementos criam uma outra narrativa, que coloca o menino frente a frente com os adultos, seja com a mãe, com o avô ou mesmo com as pessoas desconhecidas da cidade vizinha, como o velho que tenta ajudá-lo. Tais elementos se inserem uma vez mais no campo aberto das repetições e na circularidade que caracteriza o filme: um e mesmo *leitmotiv* é posto em ato por Ahmad em sua busca. Ainda assim, são estes elementos que colocam em jogo a tensão do olhar da criança e aquele dos adultos. Refiro-me, então, a elementos que tensionam ainda a relação da (in)visibilidade da criança e de um olhar que simplesmente não (a) vê. O diálogo com a mãe, logo depois que Ahmad percebe que está com o caderno do

amigo, combina a repetição e a invisibilidade que marca a imagem da criança na sua relação com os adultos. “Mamãe, eu trouxe o caderno de Marhamed por engano. Posso levá-lo para ele?”. A mãe sequer ouve o pedido do menino e continua a fazer o que está fazendo: lavando roupa. Ahmad insiste: Mamãe! [...] Mamãe! [...] Mamãe! Trouxe o caderno de [Nématzadé] Reza por engano... Eu preciso devolvê-lo para ele!”. A mãe lhe avisa: “Primeiro faça seus deveres, depois você brinca”. Ahmad fica ali mesmo, parado, estático, sentado. Pensa alto, sozinho: “Ele precisa fazer os deveres no caderno”. Após uma discussão com a mãe, que busca colocar ordem nas tarefas do menino (primeiro dever, depois brincar), o menino permanece parado, em pé à sua frente. “Mas... seu caderno...”. Ele insiste mais uma vez com a mãe, repetindo o mesmo refrão. E a mãe, por sua vez, repete o seu. Passados alguns segundos, Ahmad vai novamente até ela: “Eu não quero brincar, é só para devolver o caderno para ele”. Mesmo tendo a mãe aos gritos, já furiosa com a insistência do menino, ele se aproxima dela e, mais uma vez, lhe diz: “Eu peguei o caderno dele sem querer...”. Passados mais alguns segundos, Ahmed vai, finalmente, fazer seus deveres. A mãe o interrompe, e pede que lhe alcance uma bacia. Ahmed levanta-se, caminha dois passos, mas, hesitante, volta e pega os dois cadernos. Ao entregar a bacia para a mãe, ele mostra os cadernos: “Está vendo, mamãe? Esses dois cadernos se parecem. Este é o de [Nématzadé] Reza e esse é o meu”. Indiferente, a mãe lhe sugere que o entregue amanhã. “Mas amanhã... amanhã o professor vai expulsá-lo da escola.” Mais uma vez, ele ergue os dois cadernos e mostra-os: “Eles se parecem. Eu tenho que ir até Pochté, eu tenho que devolver o caderno”. Ditos que insistem, que tentam entrar naquela mãe, mas que simplesmente a “atravessam”, sem, para ela, fazerem qualquer sentido.

Mohammad mora em Poshted, a cidade vizinha, e é naquela direção que Ahmad sai em sua epopéia. Encontros fortuitos o separam e o distanciam de seu objetivo tão singelo de devolver o caderno ao amigo: as tarefas domésticas (fazer os deveres de casa, cuidar do irmão menor, ajudar a mãe em tarefas triviais como lavar a roupa e comprar o pão), o avô que lhe pede para comprar cigarros, ou mesmo a vaca que se atravessa em seu caminho ou a roupa da vizinha que cai varanda abaixo, bem à sua frente. Sem saber o endereço de Nématzadé, as pistas de Ahmad são escassas e vagas e por vezes parecem indicar lugar algum ou todos os lugares: o menino que mora na casa da porta azul, aquela casa “ao lado de uma escada”, a casa próxima de uma árvore morta ou aquela que se encontra ao lado dos banhos públicos.

Os planos de *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* são sombrios, especialmente aqueles onde a noite já se fez e o vento uiva assustadoramente para Ahmad, perdido. No entanto, uma luminosidade emana da montagem, que mistura visivelmente elementos de fábula e de documentário. Não há espetáculo, não há excessos. Há precisão e simplicidade, numa câmera que se faz potência, ao tornar-se aqui um olhar sem corpo que acompanha os pés da criança, por todos os lugares: seja na vitalidade do sobe e desce da montanha (magnificamente talhada por um Z sem começo nem fim), seja nas escadas grandes e pequenas que levam a casas e ruelas, todas elas semelhantes. Enquadramentos amplos nos indicam a dimensão da travessia, entretanto, enquadramentos concisos nos mostram a intrincada rede da procura da casa sem endereço. Trata-se de um minimalismo perspicaz, pois inscrito também na repetição dos diálogos, no fôlego, nos medos e nos minutos de silêncio e de dúvida de Ahmar: “Para onde ir?”.

Lidamos todo o tempo com uma beleza que não aquela da contemplação, embora perceptível em magníficos planos-sequência de trajetos labirínticos. Como resultado de uma montagem precisa, onde o ritmo rigoroso é o que nos convoca, trata-se de uma beleza que se “apropria do espectador, o invade, não para o entorpecer, mas para que ele venha a senti-la em si mesma, a formular o apelo. A tensão não pode terminar em outra coisa que não no estilhaçamento” (ISHAGHPOUR, 2004, p. 141, trad. minha) e, com isso, em sua total dispersão.

O filme termina sem que tenhamos visto a aventura culminar no objetivo cumprido. Sem êxito em sua empreitada, Ahmad chega em casa, senta no chão e chora. Mesmo com a insistência da mãe, ele prefere não jantar, está sem fome. Na cena seguinte, já na escola, o professor começa a passar entre as mesas para revisar os cadernos dos alunos. Ahmad chega atrasado e senta-se ao lado de Nématzadé. De sua pasta, ele tira os dois cadernos e diz para o colega: “Fiz o seu tema para você”. Nada de músicas sutis que poderiam caracterizar ou mesmo reforçar o final feliz. O elemento que nos comove é o gesto, em si, sem intermediações. O professor chega à mesa dos meninos, abre o caderno de Nématzadé e rapidamente corrige a lição, sem dar importância para o fato de que, ao lado dos exercícios, há uma flor dada pelo velho a Ahmad. O tratamento dado à imagem, imagens de tantos

“caminhos que se bifurcam”, não nos faz sequer questionar por que o menino não resolveu de imediato o problema da troca de cadernos, fazendo, de uma vez por todas, o tema pelo amigo. E é isso que cinde universalidade ética e singularidade mobilizadora: a generosidade e a humanidade que advêm da criança. Mesmo que o tempo seja exíguo e o espaço não leve a lugar algum, a busca vale pelo trajeto, o trajeto vale pela travessia.

Trata-se de uma universalidade ética justamente por tocar mais fundo e de forma mais vivaz no genuíno universo da criança, pois, justamente ao fazer isso, Ahmad não é mais “a” criança, mas uma criança qualquer, nem por isso menos singular e comovente, com um objetivo tão limitado, porém tão infinito; tão modesto, porém tão “nobre”, como aquele, obstinado, de devolver o caderno ao amigo, para que ele não seja expulso da escola – é essa a adesão ao mundo em sua imediatez de que fala Ishaghpour.

Como descreve o autor, em Kiarostami isso ocorre paralelamente à organização de uma *estética da finitude*: uma estética que não reside no exame do sentido, da história, do que é da ordem do dado. Não há aqui tentativas de reconhecimento ou de inspeção subjetiva do mundo e da vida, mas tão-somente “uma adesão-revelação àquilo que é, em sua singularidade singela” (ISHAGHPOUR, 2004, p. 134, trad. minha). Essa estética, bem como a vida que nela pulsa, só se torna possível graças a uma linguagem cinematográfica que conjuga o singular imerso no universal. Singular e universal que se mostram característicos desta narrativa e que por vezes dizem respeito a qualquer outra, seja da vida-imagem, seja da vida-carne: a distância (pequena ou imensa) que separa dois pequenos vilarejos e a estranheza de um mundo que, mesmo estando ali, ao lado, permanece mergulhado na imensidão e no incerto e configura-se, para o menino, como um universo a ser desbravado.

O *close* final do filme sobre a flor no caderno de Nématzadé talvez seja a expressão mais autêntica do que Béla Baláz chama de *close up* lírico: “*close ups* que irradiam uma atitude humana carinhosa ao contemplar um delicado cuidado, um gentil curvar-se sobre as intimidades da vida em miniatura, o calor de uma sensibilidade” (BALÁZ, 1983, p. 91-92). A flor ali é mais do que flor, é imagem lírica e poética do final de uma trajetória. “Os bons *close ups* são líricos: é o coração e não os olhos, que os percebe” (BALÁZ, 1983, p. 91).

Talvez como o homem do *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago, Ahmad não sabe onde vai chegar. Se um quer veementemente sair em busca de uma ilha desconhecida, o outro quer, na mesma medida, sair à procura de uma casa desconhecida. Nenhum isomorfismo, mas de fato há algo que, nos dois casos, é semelhante: a coragem de ir em busca de algo sem mapas, sem traçados prontos, sem final previsto. Insistente, no conto do escritor português, o homem pede ao rei que lhe dê um barco, e ganha, junto, a companhia feminina de uma das serviçais do palácio; errante, Ahmad perambula e pede a todos que cruzam seu caminho pistas para encontrar a casa de Ahmad. E, se assim como a mulher pode ser a própria ilha desconhecida, Ahmed pode ser também, ele mesmo, a própria casa do amigo.

Criança e corpo-silêncio em *Bom Dia*, de Ozu

Bom Dia é uma visão do Japão pós-guerra, da acelerada modernização do país no final dos anos 50, traduzida por um mesmo movimento de tensionar os universos dos adultos e das crianças, paradoxalmente, por aquilo que, de alguma forma, os aproxima ao passo que os distancia. O universo dos adultos do filme é, especialmente, aquele feminino (tendo em vista que o mundo masculino é praticamente inexistente), do desejo pelos novos eletrodomésticos que começam a invadir os lares japoneses e, com isso, começam também a se tornar objeto de cobiça das mulheres daquela comunidade. O universo das crianças, central na narrativa, diz respeito ao desejo de dois meninos, os irmãos Minoru e Isamu, de terem uma televisão em casa. Sem o aparelho, eles vão freqüentemente à casa ao lado, dos vizinhos – mesmo que isso implique fugir das tarefas escolares ou das aulas de inglês – para assistirem a seu programa predileto: lutas de sumô. Ponto de encontro (de desejos), mas também de tensionamento, pois a organização familiar (ali composta pelos pais e pela tia), é atingida, na medida em que, proibidos pelos pais de irem à casa dos vizinhos, os dois iniciam uma greve de silêncio que só terminará, ameaçam, com a compra de sua própria televisão.

A estabilidade cotidiana atingida pela avalanche de eletrodomésticos é sentida já nas primeiras seqüências do filme, seja nas fofocas entre as vizinhas, intrigadas como e por que uma delas comprou uma máquina de lava-louça nova, seja pela apresentação imediata da

problemática central do filme: as crianças e a televisão. Reconhecemos rapidamente a figura do irmão mais velho que, divertidamente, “comanda” o menor. Minoru pega seus cadernos e diz, displicentemente, para a mãe: “Estamos saindo!” – frase que é imediatamente repetida pelo pequeno Isamu, de 4 anos: “Estamos saindo!”. A mãe pergunta: “Onde você está indo?”. Minoru: “Estudar inglês”. Ironicamente, ela acrescenta: “Isamu também?”. Apesar da resposta afirmativa de Minoru, a mãe repreende: “Televisão de novo não. Não vá para a casa do vizinho”. No entanto, Minoru apenas concorda e sai, enquanto Isamu se despede com um desconcertante “*I love you*”.

Talvez um dos elementos mais importantes a serem destacado no filme é a simplicidade de abordagem de temas tão cotidianos e, com isso, de reconhecimento imediato: desde de a parceria entre irmão mais velho e irmão mais novo, na sua relação de imitação, àqueles tão óbvios, das crianças que, na hora do jantar, reclamam da comida e de terem que comer sempre a mesma coisa (embora, no quarto, escondidos, acabem se alimentando, estranhamente, de pó de pedra-pome); desde aquele da mãe dona-de-casa que, ao ver o marido chegar em casa, reclama, em relação aos filhos, que “eles estão impossíveis”, “eles não me escutam”, “eles são uma grande dor de cabeça”, às desavenças triviais do cotidiano da vida em comunidade, atravessado pelas fofocas entre vizinhas, pelo conhecimento exagerado da vida uns dos outros, dado pelo espaço estreito entre casas, em que janelas e portas se encontram uma ao lado da outra, uma à frente da outra. Aparentemente, tudo nos parece demasiado familiar. No entanto, é exatamente a singeleza de pôr em primeiro plano estes temas tão triviais que marca o filme.

É bem verdade que *Bom Dia* trata de forma mais descontraída assuntos proeminentes e recorrentes em outros filmes de Ozu, como a modernização da vida e dos costumes (e, com isso, a perda das raízes “tradicionais” japonesas), a velhice, ou os desentendimentos ocasionais, por falhas ou desinteresse de comunicação. Verificamos um contraste ainda maior ao estabelecermos um paralelo deste filme com, por exemplo, *Viagem a Tóquio* (1953) e o doloroso relato de pais que viajam, entusiasmados, em busca dos filhos crescidos, e acabam sendo ignorados por eles.

Há, assim, uma relativa universalidade em jogo no filme, que diz respeito à clássica dificuldade de comunicação e mesmo de compreensão entre gerações, expresso em dois níveis. Conflito de gerações, visto pela impaciência para com (e dos) mais velhos em relação a seus filhos, como da mulher que xinga a mãe porque a mesma esqueceu de lhe dar o dinheiro do pagamento dos impostos que a vizinha efetivou. Se por um lado a filha diz: “Vá para o Monte Narayama, onde os velhos vão para morrer, caduca!”, a velha, por outro lado, resmunga: “Sempre importunando. Pensa que cresceu sozinha! Depois de me deixar louca, se casar com um marido ruim, acha que é coisa boa. Dar à luz uma filha como essa... ela me tira a paciência”.

Contudo, o conflito de gerações mais pungente em *Bom Dia* é especialmente aquele que nos é apresentado sob a disputa entre escola (deveres escolares) e o advento de uma tecnologia (aqui, a televisão). Porém, o filme de Ozu mostra mais do que isso, ele fala sobre a máxima familiar banal de “primeiro os temas, depois a televisão (ou a brincadeira, o videogame, ...)”. Não é sem critério que as crianças fazem uma greve *de silêncio* como forma de pressão sobre os pais para a compra da televisão: como reclama Minoru, o que está em jogo é a visão sobre a fala cotidiana; a visão sobre uma linguagem que, para eles, perdeu o sentido, pois trata-se de uma linguagem reduzida ao mero formalismo e que, nas palavras do menino, estão limitadas a um “‘Bom dia’, ‘Boa tarde’, ‘Boa noite’, ‘o tempo está bom’. ‘Ah, é mesmo!’”. Pergunta ele: “Para quê? Só por hábito. Só conversa fiada. Tudo falso!”.

Se no filme *Nasci, mas...* as crianças faziam uma greve de fome, Ozu reincreve (ou re-escreve) a revolta das crianças por uma greve “de palavras”. Da greve de fome, portanto, à greve de palavras. No filme (praticamente) mudo de 1932, a ironia vem de uma atitude irônica das crianças diante de uma ordem da qual elas não conseguem entender o mecanismo (hierarquização social entre o pai e seu patrão). Vinte anos depois, entre um e outro, o que se mantém é o cenário pueril de desestabilização do nicho familiar pela tensão das crianças. Se para o pai a televisão é “desnecessária”, para os meninos, “desnecessários” são os diálogos cotidianos produzidos pelos adultos.

A crítica à televisão é introduzida para além da expressividade de símbolos estranhos à cultura milenar – por mais que, na conversa de bar, o pai afirme que “alguém disse que a TV

produziria 100 milhões de idiotas”, o que significaria que “todos os japoneses se tornarão idiotas”. Ainda que, no mesmo diálogo, haja espaço para se dizer que “TV é uma praga”, a crítica vai além. As questões tecnológicas são marcadas, igualmente, pela presença sutil entrecortada no filme de vendedores obsoletos que passam de porta em porta: um para vender elásticos ou para apontar lápis, outro para vender uma grande novidade: a de um sino para prevenir crimes. A apreciação acerca da entrada da televisão no ambiente familiar é acompanhada por (ou, ainda, imersa em) questões sociais (e, de certa forma, humanistas) mais amplas, como a da aposentadoria (mais uma vez, reiterando o tema da velhice, comum nos filmes do diretor), num país marcado pelo alto nível de idosos: o velho amigo do Sr. Hayashi, pai dos meninos, desabafa, em relação à sua condição de aposentado: “É terrível. Como ser morto lentamente. As companhias acham que não comemos depois de nos aposentar”. O mesmo idoso que, ao final do filme, encontra na venda de eletrodomésticos por catálogo – e que vai, de porta em porta oferecer seu “produto” – a “solução” para continuar a trabalhar.

A greve de silêncio dos meninos tem regras e uma organização própria, as quais são por eles mesmos estabelecidas. “Não responda, Isamu, não importa o que disserem. Entendeu? Falo sério! Não fale!”. “Lá fora também?”. “Sim”. Para verificar a possibilidade de sua efetivação, fazem “testes”: Minoru bate com um pau no irmão mais novo, belisca fortemente a bochecha de Isanu. O irmão é “aprovado”: não grita, não chora, não responde absolutamente nada. Ainda assim, estabelecem entre si um código com as mãos para quando querem dizer algo um para o outro (uma espécie de permissão para falar) – já que a greve de silêncio se dá somente na relação com os adultos; entre si, eles conversam (quase) normalmente. Mais uma vez, ainda na mesma cena, silêncio entre os dois para colocar à prova a capacidade de não falarem. O pequeno Isamu pede licença uma vez, esta lhe é negada pelo irmão. Pede uma segunda vez. Antecipando o que o irmão quer, ele avisa: “Soltar pum pode”.

A família trata com leveza a situação, pergunta-se quanto tempo aquilo vai durar e chega à conclusão de que “é melhor ignorá-los. É a fase da rebeldia”. Mas a greve de silêncio ultrapassa os limites da casa e atinge aqueles demarcados pela vida em comunidade: saindo para ir para a escola, os meninos passam pelas vizinhas e não as cumprimentam.

Estranhando a reação dos meninos, uma delas começa a questionar as causas daquele silêncio: “Os dois olharam para mim e não disseram uma palavra. Será que a Sra Hayashi [mãe dos meninos] ainda está braba comigo por causa de ontem?”. A partir do silêncio das crianças, instauram-se os diz-que-diz, um irônico e divertido zumzumzum: a mulher, então, vai à casa de outra vizinha (Sra. Okubo) para lhe dizer que a mãe de Minoru e Isamu é rancorosa, que depois do mal-entendido entre as duas ela proibiu os filhos de a cumprimentarem. A Sra. Okubo, por sua vez, receosa e desconfiada, vai até a casa da mãe dos meninos pagar-lhe uma cerveja e um passe de ônibus que lhe devia. Porém, antes de voltar à sua casa, a sra. Okubo alerta uma outra vizinha (Sra. Tomizawa): “Se você pegou algo emprestado da Sra. Hayashi devolva. Ela guarda rancor de coisas pequenas”.

Corredores e aposentos vazios, varais com roupas estendidas, postes de luz, planos gerais de paisagens, entre-casas (em nenhum momento vemos as casas da comunidade por completo, mas só pela metade) e entre-planos (os tradicionais *raccords de regard* de Ozu, em que o falante está de frente para a câmera – ou para nós?). *Bom Dia* afirma a beleza dos momentos singelos, porém plenos de novidades (especialmente pela atuação do pequeno Isamu) e de quanto eles são capazes dar vida à imagem. Enquanto vemos o movimento da reconstrução japonesa no período pós-guerra, contraditoriamente, não é o *travelling*, mas a panorâmica fixa que nos mostra a tensão que a televisão catalisa, desde a desconfiança entre os vizinhos, às crises sociais (a aposentadoria, o desemprego, o trabalho informal), aos não-ditos que sustentam uma murmurante convivência (especialmente aquela inter-geracional). Além disso, “o rigor da depuração do plano cinematográfico, o encadeamento que imprime um ritmo entre seqüências descontínuas, bem como a minuciosa composição do enquadramento, tudo isso geralmente nos convoca ao olhar, mais do que a falar sobre” (GARDNIER, 2005, s/p). Os elementos narrativos são levados ao máximo da simplicidade. Tal como em Kiarostami, não há uma preocupação extremada à dramaticidade. Ruy Gardier destaca que se trata de uma composição de imagens que, para nós, aparece muitas vezes com características negativas: “‘ele não move a câmera’, ‘os atores não são exagerados’, procedimento distante de chegar a algum lugar na tentativa de definir o cinema de Yasujiro Ozu” (Ibidem).

Ozu é generoso: generoso na duração dos planos, na linguagem cinematográfica que instaura, bem como nas soluções para os conflitos. É generoso com as personagens e não as descarta logo depois da palavra final de um diálogo: ao contrário, se o diálogo entre as personagens acaba, ficamos ali, por algum tempo, a contemplar o não-dito, o silêncio da conversa diária mais prosaica: *o gesto*. Empregando a câmara em posição baixa na quase totalidade dos planos (na altura do tatame, fazendo jus às construções japonesas, onde as situações se dão ao nível do chão), combinada a uma sobreposição de *close ups* nos atores, nos quais os diálogos são retirados à maneira de um retrato em um estúdio fotográfico (inovando assim a noção clássica de campo/contracampo), *Bom Dia* nos mostra uma montagem absolutamente linear, onde as falas se dão no limite do monólogo (YOSHIDA, 2003, p. 285).

Pervertendo as tradições e os costumes, é a ingenuidade pueril de uma greve de silêncio que expõe as redundâncias da verbosidade cotidiana e desarticula uma estabilidade ordinária. Se as saudações são vistas pelas crianças como perda de tempo, pelos adultos elas são tomadas como poéticos “lubrificantes neste mundo”, já que, como diz o professor de inglês dos meninos, “as coisas importantes são difíceis de dizer”.

O filme não se perde no final feliz (já que os pais dos meninos compram a televisão pelas mãos do idoso aposentado), mas ganha na delicadeza, ao mostrar que, mesmo desnecessários, os diálogos mais “vazios” são também o espaço onde o encontro é possível. É justamente pelo domínio das frases feitas, do diálogo repetitivo e cotidiano sobre o tempo, que permite ao tímido professor de inglês se aproximar da tia dos meninos, por quem é apaixonado. As mesmas frases triviais são aquelas que separam, mas também as que permitem a aproximação: o professor de inglês, apaixonado pela tia dos meninos, recorre aos “lubrificantes do mundo” para abordar a mulher: “Bom dia!”. “Bom dia!”. “Belo dia, não?”. “Ah, sim. Belo dia”. “O tempo ficará bom por enquanto”. “Sim, parece que vai ficar bom um tempo”. “Aquela nuvem tem uma forma interessante”. “Sim, tem uma forma interessante”.

Considerações finais

Em 1906, a chegada na França do rei do Camboja, acompanhado de seu *ballet*, incita Auguste Rodin a deslindar a beleza e a leveza do movimento das dançarinas, muitas delas mirins, por meio de uma série de desenhos e aquarelas. Fascinado pelo movimento daqueles corpos, ele subitamente resolve acompanhar o *ballet* de Paris a Marselha, mesmo sem seus apetrechos de pintura – o que o obriga a realizar seus desenhos em meros papéis de embrulhar pão e a pintá-los somente mais tarde, já em seu atelier. Mais do que mera inspiração, mais do que uma série da vida e na obra do artista, composta por cerca de 150 peças, Rodin é tomado pela paixão provocada por uma ebulição, uma efervescência de mãos, braços, troncos, pescoços, movimentos. Para ele, mais do que a dança, é “a pintura, a escultura, a música inteiramente o que elas animam” (RODIN, 2006, s/p, trad. minha). Rodin afirma, ainda: “Eu as acompanhei em êxtase. Que vazio quando elas partiram, me senti na sombra e no frio e acreditei que levaram consigo toda a beleza do mundo.... eu as segui até Marselha e as teria seguido até o Cairo!” (Ibidem, s/p, trad. minha). Para Rodin, as dançarinas comportavam beleza plástica expressa através do movimento, do dobramento dos dedos e das mãos; desdobramento que, como diz o artista, “nenhuma mulher ocidental jamais alcançaria” (Ibidem). Beleza facilmente aceita, universal, mas composta por uma singularidade que se afirma no gesto, nunca plenamente inteligível ou narrável.

Nos filmes que aqui analisei trata-se de uma beleza que não é visível pelo caráter exótico, pelo gosto e prazer voyerístico pelo diferente. Se tomarmos as acepções centrais nesta seção, a universalidade diria respeito à abordagem de temas que facilmente reconhecemos – e reconhecemos não porque são caros a nós, presentes em nossas vidas, “banais” –, mas porque repletos e tomados de um apelo ético a um olhar que nos mobiliza, nos convoca exatamente em função do atravessamento de uma singularidade que se faz, ela também, ética, pela afirmação de movimentos, de composição da imagem e de uma estética cinematográfica que, talvez, “nenhum diretor ocidental alcançaria”. É mais do que pureza, mais do que impureza: é um mesmo jogo que só é possível porque há questões culturais, geográficas e históricas que o tangenciam.

Desta maneira, a relação que estes filmes colocam em primeiro plano excede à dualidade ocidental e oriental, pois, ao fazerem dos temas mais que temas, os superam justamente por dizerem respeito à tensão entre universal e singular. Portanto, não se trata de uma diferença, de uma oposição e de um movimento que vai de um pólo a outro, mas de relações de contigüidade, nas quais o universal só se efetiva como elemento ético na medida em que tecido por fios aprazíveis de uma singularidade mobilizadora. Não é da criança futuro que os filmes tratam. Não há planos ou projeto, mas sua singularidade mobilizadora torna-se talvez e também uma universalidade ética, até como algo a se desejar. Ao contrário, Ahmad vem afirmar justamente o presente, em sua trivialidade e em sua singela exuberância; Minoru e Isamu concentram em si o silêncio e o fazem arma potente contra a ordem da linguagem sem sentido, da verborragia. Falamos, logo, de uma beleza singela, cotidiana e nem por isso menos densa.

O movimento dos corpos infantis é lento, é compassado, possui um ritmo específico traduzido por longos planos e *closes*, por sonorizações delicadas e, especialmente, com a ausência de sonorização (ao invés de notas graves ou melodias doces, ouvimos, por vezes, apenas o vento, o cacarejar de um galo ou o bater de um relógio); da mesma forma, a ausência de dramaticidade dos atores nos dá acesso a uma outra forma de experienciar tanto o tempo como as emoções. Se observarmos com atenção, essa adesão ao mundo em sua imediatez e a forma como ela é narrada nos coloca frente à sensação de que ali nada parece acontecer. No entanto, trata-se de imagens que concentram “tudo aquilo que as imagens apressadas não são capazes de apreender. Aquilo que, em geral – apesar de estar sempre ali, na nossa frente – não conseguimos ver” (PEIXOTO, 1992, p. 304).

Uma universalidade ética que só se faz na afirmação de uma singularidade mobilizadora. Ora, isso quer dizer que, por mais que a temática da universalidade circule em torno da adesão da criança ao mundo em sua imediatez e no predomínio do gesto – sendo gesto aquilo que tem a “a evidência de algo que não podemos ver nem definir, mas que nos arrebatam” (PEIXOTO, 1992, p. 301) –, esses filmes só se fazem singularidades mobilizadoras individualmente (não há, portanto, conceitos totalizadores, que abarcariam todos e quaisquer filmes). O que nos arrebatam e o que nos captura é mais do que a mera busca do menino ou a

greve de silêncio dos irmãos: é sua elevação à categoria de gesto singular. Ou seja, o gesto que, em *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, diz respeito ao olhar indeciso e à busca fremente, o *leitmotiv* (talvez a amizade, algo que não podemos “ver”, mas tão-somente sentir), em *Bom Dia* diz respeito ao silêncio e ao domínio de uma linguagem cinematográfica específica que dá a ver o vazio, o não-dito (talvez a cumplicidade entre irmãos). Isso quer dizer que não são filmes que falam de amizade, de cumplicidade: as crianças Ahmad, Nématzde, Minoru e Isamu fazem-se corpo-amizade, corpo-silêncio; elas dão corpo a esses sentimentos, elas mesmas são seus veículos e não exemplos de sua atuação: “manifestação mais corporal possível do indefinido, a marca perceptível do inapreensível” (Ibidem, p. 302). Crianças que se fazem visíveis justamente porque concentram o invisível e o indiscernível.

Não pretendi, nesta seção, defender uma universalidade de filmes ou de diretores, nem mesmo situar-me numa análise que se contentasse em dizer que não podemos considerar, democraticamente, todos os filmes como sendo iguais. Ao contrário, busquei enfrentar essa assertiva, ao desenvolver, a partir dos dois filmes, os conceitos de universalidade ética e de singularidade mobilizadora (bem como os deslocamentos e movimentos entre ambos), para apostar num espaço entre o universal e o singular. É por acreditar que as imagens analisadas de Kiarostami e de Ozu nos comovem, que afirmo um certo sentido de universal, referente à capacidade de ultrapassar as fronteiras para a mobilização do olhar do outro; ao mesmo tempo, é porque as mesmas imagens nos falam de uma forma radicalmente diversa sobre a criança que aposto em sua singularidade afirmativa, que concerne às diferenças culturais. Assim, as formulações que descrevo – e que têm sua base, de fato, nas noções de pureza e impureza – apontam para a sensibilidade de compreender aquilo que pode nos surpreender nas imagens, aquilo que, deslocado dos sentidos habituais e lineares que qualquer imagem aparentemente poderia nos trazer, nos lança para o que é da ordem do novo e da criação. Isso significa apostar no potencial criador e mesmo de subversão do já dito, na medida em que “o cinema pode reproduzir o ruído do mundo; [mas] também inventar um novo silêncio. Pode reproduzir nossa agitação, [e igualmente] inventar novas formas de imobilidade. Pode aceitar a debilidade da palavra, pode inventar um novo intercâmbio” (BADIOU, 2004, p. 70).

CONCLUSÃO

Desde o momento em que o tema desta pesquisa foi escolhido, em meados de 2004, já sabia que ele iria me fascinar (e creio que é exatamente por isso que um tema de pesquisa é escolhido). A idéia de me embrenhar no campo do cinema e, mais, de analisar um conjunto de imagens, no caso as de criança, na medida em que são ou se tornam arte, era, de fato, desafiador. Isso implicaria não apenas em tramar conceitos, pensar formas de dizer ou mostrar de que arte, de que acontecimento e de que criança, afinal, estaria falando, mas também averiguar histórias, filmes, materiais pungentes que são produzidos tanto hoje, como, especialmente, materiais que acompanham nada menos do que a história do cinema. Significava, então, dar conta, modestamente, de um percurso, de um trajeto, orientada pela seguinte questão: em termos significativos, de destaque e de grande alcance, o que já foi produzido no âmbito desta arte, nestes seus pouco mais de cem anos, quando se trata de criança?

À medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, fui acompanhada não apenas pela minha fascinação de pesquisadora, mas, da mesma forma, pela fascinação de tantas outras pessoas que, das mais variadas áreas de conhecimento e atuação, sempre tinham algo a dizer sobre o assunto ou, pelo menos, mais um filme a acrescentar à minha já tão extensa lista. Tratava-se de algo muito além do mero comentário, do mero sempre ter algo a dizer. E isso me

intrigava por dois motivos: um, primeiro, porque sentia que estava tocando num assunto caro, num assunto que convocava não apenas meus amigos e colegas de pesquisa, como também outras pessoas, de campos tão diversos e distantes do meu. Por outro, essas participações me faziam crer que aquele (este) era (é) um tema não apenas de grande interesse, como também um tema que invoca memórias, que invoca tempos, invoca atravessamentos e invoca um pouco da própria vida das pessoas.

Ao adotar esse posicionamento frente aos materiais e àquilo que eles compõem imageticamente, algumas dúvidas e obstáculos se apresentaram. Como passar da dimensão do acontecimento para a sua “descrição”, sem que aí, nessa “transposição”, corresse o risco de perder algo? Ou, ainda, como dar conta dessa descrição sem macular, no caminho, a vivacidade, o fulgor, daquilo que é da ordem do acontecimento? – embora, claro, não pretendi apontar e assinalar, peremptoriamente, o momento exato de um acontecimento. Antes disso, a partir dessa maneira de ver os materiais, pretendi tão-somente mostrar como certos elementos se uniram, se encontraram, dentro de uma determinada multiplicidade, de forma a dar a ver outra criança que não a de uma vontade de saber. No trabalho, em grande parte das vezes, solitário do pesquisador, uma outra dúvida pairava: como falar daquilo que nos emociona? Como mostrar por que e como as imagens e as crianças nos convocam, nos sensibilizam? Como falar de criança e cinema sem recorrer a simplificações ou a noções das quais tanto buscava escapar? Talvez tenha sido este o meu grande desafio ou, pelo menos, o grande desafio desta tese.

Obviamente que o aprofundamento de conceitos, bem como o estudo de uma linguagem e de um campo que me era até então desconhecido ajudaram nesta tarefa. No entanto, mais do que apontar o dedo para as imagens e mostrar os conceitos *ipsis litteris*, eles me serviram como espécie de ressonâncias, de vibrações; serviram, sobretudo, para o movimento de meu próprio pensamento e para a conversão do meu olhar. O envolvimento conceitual foi o que, de fato, auxiliou-me a selecionar o que dizer de cada filme, o que destacar em relação a esta ou àquela seqüência, e talvez principalmente tenha me auxiliado a decidir quais seqüências pontuar; significou, portanto, sustentar minhas próprias escolhas,

mesmo que indiretamente, em relação àquilo a que dei visibilidade e àquilo a que tive que abandonar quanto a cada um dos materiais que compunham o *corpus*.

Tese-tríptica. Foi deste modo que preferi nomear o conjunto de três eixos estruturadores desta pesquisa. Tese-tríptica, que encontra sua sustentação sobre os conceitos de criança, autoria e imagem.

Pensar a criança como vontade afirmativa de potência foi um dos caminhos adotados aqui para as análises feitas no âmbito do cinema. Pensar a criança não para agir sobre ela, mas no intuito de verificar as formas pelas quais ela age sobre nós. Pensar a criança não como ponto de encontro de uma identidade, como existência concreta e comprobatória de um conjunto de características que lhe são anteriores, mas como elemento que justamente o contradiz. Verificar como ela tensiona os diferentes modos de abarcá-la, escapando ora daqui, ora dali – mesmo que em alguns momentos, neste processo, ela volte ao que é da ordem do mesmo. Tratou-se, portanto, de converter o olhar e apostar nos veículos, nas composições, nos espaços que permitem mostrar a criança como acontecimento (traduzidos aqui sob a forma de imagens cinematográficas). Veículos, composições e espaços que, antes de mais nada, fazem vacilar o que correntemente pensamos sobre a criança, e não aqueles que nos asseguram sua descrição.

No percurso, esta pesquisa empenhou-se em suspender o que há de mais característico na apreensão de saberes sobre a criança na contemporaneidade: “A vontade de verdade, que é a crença de que nada é mais necessário do que o verdadeiro, de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade é um valor superior” (MACHADO, 1999, p. 12). Vontade de verdade entendida como “expressão de uma vontade negativa de potência” (Ibidem). Ao mesmo tempo, seria ingênuo supor que, de forma bastante objetiva, uma tese não se proponha a algum tipo de conhecimento. Nesta, no caso, o esforço foi o de produzir, na vertente de autores como Foucault e Nietzsche, um certo tipo de conhecimento cujas características fossem aquelas ligadas à arte. Tratou-se, portanto, de pensar de que maneira a imagem do cinema dá outros nomes para a criança, por vezes coincidentes, mas por vezes também conflitantes com noções do “verdadeiro” ser infantil e do dever ser infantil. “A

‘verdade’ da arte é acreditar na imagem como imagem” e não como sua dissimulação (MACHADO, 1999, p. 40).

Mergulhar a criança no conceito de infância (atar a criança a uma vontade de verdade de seu tempo) significaria apostar na massa amorfa, enquanto que, o que quis, ao contrário, era circular no meio de singularidades. Não *as crianças*, mas simplesmente *aquela criança*, na relação específica que estabelece com aquela outra criança, com aquele adulto ou mesmo com ela própria, simplesmente. Infância (vontade de verdade) foi entendida, provisoriamente, como união, ao passo que criança e imagem no olhar sem corpo do cinema como dispersão, conseqüentemente, avessa à possibilidade de chegarmos a uma acepção categórica do tipo “as crianças são”. Se ela são algo, esse algo se manifesta sob a forma de vontade afirmativa de potência, que, por sua vez, só ganha existência quando um conjunto específico de forças entra em relação.

A partir dessas premissas, o esforço deu-se em verificar de que maneira essa vontade afirmativa de potência se expressa. Neste sentido, a amizade foi entendida como elemento de afirmação positiva da vontade: não da vontade um sujeito, soberano, mas de uma conjugação de forças que se materializa no exercício estético de uma relação ainda não inteiramente institucionalizada. Afirmary a si mesmo é, paradoxalmente, abrir caminhos para se reinventar. Na amizade, não há, portanto, fixação do já vivido, mas prioritariamente receptividade ao novo. Vontade afirmativa de potência é sinônimo também de vontade de superação, é querer-se a si mesmo maior. A amizade torna-se assim, a um só tempo, possibilidade de luta entre forças e também de afirmação contínua de um novo começo. A criança no exercício da amizade se esforça para transcender a si mesma e a outrem, ao invés de estar submetida à transcendência.

Da mesma forma, outro elemento possibilitou-me pensar nas relações entre criança e vontade afirmativa de potência: o encontro com o anômalo. Qual a diferença entre o conceito de amizade e do encontro com o anômalo? Mais do que uma relação de autotransformação, o encontro com o anômalo (seja quando o adulto é o anômalo ou quando a criança é o anômalo), permitiu que fossem pensadas as formas pelas quais não mais a criança se faz múltipla e variável, mas como ela atravessa tipos de multiplicidade (intensivas e extensivas) e

campos de variabilidade. Isso significou não mais enfatizar a característica de a criança fazer-se novo começo, mas, sobretudo, a de ela fazer-se esquecimento: no encontro com o “indivíduo excepcional” (anômalo), o que se faz precípua é o choque contra a fixidez, uma vez que, na diagonal estabelecida pelo anômalo, cada elemento em jogo varia sem cessar (DELEUZE e GUATTARI, 2002). O que aproxima e por que aproximar os conceitos de encontro (com o anômalo) e de amizade nesta tese? O fato de que ambos permitem com que as crianças se tornem irredutíveis umas em relação às outras.

Investir no cinema significou também problematizar os conceitos advindos desse campo e tentar recolocá-lo no interior das discussões sobre criança, imagem e educação. Por esta razão, o conceito de autoria constituiu-se como um dos eixos que sustentam a tese. Neste sentido, meu esforço foi o de destacar um tema que acompanha não apenas a história do cinema, mas também um murmúrio mais amplo a respeito do modo como, no senso comum, as pessoas se relacionam com os filmes. Mostrei de que maneira, antes de dizer respeito a uma unidade totalizadora, tal noção é atravessada, especialmente, pela criação de personagens (*personae*). Os personagens-crianças criados pelas imagens e a vida que ganham são dados pela sua composição estética específica. Eles ganham vida e são vida não porque escritos num roteiro, mas pelo *close*, pela luz que emana de sua apresentação, pelas composições a que dizem respeito, enfim, por um processo que consiste em deixar e serem marcas, rastros, sinais e que ultrapassam seja a superfície da tela, seja aqueles que nela as projetou (no caso, a figura do diretor).

Aliada ao pensamento de Rosa Fischer (2005), que se inquieta com a produção de textos acadêmicos que muitas vezes parecem não ter autor, penso que fui tomada por um desconforto na tentativa de resumir o cinema como uma arte coletiva, e, igualmente, pela pergunta feita por George Steiner, expressa da seguinte forma: “as teorias desconstrucionistas e ‘pós-modernas’ estariam subvertendo o [conceito] de ‘criador’” (STEINER 2003, p. 24)? Onde fica o espaço para a mais genuína criação quando resumimos tudo a uma espécie de suposta assepsia? Foi em função desta pergunta que busquei elaborar outras bases para a questão da autoria no cinema. Entendo que o ato de criação envolve um processo de composição de personagens (*personae*), mas não sem antes ser composto de uma marca, de

uma assinatura (FISCHER, 2005): uma concentração turbulenta, incongruente, entre a criança que vemos e o diretor que a tornou visível; uma assinatura, portanto, impossível de demarcar onde uma começa e outro termina; uma assinatura que lida com ausência e com o apagamento de seu criador, mas que também é atravessada por elementos singulares que a diferenciam de outras assinaturas. Ausência, presença; visibilidade e apagamento, pares tido como opostos, mas que aqui caracterizam o ato de assinar como contrário à idéia de uma unidade totalizadora: “a obra perdura na medida em que carrega consigo as marcas e as cicatrizes vulcânicas deixadas por uma incandescência interna e por uma superfície que muitas vezes se destrói a si mesma” (STEINER, 2003, p. 236). Obras que perduram por meio das vidas que as atravessam, pela escrita que as assina e que, justamente por isso, excedem o “eu” pessoalizado que as criou.

Por meio do desenvolvimento específico das noções de autoria e de assinatura, passei a questionar-me como era possível falar em criação, em apagamento do autor, em filmes compostos a partir da memória da infância de seus diretores. Aliada ao conceito de “escrita de si” extraído de Michel Foucault, articulei a noção de “imagem de si”, tratando-a como um exercício de pensar sobre o próprio pensamento, de composição de uma imagem para si, mas especialmente para outrem. Não uma escrita de si, portanto, mas uma imagem de si, que ultrapassa a noção de pessoalidade para sua transformação. Se para Foucault a escrita de si esteve sempre ligada a um ato de se auto-transformar, a imagem de si no cinema está mais ligada à transformação da criança como resultado da vontade de verdade.

Contudo, “por mais que tente personalizar, remodelar e modificar a linguagem, o escritor é herdeiro de um instrumento que não é seu” (STEINER, 2003, p. 327). De fato, isso se dá, para Steiner, não apenas para o escritor, mas também para o músico, para o pintor e, por que não dizer aqui?, também para o diretor. Os esconderijos agora abertos da sua memória transformam-se, sofrem variações em busca de uma outra imagem da criança para além daquela que efetivamente ele foi. Mas não só isso, rompendo com qualquer teoria originária e a-histórica, sabe-se que “o legado de tudo o que foi herdado, e num grau maior ou menor, da própria contemporaneidade, é capaz de congestionar a mais cuidadosamente resguardada das reclusões” (Ibidem).

No que diz respeito ao terceiro conceito que compõe esta tese triptíca, ao invés de dizer o que é uma imagem, busquei responder ou dar conta de duas discussões. A primeira diz respeito à relação da imagem com o dito “real”. Para tanto, a análise de documentários foi-me essencial, pois neles se encerra uma das grandes dualidades que o tema da imagem carrega: o real *versus* o ficcional. Pelas tramas de crianças indianas, árabes e judias, mostrei de que forma, antes de mais nada, real não é o fato dado na tela, não é o resultado, mas uma relação que estabelecemos com a imagem. Isso quer dizer que aquilo que dizemos ser “real” só o é por forjar (o que não quer dizer manipular) as relações entre o que vemos e o que nos olha. O real não está lá, na imagem, mas na operação em torno de um “regime de veracidade” que é dado pela imagem, mas também pelo resultado da relação que com ela estabelecemos.

Ainda assim, os documentários analisados permitiram-me pensar acerca da criança-camelo, que suporta os pesos de uma guerra, da criança que se faz corpo-memória, corpo-finalidade, mas também que irrompe, que transgride e que foge aos processos que buscam fixar sua identidade. A criança que não se deixa adestrar é, assim, vontade afirmativa de potência, que entra em choque com vontade de verdade sobre a infância. A criança, nesta perspectiva, abre pequenos espaços, pequenos vazios no disputado jogo de forças estabelecido para fixar seu sentido e seu significado em torno da máxima “a criança é”.

A segunda discussão que busquei empreender sobre o conceito de imagem diz respeito a alguns elementos que tanto me intrigavam no decorrer do trabalho, especialmente em relação a filmes produzidos fora do contexto ocidental. Desde o início desta pesquisa, sentia-me sempre alertada por uma espécie de impossibilidade da leitura da imagem da criança dita “oriental”. Ao mesmo tempo, qual seria o ponto de encontro imagético para que estas crianças não apenas se fizessem reconhecíveis a nossos olhos, como nos tocassem de forma tão intensa? Ao descrever os conceitos de pureza e impureza da imagem e, a partir deles, criar outras categorias de análise, busquei organizar formas que não levassem a um entendimento acerca de uma universalidade da imagem, mas de um entendimento por parte desta, que se faz imediato justamente porque tecido por diferenças que, para nós, talvez sejam impossíveis de capturar em sua totalidade. A criança e a adesão ao mundo em sua imediatez seriam, assim, outra forma de dizer a criança como esquecimento.

Durante o percurso da realização desta pesquisa, como se pode observar, a tríade criança, autoria e imagem esteve presente do começo ao fim. Do encontro destes conceitos com uma linguagem específica ou, mais amplamente, com uma estética cinematográfica, foi possível cruzar elementos e, com isso, dar conta de um conjunto de “categorias de análise”. Tais categorias não estão separadas entre si e só puderam ser elaboradas na medida em que conceitos teóricos foram diretamente atravessados por uma linguagem específica, pelo *modus operandi* de análise e, especialmente, pela inseparabilidade entre o teórico e o metodológico.

A partir deste conjunto, podemos pensar em algumas conclusões, mesmo que não universais, nem fixas, acerca das perguntas que me incumbi de dar conta. Parafraseando Rosa Fischer, que fala sobre uma “televisibilidade”, percebi, de forma mais circunscrita (qual seja, no cotejo entre criança, autoria e imagem), que há também uma “cinebilidade” em jogo e que coloca em movimento grande parte destas categorias: “regime de veracidade”, que diz respeito às formas de a imagem se construir; “imagem de si”, que tem a ver com as formas pelas quais se imprime na película o movimento de uma vida, para além da memória, do manter e do fixar, mas que dá margem ao paradoxo da mais pura criação daquilo que já existe; o predomínio do gesto e a “adesão ao mundo em sua imediatez”, que diz respeito à organização de uma linguagem que atesta o que há de mais específico no cinema em sua relação com a criança. Tem a ver com temas, sim, mas tem a ver, especialmente, com a constituição de uma estética do olhar que, hoje, talvez só o cinema seja capaz de fazer: dar supremacia à captura do *gesto*. Um movimento marcado por universalidades éticas e singularidades mobilizadoras que, ao dar predominância ao tempo, à duração, convoca a olharmos as imagens diferentemente, talvez de um modo oposto àquele da atribuição de imagens de que somos alvo por parte dos mais variados meios de comunicação; não universalidades *per se*, mas tramadas no interior de uma ética do olhar que as caracteriza e que nos mobiliza. Ainda assim, para além da “cinebilidade”, as demais categorias buscaram, sob diferentes aspectos, integrar os conceitos-chave desta pesquisa: no que diz respeito à criação de personae, verificou-se que este é, em grande parte, o modo pelo qual as crianças fazem-se vivas neste meio; é o modo pelo qual elas ultrapassam a superfície na tela e ficam impregnadas no tempo e é daí que possuem a capacidade de nos convocar; a organização de uma assinatura, que tem a ver com o modo como os diretores constroem a imagem da criança como

singularidade em torno de marcas que excedem a unidade totalizadora do autor; por fim, a amizade, bem como o encontro com o anômalo foram as formas pelas quais tornou-se possível descrever a criança como vontade afirmativa de potência e como, a partir das relações que estabelecem entre si e com os adultos, ela se faz também esquecimento e novo começo.

Assim, penso que poderíamos sistematizar tais categorias da seguinte forma:

Esquema geral das categorias de análise	CRIANÇA	IMAGEM	AUTORIA
CRIANÇA	Encontro/amizade	Universalidade ética e singularidade mobilizadora	Imagem de si
IMAGEM	Adesão ao mundo em sua imediatez; predomínio do gesto	“Regime de veracidade”; “fazer crer”	Memória e invenção do já-existente
AUTORIA	Criança/anômalo	Assinatura	Criação de <i>personae</i>

O estudo sobre o campo do cinema e sobre sua relação com a criança, levou-me a querer mais: querer mais do cinema e da criança, a querer (saber) mais sobre filmes e sobre imagens, a querer fazer mais com as imagens a que assistimos cotidianamente (e talvez com aquelas a que não assistimos). Creio que, acima de tudo, levou-me a querer mais, fazer mais e pensar mais sobre uma questão, aparentemente, tão simples: “e agora?”. Talvez, no ato mesmo de descrever esse “querer mais”, eu esteja querendo mostrar um pouco (e lidar com) a idéia de ter me deparado com um mundo novo e vasto, absurdamente vasto.

Talvez tenha me deparado com um sentimento próximo àquele que tão bem Godard expressa ao relacionar o cinema a um país, a um país a mais sobre um (o) mapa: “O cinema é o país que faltava no meu mapa de geografia” e, a esse respeito, se questionava: “atualmente, nos perguntamos se se trata de um império, de uma nação ou de uma província”. Se para Godard, como cineasta, a questão pungente dizia respeito ao ato de fazer cinema, para mim, neste caso, ela se relaciona com um verdadeiro universo que se apresenta agora no meu mapa. Assim, mais do que apresentar certezas e dados prontos, finalizo este texto talvez com a proposta de um novo trabalho a ser feito e que aqui não estaria separado do que justamente seria a marca maior da pesquisa que ora concluo: a renovada confrontação com novos trajetos a serem percorridos. Trajetos, que dizem respeito, sobretudo, a esse universo, ao qual não cabe exatamente desbravar, mas a ele entregar-se totalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO

ADRIANO, Carlos. In kino veritas, capturado em <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2019,1.shl>. Último acesso em: 22 de setembro de 2005.

ANTONIO MACHADO. Proverbios y cantares. In: _____. *Poesías Completas*. Madrid: Espasa/Calpe, 1997. P. 289-395.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras: 1988. P. 31-63.

COSTA, Antonio. *Compreender o Cinema*. São Paulo: Ed. Globo, 2003. Trad. de Nilson Moulin Louzada.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. *Deux Régimes de Fous et Autres Textes*. Paris: Minuit, 2003. P. 291-302.

_____. Cinema. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. P. 49-102.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Sousa. *Lógica do Acontecimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O Que Vemos, o Que nos Olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Estudantes universitários e consumo de filmes: produção e apropriação de significados. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT Educação e Comunicação, 2001, Caxambu. In: *Anais...* Caxambu, 2001 capturado em <http://www.anped.org.br/27/gt16/t1613.pdf>. Último acesso: 26 de março de 2005. 12p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 117-140.

_____. *Televisão e Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard, 1989.

_____. O que é um autor? In: _____. *Ditos e Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. P. 264-298.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para os seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 87-108.

- LARROSA, Jorge. Sujetos e identidades em Filosofia. La travesía del sujeto moderno. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Caxambu, 2001. In: Anais... 2001, Caxambu, capturado em <http://www.anped.org.br/24/te4.doc>. Último acesso: novembro de 2003. 23p.
- MACHADO, Jorge. *Dicionário e Glossário Sobre Roteiro e Cinema*. Texto mimeo. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém: 2001. 45p.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). *A Cultura da Mídia na Escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume/USP, 2004.
- STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Globo, 2003.
- VALLET, François. *L'Image de l'Enfant au Cinéma*. Paris: Les Editions du CERF, 1991.
- VERMELHO, Sonia Cristina Soares Dias. Tendências da pesquisa em educação e comunicação: a produção em periódicos científicos. Trabalho encomendado e apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), no GT Educação e Comunicação, 2005, Caxambu In: Anais... Caxambu, 2005, 16 p.
- VERTOV, Dziga. Nós – variação do manifesto (1922); Resolução do conselho dos três (1923); Nascimento do cine-olho (1924), Extrato do ABC dos kinoks (1929). In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal, Embrafilmes, 2003. P. 245-266.
- XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras: 1988. P. 367-383.

1.0 A CRIANÇA QUE NOS CONVOCA

- CORAZZA, Sandra Mara.. *Metainfanciôfísica: a criança e o infantil*. Trabalho apresentado no II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO (mesa-redonda “Paradoxo da infância, diferença do currículo”), 2004, Rio de Janeiro. In: Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2004a. 15p.
- _____. *Notas sobre Os Sete Selos (ou: A canção do Sim e Amém)*. In: SEMINÁRIO AVANÇADO “DELEUZEDUCAR POR NIETZSCHE”, Porto Alegre: Faculdade de Educação (PPGEDU-UFRGS). Notas de aula, 2004b. mimeo. p. 1-8.
- COSTA, Affonso Henrique Vieira da. *Nilismo e Metafísica*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Filosofia – UFRJ, 2000, p. 1-13.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.
- _____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2001.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Nove Variações sobre Temas Nietzscheanos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FISCHER, Rosa Bueno Fischer. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, S.; SPALDING, M. V. (Orgs.). *Cenas da Infância Atual. A família, a escola e a clínica*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006. P. 27-40.

FOUCAULT, Michel. A vontade de saber. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 – 1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. P. 9-16.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HÉBER-SUFFRIN, Pierre. *O “Zaratustra” de Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAPOUJADE, David. Sobre a passividade. In: FEITOSA, Charles et al. (Orgs.). *A Fidelidade à Terra – assim falou Nietzsche IV*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 350-362.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Sujetos e identidades em Filosofia. La travesía del sujeto moderno. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 1998, Caxambu. In: *Anais...*, Caxambu, 1998. Trabalho disponível em <http://www.anped.org.br/24/te4.doc>. Último acesso: 14 de novembro de 2001. 23p.

_____. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MÜLLER-LAUTERT, Wolfgang. *A Doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche*. São Paulo: Annablume, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. Um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

_____. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Além do Bem e do Mal*. Prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOUTO, Marcelo Lion Villela. Apontamentos sobre as ressonâncias entre Nietzsche e Heráclito. In: FEITOSA, Charles et al. (Orgs.). *A Fidelidade à Terra – assim falou Nietzsche IV*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 363-372.

1.1 A CRIANÇA QUE É SE FAZ POTÊNCIA NO EXERCÍCIO ESTÉTICO DA AMIZADE

CALLIGARIS, Contardo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 de novembro de 2007, Caderno Mais!.p. 1. Texto disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2911200726.htm>, último acesso: novembro de 2007.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: ORTEGA, Francisco. *Arte e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O Que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

FABRIS, Eli Henn. As marcas culturais da pedagogia do herói. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2001, Caxambu. In: *Anais...* Caxambu, 2001. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0859862556596.doc>. Último acesso: novembro de 2006. 14p.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ditos e Escritos V*. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. P. 240-251.

_____. Les techniques de soi. In : _____. *Dits et Ecrits IV*. Paris: Gallimard, 1994a. P. 783-813.

_____. Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité. In: _____. *Dits et Ecrits IV*. Paris: Gallimard, 1994b. P. 735-746.

LARROSA, Jorge. As crianças e as fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. *A Infância Vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 51-73.

_____. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In : _____. *Dits et Ecrits IV*. Paris: Gallimard, 1994c. P. 383-411.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência Artista: artes, estética de si e subjetividades femininas* Porto Alegre, UFRGS, 2005, 208 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MATILLA, Miguel. *An Agonistic Education: a commentary on the conception of education in Nietzsche's early work*. Texto disponível em <http://aparterei.com/ap194.htm>, 1999. Último acesso, nov. 2003.

ORTEGA, Francisco. *Genealogias da Amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. *Para uma Política da Amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *Arte e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

VALLET, François. *L'Image de l'Enfant au Cinéma*. Paris: Les Editions du CERF, 1991.

Filmes citados

AVILDSEN, John G. *Meu Mestre, Minha Vida* [Lean on Me]. Estados Unidos, 109 min., 1989.

CLAVELL, James. *Ao Mestre, Com Carinho* [To Sir, With Love]. Reino Unido, 105 min., 1967.

COMENCINI, Luigi. *Cuore, Lembranças do Coração* [Cuore] Itália, 115 min., 1984.

- CUERDA, José Luis. *A Língua das Mariposas* [La Lengua de las Mariposas]. Espanha, 96 min., 1999.
- DE SICA, Vittorio. *Vítimas da Tormenta* [Sciuscia]. Itália, 95 min., 1946.
- FEYDER, Jacques. *Crainquebille*. França, 74 min., 1922.
- RITT, Martin. *Conrack*. Estados Unidos, 105 min., 1974.
- SALLES, Walter. *Central do Brasil*. Brasil, 112 min., 1998.
- TRUFFAUT, François. *Na Idade da Inocência* [L'Argent de Poche]. França, 104 min., 1976.
- _____. *Os Incompreendidos* [Les 400 Cents Coups]. França, 110 min., 1959.
- VAJDA, Ladislao. *Marcelino, Pão e Vinho* [Marcelino Pan Y Vino]. Itália/Espanha, 91 min. 1954,
- WEIR, Peter. *A Sociedade dos Poetas Mortos* [Dead Poets Society]. Estados Unidos, 129 min., 1989.

1.2 CRIANÇA E ANÔMALO: MULTIPLICIDADES EM JOGO NA ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA

- BAZIN, André. *Charlie Chaplin*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2000.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... *Educação & Realidade* – Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre: Faced, UFRGS, vol. 27, n.º 2, p. 10-18, jul./dez., 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... In: _____. *Mil Platôs* – capitalismo e esquizofrenia – Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2002. P. 11-113.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- HÉBER-SUFFRIN, Pierre. *O "Zaratustra" de Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- HOUAISS. *Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa*. São Paulo: Perspectiva. Versão Eletrônica, 2001.
- LECLERQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. *Educação & Realidade* – Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre: Faced, UFRGS, vol. 27, n.º 2, p. 19-29, jul./dez., 2002.
- MERTEN, Luiz Carlos. *Cinema: entre a realidade e o artifício*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.
- TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola Gomes. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 127-205
- _____. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade* – Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre: Faced, UFRGS, vol. 27, n.º 2, p. 47-58, jul./dez., 2002.
- TRUFFAUT, François. Préface. In: BAZIN, André. *Charlie Chaplin*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2000.

Filmes citados

- CHAPLIN, Charles. O Barba Azul [Monsieur Verdoux]. Estados Unidos, min. 1947
- _____. *O Ditador* [The Great Dictator]. Estados Unidos, 124 min., 1940
- _____. *Tempos Modernos* [Modern Times] Estados Unidos, 87 min., 1936.
- _____. *Luzes da Cidade* [City Lights]. Estados Unidos, 87 min., 1931
- _____. *O Circo* [The Circus]. Estados Unidos, 69 min., 1928.
- _____. *O Garoto* [The Kid]. Estados Unidos, 79 min., 1921.
- _____. *Uma Vida de Cão* [A Dog's Life]. Estados Unidos, 88 min., 1918
- FEYDER, Jacques. *Visages d'Enfants*. Bélgica, 90 min., 1925.
- HALLSTRÖM, Lasse. *Minha Vida de Cachorro* [Mitt Liv Som Hund]. Suécia, 101 min., 1985.
- HERZOG, Werner. *O Enigma de Kaspar Hauser* [Jeder für Sich und Gott Gegen Alle]. Alemanha, 109 min., 1974.
- KIAROSTAMI, Abbas. *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* [Khaneh-Ye Dust Kojast?]. Irã, 90 min., 1987,.
- LAUZON, Jean-Claude. *Leolo* [Léolo]. França/Canadá, 110 min, 1992
- TRUFFAUT, François. *O Menino Selvagem* [L'Enfant Sauvage]. França, 95 min., 1970.

2.0 A AUTORIA QUE NOS ESCREVE

- ASTRUC, Alexandre. Naissance d'une nouvelle avant-garde. *L'Ecran Français*, n.º 144, mars, Paris, p. 9-12, 1948.
- CARTA, Luís e MARGULIES, Marcos (Orgs.). *Rubens – “Pieter Paul Rubens”*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUBOIS, Philippe. Un 'effect cinéma' dans l'art contemporain. *Cinéma & Cie – International Film Studies Journal*, Milano, n.º 8, p. 15-26, outonne, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *O Pensamento do Exterior*. São Paulo: Editora Princípio, 1990.
- _____. O que é um autor? In: _____. *Ditos e Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. P. 264-298.
- _____. *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard, 1989.
- JOST, François. Le cinéma dans ses œuvres. In: SERRANO, Jacques. *Après Deleuze – philosophie e estética do cinema*. Paris: Editions du Voir, 1996. P. 115-129.

PUDOVKIN, Vsevolod. Métodos de tratamento do material (montagem estrutural); Os métodos do cinema; O diretor e o roteiro. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Grahal, 2003. P. 57-72.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Editora Globo, 2003.

TITIEN – LE POUVOIR EN FACE. Exposition au Musée de Luxembourg. Paris, septembre de 2006 à janvier de 2007.

TRUFFAULT, François. *O Prazer dos Olhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VALLET, François. *L'Image de l'Enfant au Cinéma*. Paris: Les Editions du CERF, 1991.

VERTOV, Dziga. Nós – variação do manifesto (1922); Resolução do conselho dos três (1923); Nascimento do cine-olho (1924), Extrato do ABC dos kinoks (1929). In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Graal, Embrafilmes, 2003. P. 245-266.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Filmes citados

BERGMAN, Ingmar. *Fanny e Alexander* [Fanny & Alexander]. Suíça/França/Alemanha, 182 min., 1982.

BOORMAN, John. *Esperança e Glória* [Hope and Glory]. Inglaterra, 102 min., 1987.

CHAPLIN, Charles. *O Garoto* [The Kid]. Estados Unidos, 79 min., 1921.

KIAROSTAMI, Abbas. *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* [Khaneh-Ye Dust Kojast?]. Irã, 90 min., 1987.

MEIRELLES, Fernando. *Cidade de Deus*. Brasil, 130 min., 2002.

PADILHA, José. *Ônibus 174*. Brasil, 150 min., 2004.

TRUFFAUT, François. *Domicílio Conjugal* [Domicile Conjugal]. França/Itália, 100 min., 1970.

_____. *Beijos Proibidos* [Baisers Volés]. França, 90 min., 1968.

_____. *Fahrenheit 451*. França, 112 min., 1966.

_____. *Os Incompreendidos* [Les 400 Cents Coups]. França, 110 min., 1959.

ROSSELLINI, Roberto. *Alemanha, Ano Zero* [Germania, Anno Zero]. Itália, 80 min., 1947.

SAURA, Carlos. *Cría Cuervos*. Espanha, 107 min., 1976.

VAJDA, Ladislao. *Marcelino, Pão e Vinho* [Marcelino Pan Y Vino]. Itália/Espanha, 91 min., 1954.

VIGO, Jean. *Zero de Conduta* [Zéro de Conduite – Jeunes Diables au Collège]. França, 41 min., 1933.

2.1 CRIANÇA E AUTORIA NO CINEMA: NOTAS SOBRE O PROCESSO CRIADOR

BAECQUE, Antoine de. Présentation. In: BAECQUE, Antoine de (Org.). *La Politique des Auteurs – les textes*. Paris: Petite anthologie des Cahiers du Cinéma, 2001. P. 5-12.

BAECQUE, Antoine de; TOUBIANA, Serge. *François Truffaut*. Paris: Gallimard, 2001.

BAZIN, André. De la politique des auteurs [1957]. In: BAECQUE, Antoine de (Org.). *La Politique des Auteurs – les textes*. Paris: Petite anthologie des Cahiers du Cinéma, 2001. P. 99-117.

_____. De l'ambiguïté. *Cahiers du Cinéma*. Paris, n. 27, p. 49-54, out., 1953.

BUSCOMBE, Edward. Idéias de autoria. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). *Teoria Contemporânea do Cinema – pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Ed. Senac SP, 2005. P. 281-294.

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze* [1989]. Entrevista conduzida por Claire Parnet. Produzido pelas Editions Montparnasse. No Brasil, vídeo legendado e veiculado pela TV Escola, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 117-140.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

_____. O que é um autor? In: _____. *Ditos e Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. P. 264-298.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HAMBURGUER, Esther. Políticas da representação: ficção e documentário em *Ônibus 174*. In: MOURÃO, Maria Dora; LABAKI, Amir (Orgs.). *O Cinema do Real*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2005. P. 195-215.

MIRANDA, José A. Bragança e CASCAIS, António Fernando. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um Autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1992. P. 5-28.

TRUFFAUT, François. *O Prazer dos Olhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Depoimento. In: BAECQUE, Antoine de; TOUBIANA, Serge. *François Truffaut*. Paris: Gallimard, 2001.

XAVIER, Ismail. Cinema político e gêneros tradicionais. *Revista da USP*, Dossiê Cinema Brasileiro. São Paulo, n. 19, p. 114-21, set.-nov./1993.

Filmes citados

BABENCO, Hector. *Pixote, a Lei do Mais Fraco*. Brasil, 127 min., 1981.

DE SICA, Vittorio. *Vítimas da Tormenta* [Sciúscia]. Itália: 95 min., 1946.

MEIRELLES, Fernando. *Cidade de Deus*. Brasil, 130 min., 2002.

TRUFFAUT, François. *Os Incompreendidos* [Les 400 Coups]. França, 100 min., 1959.

2.2 CINEMA E LEMBRANÇAS INFANTIS: PARADOXOS DA CRIAÇÃO NO UNIVERSO DO JÁ EXISTENTE

BERGMAN, Ingmar. *Conversation Avec Bergman*. Paris: Petite anthologie des Cahiers du Cinéma, 2006.

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze* [1989]. Entrevista conduzida por Claire Parnet. Produzido pelas Editions Montparnasse. No Brasil, vídeo legendado e veiculado pela TV Escola, 1995.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. P. 144-162.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. P. 240-251.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, memória e cinema: nas imagens das origens, a origem das imagens. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. *A Infância Vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 75-89.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva: ficção*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência Artista: artes, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 208 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OUBIÑA, David. Celebração da revolta: a poesia selvagem de Jean Vigo. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. *A Infância Vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 113-120.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Editora Globo, 2003.

TRUFFAUT, François. *O Prazer dos Olhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Filmes citados

AGRESTI, Alejandro. *Valentin*. Argentina, 83 min., 2002.

BERGMAN, Ingmar. *Fanny e Alexander* [Fanny & Alexander]. Suíça/França/Alemanha, 1982, 182 min.

CARO, Niki. *Encantadora de Baleias* [Whale Rider]. Nova Zelândia, 105 min., 2003.

BOORMAN, John. *Esperança e Glória* [Hope and Glory]. Inglaterra, 107 min., 1987.

DAYTON, Jonathan; FARIS, Valerie. *Pequena Miss Sunshine* [Little Miss Sunshine]. Estados Unidos, 101 min., 2006.

FELLINI, Frederico. *Amarcord*. Itália, 127 min., 1973.

GRAVAS, Julie. *A Culpa é de Fidel* [La faute à Fidel] França, 99 min, 2005.

MALLE, Louis. *Adeus, Meninos* [Au Revoir, Les Enfants]. França, 102 min., 1987.

_____. *Zazie no Metrô* [Zazie Dans le Métro]. França, 92 min., 1959.

OLIVEIRA, Manoel de. *O Porto da Minha Infância*. Portugal, 61 min., 2001.

PANAHI, Jafar. *O Espelho* [Ayeneh]. Irã, 80 min., 1997.

_____. *O Balão Branco* [Badkonake Sefid]. Irã, 90 min., 1995.

SAURA, Carlos. *Cría Cuervos*. Espanha, 107 min., 1976.

TRUFFAUT, François. *Os Incompreendidos* [Les 400 Coups]. França, 100 min., 1949.

VIGO, Jean. *Zero de Conduta* [Zéro de Conduite – Jeunes Diables au Collège]. França, 41 min., 1933.

3.0 A IMAGEM QUE NOS AFRONTA

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). *Pensar el Cinema I: imagem, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004. P. 23-81.

BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso – ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAZIN, André. *O Cinema – ensaios*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. Cinema. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. P. 49-102.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Cinema 2 – A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Cinema 1 – A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Image-mouvement, image-temps. In: *Les Cours de Gilles Deleuze*. Vincennes – Saint Dennis. Texto capturado em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=70&groupe=Image%20Mouvement%20Image%20Temps&langue=1>, 1981. Último acesso: 24 de janeiro de 2005.

DIAS, Sousa. *Lógica do Acontecimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O Que Vemos, o Que nos Olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo (1968). In: _____. *Ditos e Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. P. 247-263.

- FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica (1975). In: _____. *Ditos e Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b. P. 346-255.
- _____. As meninas. In: _____. *As Palavras e as Coisas – Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- _____. Conference sur Manet. Conferência realizada na Tunísia, 20 de março de 1971. Texto capturado em: <http://foucault.info/documents/manet>. Último acesso: 14 de setembro de 2005.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LEVY, Tatiana Salem. *A Experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- MIRANDA, José A. Bragança de. Foucault e Velasquez: a função do argumento estético em Foucault. *Revista de Comunicação e linguagens*. Número especial Michel Foucault – uma análise da experiência. n.º 19, p. 47-68, Lisboa: Edições Cosmos, 1993.
- VALLET, François. *L'Image de l'Enfant au Cinéma*. Paris: Les Editions du CERF, 1991.
- XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Aduino (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras: 1988. P. 367-383.

Filmes citados

- EISENSTEIN, Sergei. *Ivan, o Terrível* [Ivan Grozny, Boyarskii Zagovor]. Rússia, 85 min., 1945.
- _____. *Encouraçado Potemkin* [Bronenosets Potymkin]. Rússia, 74 min., 1925.
- TRUFFAUT, François. *Os Incompreendidos* [Les 400 Coups]. França, 100 min., 1949.
- FEYDER, Jacques. *Visages d'Enfants*. França, 124 min., 1925.

3.1 REAL VERSUS FICÇÃO: CRIANÇA E IMAGEM NO LIMITE DOS REGIMES DE VERCIDADE DO CINEMA-DOCUMENTÁRIO

- DI TELLA, Andrés. O documentário e eu. In: MOURÃO, Maria Dora e LABAKI, Amir (Orgs.). *O Cinema do Real*. São Paulo: Cosac Naify, 2005. P. 68-81.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e os meninos infames de Cidade de Deus. *Revista Educação – Especial Foucault Pensa a Educação*, São Paulo, n. 3, p. 56-65, 2006.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. *Ditos e Escritos III*. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 203-222.
- GODARD, Jean-Luc. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Paris: Etoile, 1985.

KEHL, Maria Rita. Um épico de vidas infames. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 de novembro de 2005, Caderno Mais!.p. 1. Texto disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1311200504.htm>, último acesso, agosto de 2007.

MAXIMENT, Jocelyn. Est-ce ainsi que les hommes vivent? Ou le mentir-vrai du documentariste. *La Voix du Regard* – Revue littéraire sur les arts de l’image. Numéro spécial: Croire et faire croire, Ecole Normale Supérieure de Fontenay, no 16, p. 165-179, automne, 2003.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

RABIGER, Michael. Uma conversa com professores e alunos sobre a realização de documentários. In: MOURÃO, Maria Dora e LABAKI, Amir (Orgs.). *O Cinema do Real*. São Paulo: Cosac Naify, 2005. P. 52-67.

VERTOV, Dziga. NÓS – variação do manifesto; Resolução do conselho dos três; Nascimento do cine-olho; Extrato do ABC dos kinoks. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema* – antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. P. 245-266.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. P. 367-383.

Filmes citados

COUTINHO, Eduardo. *Jogo de Cena*. Brasil, 105 min., 2007.

SHAPIRO, Justine e GOLDBERG, B. Z. *Promessas de um Novo Mundo* [Promises]. Estados Unidos/Israel, 106 min., 2001.

KAUFFMAN, Ross e BRISKI, Zana. *Nascidos em Bordéis* [Born Into Brothels: Calcutta’s Red Light Kids]. Estados Unidos, Índia, 85 min., 2004.

3.2 UNIVERSALIDADE ÉTICA, SINGULARIDADE MOBILIZADORA: POSSIBILIDADES DE PENSAR A LEITURA DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA

BERGALA, Alain. *L’Hypothèse Cinéma*. Petit traité de transmission du cinéma à l’école et ailleurs. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). *Pensar el Cinema I: imagem, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004. P. 23-81.

BALÁZ, Bela. O homem invisível; Nós estamos no filme; A face das coisas; A face do homem; Subjetividade do objeto. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema* – antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. P. 75-99.

BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso* – ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAZIN, André. *O Cinema* – ensaios. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

DANEY, Serge. *La Rampe – Cahier critique (1970-1982)*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 1996.

GARDNIER, Ruy. O tempo de viver e o tempo de morrer. *Contracampo – Revista de Cinema*. Texto disponível em <http://www.contracampo.com.br/75/eraumavezemtoquio.htm>, último acesso julho de 2007.

ISHAGHPOUR, Youssef. *Historicité du Cinéma*. Farrago: Paris, 2004.

LEUTRAT, Jean-Louis. *Penser le Cinéma*. Paris: Klincksieck, 2001.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível: a ética das imagens. In: NOVAES, Aduino (Org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 301-319.

RODIN ET LES DANSEUSES CAMBODGIENNES – SA DERNIERE PASSION. Exposition au Musée Rodin. Paris, juin à septembre, 2006.

YOSHIDA, Kiju. *O Anticinema de Yasujiro Ozu*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Filmes citados

KIAROSTAMI, Abbas. *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* [Khaneh-Ye Dust Kojast?]. Irã, 90 min., 1987.

MAJIDI, Majid. *Filhos do Paraíso* [Bacheha-Ye Aseman]. Irã, 88 min., 1997.

PANAHI, Jafar. *O Balão Branco* [Badkonake Sefid]. Irã, 85 min., 1995.

OZU, Yasujiro. *Bom Dia* [Ohayô]. Japão, 93 min., 1959.

CONCLUSÃO

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... In: _____. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia – Vol. 4*. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 11-113.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 117-140.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Editora Globo, 2003.

POST SCRIPTUM

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). *Pensar el Cinema I: imagem, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004. P. 23-81.

BERGALA, Alain. *L'Hypothèse Cinéma*. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. P. 69-78.

LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE. *Programme* – septembre-octobre. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2006a.

_____. *Programme* – juin-août. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2006b.

FOUCAULT, Michel. As meninas. In: _____. *As Palavras e as Coisas* – uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Edições 70, 1998.

ANEXO 1

Súmulas dos filmes analisados

▪ **BOM DIA**

Título original: Ohayô

Direção: Yasujiro Ozu

Gênero: drama

Ano: 1959

País de origem: Japão

Duração: 93 min.

SINOPSE: Uma novidade vem abalar um tranqüilo bairro da periferia de Tóquio: um jovem casal comprou uma TV e todos os garotos do bairro vão à sua casa assistir ao torneio nacional de "sumo", ao invés de estudar. Dois destes garotos, os irmãos Isamu e Minoru pedem aos pais que comprem uma TV. Os pais recusam, e em represália os dois fazem uma greve de silêncio. Recusando-se a falar com os pais e com os outros colegas do bairro, os irmãos acabam provocando uma série de situações embaraçosas. *Bom Dia* é um retrato satírico da vida familiar suburbana japonesa.

▪ **CENTRAL DO BRASIL**

Título original: Central do Brasil

Direção: Walter Salles

Gênero: drama

Ano: 1998

País de origem: Brasil

Duração: 112 min.

SINOPSE: Dora (Fernanda Montenegro) escreve cartas para analfabetos na estação Central do Brasil. Uma das clientes de Dora é Ana, que vem escrever uma carta com seu filho, Josué, um garoto de nove anos, que sonha encontrar o pai que nunca conheceu. Na saída da estação, Ana é atropelada e Josué fica abandonado. Mesmo a contragosto, Dora acaba acolhendo o menino e envolvendo-se com ele. Termina por levar Josué para o interior do nordeste, à procura do pai. À medida que vão entrando país adentro, esses dois personagens, tão diferentes, vão se aproximando.

▪ **FANNY E ALEXANDER**

Título original: Fanny & Alexander

Direção: Ingmar Bergman

Gênero: drama

Ano: 1982

País de origem: Suíça/França/Alemanha

Duração: 182 min.

SINOPSE: Fanny e Alexander, netos da matriarcal família de Helena Ekdhal, convivem com o fantasma do recém-falecido pai e os conflitos de parentes e empregados da casa. A obra é mais que uma belíssima e comovente declaração de amor à vida. É também a obra-prima de Ingmar Bergman, o Grande Mestre da Sétima Arte. "Fanny e Alexander" é a soma total da minha vida como diretor de cinema, disse ele. De fato, este é um Bergman perfeccionista, humanista, sensual e inventivo como sempre, com geniais pinceladas de humor e realismo fantástico, que substituem o clima denso de suas obras anteriores. "A imaginação tece a sua teia e cria novos desenhos... e novos destinos..."

▪ O GAROTO

Título original: The Kid

Direção: Charles Chaplin

Gênero: drama

Ano: 1921

País de origem: EUA

Duração: 79 min.

SINOPSE: O garoto, feito em 1921, conta a história de uma mãe solteira que pela impossibilidade de poder criar o filho recém-nascido o deixa em um banco de um automóvel luxuoso para que alguém o ache e cuide dele, mas o automóvel é roubado e os ladrões abandonam o bebê em uma viela. O vagabundo Carlitos encontra a criança e tenta primeiramente a todo custo se livrar dela, mas não consegue devido a circunstâncias adversas, com o passar do tempo vai se afeiçoando à criança e passa a criá-la. Ao mesmo tempo a mãe do bebê se arrepende e começa a procurá-lo até que descobre que o carro foi roubado e que nunca mais irá encontrar seu filho. O garoto foi o primeiro grande sucesso da carreira de Chaplin que há época ainda estava contratado do estúdio First National, apesar de atrelado ao estúdio o diretor conseguiu dirigir e atuar, também escrever e montar o filme. A trilha sonora também composta por Chaplin foi feita apenas em 1971. Considerado uma das muitas obras-primas de Chaplin, O garoto trouxe para a época a utilização do sonho como uma inovação. O filme traz o primeiro ator mirim que ficou célebre, Jackie Coogan que rouba a cena de Chaplin em alguns momentos do filme.

▪ O GAROTO SELVAGEM

Título original: L'Enfant Sauvage

Direção: François Truffaut

Gênero: drama

Ano: 1969

País de origem: França

Duração: 88 min.

SINOPSE: Em 1797, um menino foi encontrado floresta de Aveyron, o qual vivia como selvagem sem saber andar, falar ou se expressar como nós. Ele então fica sob os cuidados do médico Jean Itard, que acredita poder sociabilizá-lo. Itard conta com a ajuda de Madame Guérin, sua governanta, para educar o menino e ajudá-lo a se comunicar através de sinais. O menino tenta escapar, mas acaba se envolvendo numa relação filial com o jovem doutor. História baseada em fatos reais que ocorreram nos fins do século XVIII.

▪ OS INCOMPREENSÍVEIS

Título original: Les 400 Coups

Direção: François Truffaut

Gênero: drama

Ano: 1959

País de origem: França

Duração: 100 min.

SINOPSE: Nesse filme, Jean-Pierre Léaud (Antoine)   o desprezado filho de Mme (Claire Maurier), que parece ter tempo para tudo, menos para o bem-estar do seu filho. "M"   o suposto pai (Albert Remy), que cria o menino como seu próprio. Antoine   um péssimo estudante e

odeia seu professor (Guy Decombie). Ele e seu amigo René (Patrick Auffay) faltam a escola e decidem visitar um parque de diversão. Surpreendido, Antoine vê sua mãe beijando seu amante na rua. No dia seguinte, Antoine deve explicar ao seu professor o porquê de sua falta. Ele se comporta de maneira esnobe e afirma que faltou devido à morte de sua mãe. Quando seus pais aparecem na escola, a mentira é revelada e Antoine foge, passando a noite fora de casa. Apesar de seu mau comportamento, Mme acaba aceitando o garoto de volta. O professor acusa Antoine de plagiar Balzac, sendo este o estopim para o garoto abandonar sua casa e escola. Antoine esconde-se na casa de René por certo tempo, descobrindo que a vida longe de casa necessita de dinheiro. Ele rouba uma máquina de escrever do escritório de seu pai, mas depois é impedido de penhorá-la. Ele tenta devolver o objeto, mas é surpreendido pelo vigia (Henri Virlojeux). Antoine é levado à delegacia, onde seu pai diz ao chefe de polícia que ele e sua mulher não podem lidar com um filho tão incorrigível. O garoto de dez anos é então mandado para a prisão, junto com uma horda de perigosos criminosos. Depois, ele é mandado para um centro de recuperação para delinquentes juvenis e é examinado por um psiquiatra. Ele abre sua alma e conta a história de sua família para o especialista. Sua mãe visita-o e diz que ainda o ama, porém seu pai não o quer mais. Enquanto jogava futebol, Antoine escapa e segue rumo à Normandia, para o mar, que sempre representou a liberdade para ele. Em uma das seqüências mais famosas do cinema, o garoto pára no limite do Atlântico e vira-se para a câmera, com sua face refletindo toda a confusão da juventude e o castigo imposto pelas mãos da sociedade.

▪ A LÍNGUA DAS MARIPOSAS

Título original: La Lengua de las Mariposas

Direção: José Luis Cuerda

Gênero: drama

Ano: 1999

País de origem: Espanha

Duração: 95 min.

SINOPSE: Don Gregorio é um velho professor de uma pequena cidade espanhola. Moncho, um garoto de sete anos que inicia sua vida escolar meses antes da ditadura se instalar no país. Com o velho mestre, ele descobre o prazer de aprender, de admirar e explorar a natureza, de viver com os sentidos e os sentimentos. A nobreza do mestre é demonstrada logo no início do filme, quando ele vai até a casa do novo aluno pedir desculpas, pois, mesmo sem intenção, humilhou-o frente aos colegas em seu primeiro dia de aula. A história singela, triste e profunda do relacionamento entre aluno e mestre é cenário para mostrar a ascensão do regime militar espanhol, e como a força militar mexeu com a moral e a ética da população, inclusive em relação a Don Gregorio, que fazia parte da resistência ao regime repressor.

▪ ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO?

Título original: Khaneh-Ye Dust Kojast?

Direção: Abbas Kiarostami

Gênero: drama

Ano: 1987

País de origem: Irã

Duração: 90 min.

SINOPSE: Ao fazer o seu dever de casa, Ahmad descobre que pegou o caderno do seu amigo por engano. Sabendo que o professor exige que as tarefas sejam feitas no caderno, ele vai a vila

vizinha com o intuito de encontrar o amigo e então devolver o caderno. Ahmad não consegue encontrar seu amigo, pois não sabe onde ele mora. Ele decide então, voltar para casa e fazer a lição de casa do seu amigo.

▪ **PIXOTE, A LEI DO MAIS FRACO**

Título original: Pixote, a Lei do Mais Fraco

Direção: Hector Babenco

Gênero: drama

Ano: 1981

País de origem: Brasil

Duração: 127 min.

SINOPSE: Pixote (Fernando Ramos da Silva) foi abandonado por seus pais e rouba para viver nas ruas. Ele já esteve internado em reformatórios e isto só ajudou na sua "educação", pois conviveu com todo o tipo de criminoso e jovens delinqüentes que seguem o mesmo caminho. Ele sobrevive se tornando um pequeno traficante de drogas, cafetão e assassino, mesmo tendo apenas onze anos.

▪ **PROMESSAS DE UM NOVO MUNDO**

Título original: Promises

Direção: Justine Arlin, Carlos Bolado e B.Z. Goldberg

Gênero: documentário

Ano: 2001

País de origem: EUA/Palestina/Israel

Duração: 166 min.

SINOPSE: Retrata a história de sete crianças israelenses e palestinas em Jerusalém que, apesar de morarem no mesmo lugar vivem em mundos completamente distintos, separados por diferenças religiosas. Com idades entre 8 e 13 anos, raramente elas falam por si mesmas e estão isoladas pelo medo. Neste filme, suas histórias oferecem uma nova e emocionante perspectiva sobre o conflito no Oriente Médio.

▪ **NASCIDOS EM BORDÉIS**

Título original: Born Into Brothels: Calcutta's Red Light Kids

Direção: Ross Kauffman e Zana Briski

Gênero: documentário

Ano: 2004

País de origem: Estados Unidos

Duração: 85 min.

SINOPSE: Vencedor de um Oscar e do Prêmio do Público no Festival de Sundance em 2005, já lançado em DVD no Brasil, o documentário encontra uma forma hábil, mas não exploratória, de revelar os intestinos de um dos lugares mais dantescos do planeta. A zona de prostituição de Calcutá é um inferno inacessível às câmeras. Para ali penetrar, as norte-americanas Zana Briski e Ross Kauffman pediram às crianças que fotografassem o seu bairro. Mas o filme acabou sendo bem mais que o registro desse processo. *Nascidos em Bordéis* é um documentário de intervenção social. Através da oficina de fotografia, uma saída se apresentava para as crianças mais talentosas. A salvação, portanto, estava limitada pela necessidade de selecionar. E ainda pela incompreensão dos pais e os absurdos da burocracia indiana. Quando se detém sobre as dificuldades do projeto, o

filme traz para o primeiro plano a persistência da fotógrafa Zana Briski e perde um pouco de sua força. Melhor é quando cumpre sua agenda principal: deixar-se guiar pelas crianças, ali onde a inocência se mescla à sordidez, num ciclo contínuo de gerações dedicadas à prostituição.

▪ VÍTIMAS DA TORMENTA

Título original: Sciuscia

Direção: Vittorio De Sica

Gênero: drama

Ano: 1946

País de origem: Itália

Duração: 95 min.

SINOPSE: Vítimas da Tormenta é uma obra-prima emocionante concebida pelo cineasta Vittorio de Sica e pelo roteirista Cesare Zavattini, a dupla responsável por grandes clássicos do neorealismo, como Ladrões de Bicicleta, Milagre em Milão e Umberto D. Roma, logo após o fim da Segunda Guerra. Giuseppe e Pasquale são garotos pobres que vivem de engraxar sapatos, cultivando o sonho de comprar um cavalo branco. Depois de se envolverem em um furto, acabam presos num reformatório. É o começo de muitos problemas que os dois amigos têm pela frente.

▪ ZERO DE CONDUTA

Título original: Zéro de conduite. Jeunes Diables au Collège

Direção: Jean Vigo

Gênero: drama

Ano: 1933

País de origem: França

Duração: 41 min.

SINOPSE: Numa escola interna, quatro garotos rebeldes dão início a uma verdadeira revolução, que começa com uma inofensiva guerra de travesseiros. Clássico filme anarquista do diretor que se tornou uma lenda ao morrer, aos 29 anos, deixando quatro jóias de cinemateca para a posteridade.

ANEXO 2

Post scriptum

Post scriptum

A aluna chega à casa de sua professora. Não para uma visita cordial, mas simplesmente porque suas aulas são assim, particulares. A aluna se desloca e, nesse espaço pedagógico da aprendizagem, acaba por ser deslocada para questões outras, que ultrapassam o objetivo mesmo da sua ida àquela casa; acaba por aprender coisas outras, que não somente ligada às aulas que ali são dadas. Naquele dia, a professora, também mãe, está às voltas da filha pequena, de oito anos, que teve que ficar em casa porque estava com febre. A menina ora e outra invade a sala (agora não mais a sua “sala de estar”, mas território temporário de aprendizagem de outrem e onde, em função disso, ela não pode mais entrar e sair como quiser). Incansável, a menina vem, mostra a boneca nova, o desenho que acabou de fazer, a roupa da apresentação de ballet, que ocorrerá dali a um mês. A mãe (que agora é também a professora que procura dar conta das dúvidas da aluna), se inquieta com as interrupções. Amorosamente, ela pergunta à menina: “queres ver um filme?”. A menina, por sua vez, sorri e prontamente aceita. A mãe dirige-se a um armário baixo, abre uma imensa gaveta, onde encontram-se filmes de todas as categorias. Ali, naquele “gavetão” organizado, não há separação entre filmes ditos “de adulto” e “de criança”: há simplesmente filmes, de todos os tipos, de todos os gêneros. Entre Bergman, Truffaut e Lars Von Trier, há também Winx, O Rei Leão e a Bela Adormecida. A menina olha, analisa com calma, aponta o dedo e diz: “esse!”. “Esse” é O Grande Ditador, de Charles Chaplin. A mãe, fechando a gaveta com a perna, responde: “boa escolha!”. A menina, então, segue para a sala de televisão e a professora volta para sua aula.

Narro esse episódio não sem antes destacar que se trata de um contexto muito específico: trata-se de uma criança e de uma família de classe média alta. Contudo, somado a ele, outras duas experiências tornaram possível eu pensar, mais concretamente, sobre as escolhas da criança em relação ao cinema: o trabalho desenvolvido por Alain Bergala, no ano de 2000, na França (resumidamente, que propunha a exposição sistemática de um conjunto de 100 filmes nas escolas públicas francesas, desde o maternal) e as propostas pedagógicas lançadas trimestralmente pela Cinemateca Francesa. Creio que, por mais diferentes que sejam entre si, tais experiências (que aqui serão retomadas), trazem elementos comuns e importantes para pensarmos nas possibilidades que apontam, quais sejam, nas possibilidades de pensarmos a relação entre cinema e escola, cinema na escola ou, mais diretamente, importância de se efetivar um trabalho pedagógico de cinema na escola. De início, vale salientar que a proposta que apresento não tem como

objetivo efetivar uma separação radical entre os filmes de grande distribuição e aqueles ditos “de arte”, mas sim de afirmar a possibilidade de ampliar o espaço de escolha de títulos que são pouco ou nada acessíveis às crianças e jovens que freqüentam escola, e mesmo a nós, professores. Acredito que escolhas geralmente só podem ser feitas na medida em que são conhecidas, dominadas e, neste caso, quando se tornam de fácil acesso. E é sobre essa prerrogativa que se baseia este trabalho: da crença de que há algo a ser feito na escola, no espaço pedagógico stricto sensu em termos de educação para a imagem, educação para a arte, educação para o cinema.

Deste modo, este texto final versará sobre dois pontos principais. Primeiramente, delineio algumas idéias acerca da relação geral entre cinema e escola. Apresento, portanto, algumas questões sobre a importância de pensarmos no encontro entre cinema (arte) e escola, ao mesmo tempo em que apresento os conceitos sobre os quais este encontro estará baseado. Em seguida, aponto algumas propostas de um trabalho a ser considerado em relação ao cinema na escola. Procuro traçar alguns caminhos de forma a que possamos, mesmo que num nível inicial, responder às seguintes questões: como podemos pensar na efetivação desse encontro? Que estratégias adotar? Enfim, lanço algumas idéias acerca da questão: afinal, como podemos fazer?

Cinema e escola: encontros possíveis

Certamente não é nenhuma novidade a presença do cinema na escola. Lidamos, cotidianamente, com os comentários das crianças sobre os filmes vistos na TV, sobre o último desenho animado lançado pela Pixar e mesmo com os desenhos estampados em estojos, camisetas, lápis e cadernos. Por vezes, sabemos de uma ou outra experiência de uma professora que utilizou este ou aquele filme para tematizar ou para ampliar a discussão deste ou daquele assunto.

Contudo, se a proposta é lidar com cinema e encará-lo seriamente, como arte, como possibilidade e como criação, penso que uma das primeiras medidas a serem consideradas é tomar o objeto (o filme) enquanto tal, apresentá-lo por si mesmo, sem receio ou busca por “adaptações” e muito menos como “exemplos”, como “muletas” ou objetos-apêndice para desenvolver (ou meramente “ilustrar”) este ou aquele assunto “da matéria”, do “conteúdo”. Falo, ainda, de adaptações, cortes realizados tendo em vista uma

possível censura (“a criança vai ter medo desta cena”, “eles vão chorar nesta”). Obviamente que não proponho uma pedagogia do terror na escola. Ao contrário, ao fazermos a escolha deste ou daquele filme levaremos em conta o público a que ele se destinará: trata-se de crianças de Ensino Fundamental? E, dentro deste, de 1ª ou de 5ª série? Obviamente que há diferenças nada tênues entre estas faixas etárias, e elas devem ser respeitadas. Ao dizer “adaptações” forçadas, refiro-me especialmente ao medo ainda presente na escola do velho preconceito com as crianças, que muitas vezes não faz senão as subestimar: “elas não vão gostar”, “elas vão ter medo”, “elas não estão acostumadas com isso”, “isso é chato para elas” e, por isso, “melhor não mostrarmos” (ou mostrarmos um filme, por exemplo, numa versão “suavizada”, muitas vezes caricaturizada)²⁶.

Falo, portanto, de ir contra a idéia de falarmos pela criança, em nome da criança. Ou, ainda, de ir contra a tentação de procedermos na posição de quem efetivamente, do alto de um saber, diz o que e do que elas gostam e do que elas não gostam (ou gostariam), do que elas têm medo e do não têm (ou teriam). Como diria Deleuze, entrevistado por Foucault, sabemos que corremos esse risco na medida em que “as crianças sofrem uma infantilização que não é a delas (DELEUZE, 2000, p. 73). Mais do que isso, Deleuze nos lembra que Foucault “foi o primeiro a nos ensinar (...) algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros” (Idem, p. 72) – tarefa não só indigna, mas também perigosa. Não se trata de propor uma suposta liberação fictícia e propor que as crianças simplesmente “falem”. Em relação ao cinema, provavelmente elas falarão da mesma coisa, pois, geralmente, elas vêem as mesmas coisas. Trata-se, antes, de não deixar(mos) de viabilizar propostas, de oferecer(mos) materiais e obras para que rol daquilo que gostam e não gostam se amplie – ao invés de se restringir.

Um trabalho deste tipo na escola seria importante, pelo menos, por dois motivos. Primeiro, e talvez o mais pertinente, porque penso que o acesso à arte, o encontro com a arte deve se dar via escola, já que o espaço escolar, para um grande contingente de crianças e jovens, provavelmente seja o único no qual esse encontro é possível. Refiro-me, portanto, a uma atuação, acima de tudo, política, qual seja, a

²⁶ Lembro, em relação a isso, a coleção de 12 fitas de videocassete (ou DVD) produzida pela Disney chamada Baby Einstein (das quais destaco títulos de alguns exemplares dessa coleção: “Baby Van Gogh”, “Baby Shakespeare”, “Baby Beethoven”, “Baby Mozart”, “Baby Newton”). Destinada a um público de crianças de 0 a 3 anos, “Baby Einstein utiliza objetos do cotidiano, música, arte, linguagem, poesia, ciência e natureza para introduzir as crianças pequenas ao mundo em sua volta através de maneiras divertidas e fascinantes”. Um dos exemplos dessas fitas/DVDs é Baby Mozart: “Baby Mozart é uma fascinante experiência que apresenta para os bebês o esplendor e o encanto da música clássica enquanto as deslumbra com estimulantes e coloridas imagens. Você e seu filho irão adorar as versões encantadoras das composições clássicas de Wolfgang Amadeus Mozart”. Contudo, os vídeos são “musicalmente adaptados e reorquestrados para estas orelhinhas” (trad. minha) (informação disponível em www.babyeinstein.com), último acesso out. de 2007.

de pelo menos pensarmos na possibilidade de que crianças e jovens de classes populares possam ser mobilizados pela arte (e, no caso, especialmente, pelo cinema). Ao promover o encontro entre crianças e cinema, a escola faria muito mais do que meramente “ensinar”, já que “arte não se ensina, ela se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias que não a do discurso do saber único e, às vezes, mesmo sem nenhum discurso” (BERGALA, 2002, p. 30, trad. minha).

Muitas das experiências de inserção das novas tecnologias na escola, especialmente em se tratando de televisão, jornais e revistas vão, em grande parte, na direção de desmontar este ou aquele programa ou filme, nomeando-os por vezes de “violentos”, “machistas”, etc.. Acho que todas essas experiências, de uma forma ou de outra, são válidas, desde que não tenhamos em mente o intuito de, a partir delas, fazer com que as crianças “deixem de ver o programa tal”, “passem a não gostar mais desenho tal”. Penso, ao contrário, que seria uma grande ingenuidade da escola imaginar que, ao mostrar os “problemas” deste ou daquele programa (desenho ou filme), faríamos com que as crianças os apreciassem menos. A proposta de trabalho que começo aqui a tecer entende que é mais produtivo despendermos tempo e esforço mostrando e apresentando materiais de uma complexidade mais apurada do que criticando e reprimendo Bob Esponjas, Bay Blades, Powers Rangers. Assim, tal proposta preconiza que “fazemos mais para uma criança mostrando-lhe um plano de Kiarostami do que desmontando, durante duas horas, qualquer um dos produtos da ‘sopa televisual’” (BERGALA, 2002, p. 56, trad. minha).

Ao dizer que não caberia à escola “ensinar” cinema, refiro-me ao segundo motivo que, acredito, torna a inserção do cinema na escola importante: o encontro com emoções, sentimentos e realidades que só nos são dadas pelo cinema (e por nenhum outro meio). Assim, a idéia não é a de que venhamos a apresentar filmes (ou fragmentos) de filmes com o objetivo de desenvolver o “espírito crítico” ou que, a partir da análise de “bons” produtos eles venham a não gostar mais deste ou daquele produto filmico ou televisivo. O que importa é favorecer o contato das crianças com obras que não aquelas das grandes salas e mecanismos de distribuição (e que justamente por isso, elas provavelmente têm pouco contato). O trabalho, neste sentido, não seria o de “ensino”, mas o de iniciação, o de exposição (num duplo entendimento); exposição de filmes (ou fragmentos de filmes) específicos às crianças e exposição das crianças à arte, em seu sentido mais genuíno:

A aridez de Rossellini ou de Bresson. O rigor implacável e preciso de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a clareza nua dos filmes de Kiarostami. A vida que transborda cada plano de Renoir ou de Fellini. Cada vez que

a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderiam existir senão pelo cinema (BERGALA, 2002, p. 48, trad. minha).

Ao pensar que a circulação deste tipo de imagem pode ser possível na escola, assumimos o risco e também a tarefa de reconhecer que se trata de um material que não é, de modo algum, de “fácil digestão”, passível de, dele, serem retiradas “mensagens” lineares, ou mesmo que a imersão em sua linguagem seja algo de fácil instrumentalização ou entendimento. Trata-se, antes disso, de assumir que adentrar nesse campo ainda pouco conhecido por nós significará uma tarefa por vezes árdua e difícil, mas que tem como objetivo buscar na e pela imagem cinematográfica, a vida que pulsa em cada plano, a presença enigmática e mesmo singular de homens, mulheres, crianças — tantas vezes mostrados para nós por este ou por aquele filme, por esta ou aquela seqüência. “A única experiência real possível do encontro com a obra de arte passa pelo sentimento de ser expulso do conforto de seus hábitos de consumo e das idéias recebidas” (Ibidem, p. 98).

Isso porque toda a questão de “entender” um filme ou uma seqüência sofre, nesta perspectiva, um choque. Uma vez fendido, “entender” não tem mais a ver com estabelecer relações entre estruturas lineares de começo, meio e fim da história. Ora, o cinema é mais do que isso: o cinema não trata simplesmente de narrar, de contar histórias. “Entender” talvez tenha mais um sentido de observar que, antes de mais nada lidamos com imagem na qualidade de fruto e de gesto criacional. Algo que não busca se contentar com respostas (porque “entender”, de fato, geralmente tem a ver com respostas), mas, antes, trata-se de um “entender” que passe pelo questionamento, sem respostas previsíveis ou dadas, mas contingentes e sempre conjunturais. “Entender”, portanto, tem uma relação mais direta com o fato de que na imagem, na seqüência e/ou no filme, há algo a mais que se impõe ao que é da ordem do imediatamente visível ou narrável — e que nem por isso estaria escondido, à espera de um olhar mais acurado. O olhar mais acurado estaria ali, certamente, mas para perseguir algo que, de antemão, sabe-se que não seria jamais capturado (embora tão singelo): a superfície mesma da imagem.

A idéia que proponho é tão-somente a de que se possibilite justamente isso: o encontro com o cinema, um encontro que não será feito “de qualquer maneira”, mas com elementos e propostas concretas de trabalho, das quais falo a seguir.

Cinema na escola: possibilidades de um encontro

Para iniciar este pequeno rol de propostas sobre as possibilidades de efetivar o encontro entre crianças e cinema, reproduzo duas experiências desenvolvidas pela Cinemateca Francesa durante o ano de 2006 e relativas à programação específica para crianças e jovens²⁷: Grand/petit (Grande/pequeno) e La peur au cinéma (O medo no cinema).

Grande ou pequeno? Isso é relativo. Sobretudo no cinema, onde as coisas e as pessoas raramente são representadas em seu tamanho real. Qual o ponto em comum entre um Grand Canyon, um gênio liberado de uma lâmpada, o olho de um filhote de cavalo-marinho e um gorila gigante no alto do prédio do Empire State? Como contar a história de um homem que encolhe? De Microcosmos a Metrópolis, o cinema tem o poder vertiginoso de filmar o infinitamente pequeno, de fazer com que o espectador entre em imensos panoramas, de reinventar o mundo com maquetes, de reunir, na tela, gigantes e liliputeanos (CINEMATHEQUE FRANÇAISE, 2006a, p. 76, trad. minha).

O som de portas batendo, uma sombra que passa ao longo de uma parede, uma voz inquietante no escuro: quando o cinema joga com nossos medos, sejam eles íntimos ou coletivos, é para provocar mais o nosso prazer... até certo ponto! Como cineasta se prende a nossos mesmo para fazê-los aumentar em nós, durante o filme, as emoções que vão da inquietude vaga ao verdadeiro medo? Como ele faz para que uma seqüência de imagens e sons consiga fazer com que os espectadores gritem? Exploração de nossos limites pessoais, imersão em um mundo saturado de “armadilhas”, confrontações com o outro... o filme pode fazer com que a gente viva tudo isso, no momento em que, amontoados em nossas cadeiras, a gente se arrepie prazerosamente (CINEMATHEQUE FRANÇAISE, 2006b, trad. minha).

O que vemos aqui é a exposição de temáticas gerais, amplas e, pode-se até pensar, simples: as noções de grandeza (grande/pequeno) e o medo no cinema. Dentre os filmes escolhidos para as programações, destaco, no primeiro caso, As aventuras de Aladin, de Jack Jinney (1959), Godzilla (de Honda), de Inoshiro Honda (1955), King Kong, de Ernest Schoedsack e Merian C. Cooper (1933), O Fabuloso Doutor Dolittle, de Richard Fleischer (1967), O Colosso de Rhodes, de Sergio Leone (1960), Viagem ao Centro da Terra, de Henry Levin (1959), As Aventuras de

²⁷ A Cinemateca Francesa organiza, a cada trimestre, uma programação diferente para crianças e jovens. Toda a programação, bem como os materiais que dela derivam (geralmente livros), é organizada por uma equipe pedagógica, em permanente exercício na Cinemateca.

Guliver, de Dave Fleisher e Max Fleisher (1939). Não há muito o que discutir: não precisamos, ao final do filme, sobrecarregar as crianças de perguntas, ou mesmo pedir que elas desenhem algo “grande” ou “pequeno”. Só aqui, vemos, por exemplo, que boa possibilidade de as crianças assistirem a filmes cujos chamados remakes muitas delas já devem ter visto recentemente (ou seja, exercício de confrontação, sem que haja a necessidade de forçá-lo: certamente ele virá). Refiro-me especialmente a Godzilla, King Kong e Dr. Dolittle.

No segundo caso (*O medo no cinema*), destaco, em termos dos filmes apresentados: *Nosferatu*, o *Vampiro*, de Friedrich Wilhelm Murnau (1922), *Metropolis*, de Fritz Lang (1926), ícones do expressionismo alemão. Trata-se de não apenas lidar com elementos tão característicos do universo infantil (o medo, o vampiro, o escuro/claro), como, igualmente, ao fato de dar visibilidade, para as crianças, a outra forma de fazer cinema e de assisti-lo: o cinema mudo; ou, ainda, de levar ao limite umas das grandes problemáticas do cinema, qual seja, o de ser “ao mesmo tempo, a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão artificial dessa cópia. Isso equivale a dizer que o cinema é um paradoxo, que gira em torno da questão das relações entre o ‘ser’ e o ‘aparecer’” (BADIOU, 2004, p. 28). Ou seja, filmes como estes podem suscitar senão discussões, pelo menos possibilidades de pensar o cinema não como mero veículo de cópia da dita “realidade”, nem mesmo de distorção, mas como meio que se situa no espaço entre uma e outra e, portanto, no espaço das relações estabelecidas a partir daí.

Ainda assim, no caso da escola, não precisaríamos mostrar o filme inteiro: não precisamos ter receio de “recortar” um filme, mostrar um fragmento deste, outro daquele; ou, quem sabe, 30 minutos deste filme, 20 minutos daquele e/ou 10 daquele outro. O que, penso, não é produtivo é privar a criança de ver um fragmento porque ela “não entenderá” o filme inteiro. Se ela pode assistir mesmo que sejam 5 minutos de um bom filme, de uma seqüência interessante, por que ela haveria de esperar talvez os seus 14, 15 anos para assisti-lo, aí sim, em sua integralidade? E, neste sentido, volto a afirmar: é melhor apresentar 5 minutos de *Nosferatu*, o vampiro do que 50 de uma obra “adaptada”. Tirar o filme (e o cinema) de um pedestal e manuseá-lo como obra mundana certamente fará parte deste trabalho (tarefa que nos é auxiliada e bastante facilitada hoje pelo aparelho de reprodução de DVD). Da mesma forma, penso que filmes dublados seriam bem-vindos para as crianças que ainda não sabem ler. Na mesma perspectiva, por que privar a criança de menos de 5 anos a assistir certos filmes de língua estrangeira?

Mostrar outras possibilidades de fazer cinema e de vê-lo, embora difícil, é enriquecedor. Por mais que tenhamos receio lidar com formas diferenciadas de construção do tempo, de imagem, de luz, de cor, de som, elas merecem ser expostas na escola. E merecem porque é justamente essa a questão principal da relação entre cinema e escola: a propiciar, de promover, de facilitar “o encontro com a alteridade (Cf. BERGALA, 2002, p. 29, grifos meus). Essa tarefa diz respeito, diretamente, a uma pedagogia do olhar; uma pedagogia que busca “aceitar olhar as coisas sua parte enigmática, antes de colocar as palavras e o sentido sobre elas” (BERGALA, 2002, p. 98).

Ainda assim, lembremos que

não há que se desculpar pela lentidão de um filme de Abbas Kiarostami [...], é preciso expor essa lentidão serenamente às crianças habituadas a outros filmes, a outros ritmos, a outros roteiros. É preciso aceitar, da mesma forma, serenamente, as primeiras reações, mesmo desagradáveis, provocadas pelo choque de serem confrontadas com um cinema do qual, às vezes, elas não têm nem idéia (BERGALA, 2002, p. 98, trad. minha).

Romper com a mesmice do filme da quase invariável uma hora e dez minutos de duração (como, em média, duram os filmes para as crianças) é também extremamente válido para a experiência de exposição e de encontro (com o cinema, com a alteridade). Os filmes curta-metragens ou média-metragens são um bom exemplo: exemplos de criação, de possibilidades de criação. Ressalto aqui o belo média-metragem O Balão Vermelho, de Albert Lamorisse (1956): sem nenhuma fala (apenas sensivelmente musicado), o filme nos mostra a amizade singela e fantasiosa entre um balão e um menino de oito anos. Fala, ainda, de escola, de família, de casa, de lealdade, repito, sem nenhum diálogo. O filme tem duração de 28 minutos e pode certamente ser apresentado a crianças a partir de 3 anos (fragmentado, por que não?).

As possibilidades de efetivação de um trabalho como este se alargam na medida em que sabemos que grande parte das escolas (públicas e privadas) possui uma televisão e um aparelho de reprodução de DVD ou mesmo um vídeo-cassete, assim como muitas crianças de escolas (privadas e públicas), por sua vez, também possuem um destes aparelhos em casa (embora não todas e também não em uma frequência desejada, mas, mais uma vez, haveríamos de negar, de antemão esta proposta sem antes averiguarmos a possibilidade de sua efetivação?). Imagino, assim, a possibilidade de permitir o acesso a DVDs ou mesmo

a fitas de videocassete na escola; imagino, mais do que isso, que a criança possa escolher, na biblioteca de sua escola, livros, revistas e, por que não?, um DVD que lhe agrade para assistir no final de semana.

Considerações finais

Por mais que possamos considerar as inúmeras dificuldades pela qual a escola atravessa (e que de forma alguma minimizo), pensar na relação entre cinema e escola é um dos grandes desafios a ser enfrentados: desafios de efetivação e também de convicção de sua importância. Discordo radicalmente das críticas que afirmam que, antes de um trabalho como este, deveríamos primeiro garantir alfabetização formal às crianças. E discordo justamente afirmando este que é um dos principais direitos daqueles que freqüentam a escola: temos, sim, que garantir a alfabetização formal das crianças, mas nem por isso devemos esquecer de outros tipos, por que não dizer?, de alfabetização; ou, mais do que isso, não devemos esquecer do papel social e ético da escola como lócus – muitas vezes exclusivo para um grande contingente de crianças e jovens – de vivenciar experiências do universo da arte.

Um dos elementos de maior importância a serem ressaltados na proposta de trabalho que apresento (e que, como disse, se baseiam, mais concretamente, nas experiências organizadas por Alain Bergala e pela Cinemateca Francesa) é a de uma não separação entre filmes de adultos e filmes de crianças (ou filmes para adultos, para crianças). Obviamente que lidaremos todo o tempo com diferenças entre faixas etárias; lidaremos com diferenças de interesse e mesmo de fruição desta ou daquela imagem, deste ou daquele filme. Mas o prazer de deixar-se capturar por imagens singulares, pelo ato concreto e visível de/da criação, este não tem diferença de idade. Oferecer o filme não como mero objeto, mas como “traço de um gesto de criação” (BERGALA, 2002, p. 33, trad. minha), isso não pode levar em conta a idade.

Além disso, a relação entre cinema e escola pode colocar em jogo um certo pedagogismo (ou uma pedagogia linear) que viemos fazendo quando o assunto é arte ou mesmo imagem (e que circula no senso comum): ver aqui, naquela tela, naquela instalação, o que o artista quis dizer; entender o que aquela imagem “representa” ou quer “representar”. A combinação entre imagem e escola acaba ficando muitas vezes restrita à ânsia de tudo dizer e de tudo capturar – para que se possa, depois, fazer “uso” disso.

A experiência tratada na proposta, ainda inicial, que descrevo toma a relação imagem e escola num outro sentido: aquele que considera, de início, uma impotência primordial: “por mais que se tente dizer o que se vê, o que se vê jamais reside no que se diz; por mais que se tente ver, por imagens, (...) o que se diz, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que os olhos projetam, mas sim aqueles que as seqüências sintáticas definem” (FOUCAULT, 1998, p. 65). Para um trabalho que considere o cinema na sua qualidade de produção artística, há que se dar conta da certa, mas também relativa independência entre aquilo que se vê e aquilo que se diz, no sentido que a linguagem segue normas específicas, “que não é uma proposição a designar um estado de coisas ou um objeto visível”; da mesma forma que aquilo que se vê não carrega em si “sentido mudo, um significado de força que se atualiza na linguagem” (Ibidem). Assim, a proposta é a de um trabalho não que vá contra essa idéia – e que, portanto, insistiria na tarefa acerca das significações, dos “ensinamentos”, das “mensagens” –, mas, antes, tratar-se-ia simplesmente de expor os materiais considerando essa característica inelutável entre imagem e linguagem, ou seja, tratar-se-ia de fazer um trabalho considerando essa incompatibilidade – e considerando também todas as frustrações que, num primeiro momento, isso pode trazer. Quando falamos de imagens (e de arte) não há “ensinamentos” previsíveis, no sentido de que não há interferências possíveis naquilo que diz respeito à fruição, ao deleite: pode-se até obrigar alguém a aprender algo, mas não se pode ensinar alguém a ser tocado (BERGALA, 2002, p. 63).