

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO COMO CAMPO DE FORÇAS DA
INFÂNCIA: RESISTÊNCIA, CRIAÇÃO E
AFIRMAÇÃO DA VIDA**

MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO

PIRACICABA, SP

2010

O CORPO COMO CAMPO DE FORÇAS DA INFÂNCIA: RESISTÊNCIA, CRIAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA VIDA

MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO

ORIENTADORA: ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência final para obtenção
do título de Doutora em Educação.**

PIRACICABA, SP

2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Lunardi Padilha (Orientadora)

Prof. Dr. Edson Olivari de Castro – UNIMEP

Prof. Dr. Márcio Aparecido Mariguela – UNIMEP

Prof. Dr. Romualdo Dias – UNESP/Rio Claro

Prof^a. Dr^a. Tânia Maia Barcelos – UFG/Catalão

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES – Brasil.

Ao Luca

que, ao sair das minhas entranhas, fez
parir em mim tantas outras (e
estranhas) mulheres.

Agradecimentos

Ao Luca, minha luz e minha bruma, tão suave e tão atroz, meu menino-eletricidade, eclosão de “quereres” indomáveis que invadiu minha praia, como uma onda que toma todo o espaço e tudo move, embaralhando minhas – sempre presentes – incertezas e delas destilando apenas uma certeza: a de ter feito toda a diferença, pois ensina que minha sina também pode ser dançarina.

À minha mãe, gauchita bonita, mulher-menina, de largos ombros e sonhos azuis como seus olhos, que me ensinou a dor e o sabor de viver.

Ao Patrick, maninho: pelo carinho e cuidados comigo e com meu filho naqueles dias: a você, que vi nascer, crescer, sofrer, brincar e sorrir, obrigada pelo forte gesto que o ligou a mim naqueles tempos e, creio, para o resto de nossas vidas.

À Jane, aliada-ajudante, presente em horas árduas, mas também naquelas em que compartilhamos a contagiante faceirice de nosso menino-eletricidade.

A minha orientadora, parceira *sui generis*: obrigada por ter me deixado caminhar para encontrar as (des)medidas que só poderiam se (re)ajustar *no* e *com* o próprio andar; tal atitude possibilitou encontros potentes para um trabalho *do* e *sobre* o si, efeito *sine qua non* do ofício da escrita. E, principalmente, por se deixar levar, junto a mim, pelo desconhecido.

Aos colegas de Doutorado, pela companhia e parceria, pelos risos e conversas jogadas fora na Rua do Porto, à beira do Rio Piracicaba e em outros lugares: Dani, Alder, Jamisse Taimo, Ângelo Murcia, Elvira Moisés. Em especial, à Clícia Conti e à Gláucia Uliana, pela recente e contente amizade.

Aos professores da Pós-Graduação, em especial àqueles com quem vivi momentos intensos no movimento de dezembro de 2006, expressão de nossa indignação frente ao vil gesto da direção da Unimep de demitir professores via e-mail. Roseli Schnetzler, Anna Maria Padilha, Maria Nazaré da Cruz, Cecília Góes,

Bruno Pucci, Valdemar Sguissardi: que nossos corpos sigam a tremer frente ao intragável, mesmo em seus menores detalhes.

Aos bons e velhos amigos: Ana Carla Carvalho, Nívea Maria, Fernanda Floris, Eliane Martins, Rafael Purcina, Andreia Ferreira, Tina. Obrigada pela terna companhia e presença, pelos cuidados e carinhos comigo e com meu filho; também pelas palavras mais fortes, quando necessárias. Estão guardados para sempre em mim, pois joguei a chave fora há muito tempo.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação da UFG/CAC, sobretudo pela atenta leitura de um dos textos desta tese: Tina, Eliza, Maristela, Márcio, Silvana, Cleudio e Adeline. Especialmente, à Eliza e à Tina, que a mim se irmanaram pelas mãos da infância: obrigada pelos afagos.

Aos novos amigos, que, no fim de 2008 e começo de 2009, espontaneamente me estenderam as mãos para, de modo literal, ajudar-me a “sair da cama”: sem vocês, as dores que precederam aquela cirurgia teriam sido bem menos sustentáveis. Tony Fernandes, Tânia Barcelos, Kátia Silva, Fernanda Silva, Juliana Silva, Sérgio e Andréia Silva – a vocês, o meu brinde!

Aos neurocirurgiões Rodrigo Leão e Roquette, que tanto zelaram por minha saúde: se a memória daqueles dias ainda traz alguma dor, é com a leveza de quem, com o imprescindível apoio de vocês, conseguiu vencê-la. Na cicatriz que restou, tenham certeza, há um pouco de cada um.

À Dona Onília, que em seu ventre e em seus seios, naqueles dias pós-cirurgia, me acolheu e alimentou com tanta generosidade.

Às psicoterapeutas Luísa Pajola e Ana Maria Campos, pelos bons encontros que tivemos.

À Tânia: suas dicas, sempre muito sutis e fortes, foram flechas certeiras em alvos inusitados. Obrigada pela amizade.

Ao Tony: pelos livros emprestados, pelas leituras desta tese, pela palpitante presença, pela afável interlocução em nossa risonha interface. Você foi um acontecimento: de mansinho, se instalou com carinho; parece mesmo que veio para ficar.

À banca de qualificação, composta pelos professores Bruno Pucci, José Lima e Tânia Barcelos. Às suplentes: Andréia Cristina Peixoto Ferreira e Maria Cecília Rafael de Góes. Igualmente, agradeço à banca de defesa, composta pelos professores Edson Olivari, Márcio Mariguela, Romualdo Dias e Tânia Barcelos.

A Neli Edite dos Santos, pela atenta e incansável revisão do português.

Ao Alex e ao Mauro, pelas traduções do resumo desta tese em inglês e espanhol, respectivamente.

A CAPES, pela concessão da Bolsa PICDT, essencial a este estudo.

A Universidade Federal de Goiás, pelo apoio a este doutoramento, por meio da licença e da Bolsa PICDT concedidas para os fins desta qualificação.

Às crianças, pois é *por e para* elas que isto deseja, de algum modo, pulsar...

Um filho, uma hérnia, uma separação

Certas dificuldades – e seus adjacentes estranhamentos – trespassaram boa parte do caminho do doutorado que se encerra com esta tese, e, como se misturam a ela, parece que é o caso de falar um pouco de algumas delas.

Um filho que chega: um corpo expelido por outro corpo (feminino, fé-menino) e, neste trivial acontecimento, a irrupção de novas vidas. Como explicar a labirintite sentida frente aos apelos por seio, colo, sono, dos choros alvoroçados de um recém-nascido? Mãe atônita, enquanto o rebento a encara como um carneirinho travesso a pular cercas em noites enlustradas: e agora, Maria? As dores da amamentação e da maternidade chegam de uma só vez. Seus signos pedem decifração diuturna, mas também suplicam tempo e calma que permitam o erro, para que a mão apalpe e, aos poucos, encontre a oportunidade, o jeito e o caminho. O que era uma obviedade tácita, logo se transforma em fonte de espanto e desconcerto. Daí, a pergunta ré-torna: e agora, Maria? Uma mulher é forçada a aprender a lidar consigo própria nos exercícios maternos. Nas curvas e quebradas encaradas, a ocasião para o abrandamento das angústias, que cutuca a sensibilidade a atentar-se às belezas de ser mãe: nos chamados enternecidos, por vezes desesperados, a meiga e forte presença de uma criança a olhá-la... a pele alva a dançar, cantar, chorar e peraltar com os ursos, macacos e doces extraviados. E a tagarelar sem parar. Um filho cresce, agora, no ventre do mundo, e, junto de si, arrasta a puta que o pariu para perto dos anéis de Saturno. O amor, este veio devagarinho, mas, com certeza, não vai embora nunca mais. Um filho: arauto de tempos de deslocamento.

Uma hérnia que se aloja: somatização de cargas insuportáveis, pois é justamente o corpo que não agüenta quando a gravidade da Terra sobre ele se abate – como lembra Nietzsche. Quatro meses difíceis, depois dos quais a cirurgia que levou um pequenino pedaço meu, de um disco espremido, já arranhado e partido. Pouco antes do fim daquele ano, ao ler *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago, a nítida impressão era a de estar tão cega quanto seus personagens, invadida por toda a luz que há no mundo, luminosidade aterrorizante, cujo clarão produz um efeito de esbranquiçamento: cegueira branca, na qual todas as cores do mundo estão presas. Simultaneamente, as tormentas que arrasam parte de Santa Catarina, apesar de toda distância,

alcançam meu corpo. Uma hérnia faz entender melhor as dores do mundo. Aliás, a sensação é exatamente esta: de um corpo violado por todas as torturas do mundo, que, pelas mãos da cirurgia, se despedem junto às lágrimas mais ardidas. No estigma, o repouso das memórias das agruras que o abriram e de todos os amigos que ajudaram a fechá-lo, e, ainda, a singela certeza do triunfo da força da vida.

Um homem que parte: uma separação impõe a tarefa de lidar com a morte, que, mesmo anunciada, requer um tempo de incorporação do adeus... Estar junto de alguém é penetrar o impossível, distraíndo-o e distendendo-o para tornar a vida e suas ligações possíveis. No fim das contas, quando não dá mais para sulcá-lo, também o amor se esvai, e é, bilateralmente, como na cantiga de roda: “O anel que tu me destes era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou”. Alianças esfacelam-se. Vestígio de que, ainda bem, não eram nós que nos amarravam, mas finas sintonias formavam zonas co-habitáveis, nas quais ia-se e voltava-se; no entanto, frente a certas barreiras sonoras, ficaram intransitáveis. A violência com que nossos corpos se acharam e entraram numa mesma faixa de frequência foi a mesma com que se desconstruíram e, desafortunadamente, desafinaram. Perdemos a clave de sol de nossa pauta tensionada e a melodia fugiu, deixando atrás de si apenas alguns gritos. Quer dizer, após os gemidos sentidos e cuidados, um adeus ativo sinaliza a possibilidade de tocar outra canção na estação da cria desse encontro: o cristal mais bonito que tilinta ao brindar sua estada entre nós.

Dores tratadas, correntes apaziguadas: a própria vida avanta no firmamento com azuis e amarelados sopros que, de leve, bem de leve, tangenciam os ouvidos e os poros distraídos. Aprendizado maior: retorcer a agonia para dela verter gotas de alegria, pois, se a dor é inerente à vida, que o seja com alguns sorrisos que a aliviem, sem dela, contudo, fugir.

Vida e Morte se cruzam nos entroncamentos desta tese, e, entre as encostas das duas, a escrita que daí nasce pode, finalmente, se esquecer de si para recomeçar. E o melhor de tudo isso é a presença de uma tênue impressão: a de haver um estado de corpo no qual tudo o toca, em que a pele se torna limiar permeável, pois tudo a corta e a acorda, como que a dizer da necessidade de sentir de novo.

“Lembra o tempo que você sentia
E sentir era a forma mais sábia de
saber

E você nem sabia?”

(Alice Ruiz)

PINHEIRO, Maria do C. M. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida**. 2010. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de investigação o corpo da criança, problematizado como campo de forças que, sempre em tensão, possui a potência de inventar seus escapes e desvios como forma de resistência a certas imposições características de nossa cultura contemporânea (do mundo e de sua subjetividade predominante). O objetivo do estudo é compreender a luta para resistir ao que oprime e silencia o corpo, fecha portas e determina caminhos e modos de ser; luta que se desenrola no/com o próprio corpo, marcando-o, ferindo-o, ao mesmo tempo em que produz reivindicações e desejos a favor da abertura desse corpo, de suas possibilidades e forças estéticas, criadoras, portanto, abertura da própria infância a outros modos de vida. O trabalho é composto por ensaios que buscam apoio em Walter Benjamin, Manoel de Barros, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e Artaud, tendo como desmétodo a própria infância segundo a compreensão benjaminiana. Alguns diálogos com suportes artísticos como vídeo-clipe, cinema e literatura também fazem parte dos recursos metodológicos do presente trabalho.

Palavras-chave: corpo, infância, resistência, criação, vida.

PINHEIRO, Maria do C. M. **The body as the force field of childhood: resistance, creation and affirmation of life.** 2010. 149f. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education, University Methodist of Piracicaba, Piracicaba, 2010.

ABSTRACT

This thesis has as object of investigation the child body, problematized as a force field that, being always in tension, presents the potency of inventing its escapes and diversions as a way of resistance against certain characteristic impositions of our contemporary culture and its dominating subjectivity. This study aims at understanding the fight to resist to what oppresses and silences the body, closes doors and determines views and behaviors; a fight that is developed in/with the body itself, marking it, hurting it, at the same time that produces demands and wills in favor of the openness of this body, of its possibilities and creative esthetic forces, therefore; openness of childhood itself and other ways of life. This work is composed by essays that seek support in Walter Benjamin, Manoel de Barros, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari and Artaud, presenting as dismethod the childhood according to benjaminian comprehension. Some dialogues with artistic supports such as video-clip, cinema and literature are also part of the methodological resources of the present work.

Key-words: body, childhooh, resistance, creation, life.

PINHEIRO, Maria do C. M. **El cuerpo como campo de fuerzas de la niñez: resistencia, creación e afirmación de la vida**. 2010. 149p. Tesis (Doctorado en Educación). Programa de Postgrado en Educación, Universidad Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

RESUMÉN

Esta tesis tiene como objeto de investigación el cuerpo del niño, problematizado como campo de fuerzas que, siempre en tensión, posee la potencia de inventar sus escapes y desvíos como forma de resistencia a ciertas imposiciones características de nuestra cultura contemporánea y su subjetividad predominante. El objetivo de la investigación es comprender la lucha para resistir a lo que oprime y silencia el cuerpo, cierra puertas y determina caminos y modos de ser; lucha que se desarrolla en/con el propio cuerpo, lo marca, lo hiere, y al mismo tiempo produce reivindicaciones y deseos a favor de la apertura de ese cuerpo, de sus posibilidades y fuerzas estéticas, creadoras, por lo tanto; apertura de la propia niñez a otros modos de vida. El trabajo es compuesto por ensayos que buscan apoyo en Walter Benjamin, Manoel de Barros, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari y Artaud, y tiene como desmétodo la niñez según la comprensión benjaminiana. Algunos diálogos con soportes artísticos como videoclip, cine y literatura también integran los recursos metodológicos de la presente investigación.

Palabras-clave: cuerpo, niñez, resistencia, creación, vida.

SUMÁRIO

RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
RESUMÉN.....	XIII
PRELÚDIO A UMA PROBLEMÁTICA	16
INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: DESCAMINHO DO PENSAR.....	34
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
MEMÓRIAS DO CORPO E DA INFÂNCIA NA COMPOSIÇÃO DO TRÁGICO EM <i>LAVOURARCAICA</i>	86
ARDÊNCIAS DO CORPO DA INFÂNCIA	117
EPÍLOGO	131
REFERÊNCIAS	136
ANEXO	148

“(...) meu corpo é bem mais velho do que eu, como se conservássemos sempre a idade dos medos sociais com os quais o acaso da vida nos pôs em contato. Portanto, se quero viver, devo esquecer que meu corpo é histórico, devo lançar-me na ilusão de que sou contemporâneo dos jovens corpos presentes, e não de meu próprio corpo, passado. Em síntese; periodicamente, devo renascer, fazer-me mais jovem do que sou” (Roland Barthes, 2007, p. 44).

PRELÚDIO A UMA PROBLEMÁTICA

Esta investigação adentra o tema do corpo da criança problematizado como campo de forças da/na infância que, em tensão permanente, é capaz de constituir uma pulsação provocadora de efeitos de resistência, recusas e fugas de imposições inúmeras vezes infantilizadoras (da escola, do mercado, da mídia, do trabalho, das práticas excludentes) que, imersas numa lógica capturada pelo capitalismo contemporâneo, tendente a pasteurizar tudo o que toca, aprisiona os corpos-criança e, assim, suas infâncias. Desse modo, a tese se propõe a pensar o corpo como campo de forças que, na infância, se afirma ao resistir e que resiste ao criar seus próprios caminhos, seus possíveis e imprevisíveis trajetos, enfim, seus desvios, sobretudo os desvios de subserviências e sujeições que deixam o corpo mais pesado, ao mesmo tempo em que afastado do mundo e de si próprio. Assim, este prelúdio apresenta dois momentos essenciais à problematização do objeto de estudo, além de falar dos textos que o constituem.

A questão aqui perseguida tem seu nascimento em minha pesquisa de mestrado, realizada numa sala de Jardim I, de uma Escola Pública de Educação Infantil da cidade de Goiânia. Ao inquirir o modo como crianças de quatro anos de idade elaboravam uma representação de seus corpos em sua primeira experiência discente, foi possível perceber que, apesar das diretivas disciplinadoras/cerceantes da escola de Educação Infantil, havia o desencadeamento de processos de resistência ao sistema de normalização da sala de aula. Muitos foram os momentos em que crianças, de forma aberta ou escondida, criavam suas formas de resistir e escapolar de convenções e de situações que as impediam de se expressar, de questionar, de pensar e/ou de sentir. Os enfrentamentos se davam tanto na relação criança-professora quanto na relação criança-criança. Aqui, parece que se punham em curso experiências estéticas, inventivas, muito sutis, mas que davam existência a certos estranhamentos e incompreensões, donde os corpos-criança buscavam afirmação de si.

Em suas contestações, também produtoras de educação e talvez de uma contra-educação, possivelmente os corpos-criança lutem pelo não esmagamento

de seus devires¹ (DELEUZE, 1997), isto é, das forças intensivas que lhes atravessam e podem desencadear possibilidades criadoras de outros modos de ser e estar no mundo, distintos daqueles que nossas instituições costumam reservar à infância. Afinal, como afirma Orlandi (2008), uma vida cronologicamente contada é uma concentração dos estados intensos, dos devires que a compõem.

Nesta tese busco pensar alguns tensionamentos e desassossegos das crianças frente às tentativas de homogeneização – mesmo que em nome da diferença – de sua corporalidade, pois, de acordo com Guattari (2005),

(...) não existe um processo de formação genética na criança que desemboque numa maturação da economia desejante. Uma criança, por menor que seja, vive sua relação com o mundo e com os outros de um modo extremamente produtor e criativo. É a modelização de suas semióticas através da escola que a conduz a uma espécie de processo de indiferenciação (GUATTARI, 2005, p. 262).

Tanto a escola moderna e de massas (massificadora²) quanto inúmeros espaços sociais que, de alguma forma, produzem os corpos-criança, estão embebidos de uma racionalidade que tende a homogeneizar e silenciar as suas singularidades, a sua indeterminação, que é em si rica de possíveis. Esse silenciamento refere-se ao esquecimento do próprio corpo e também da infância, já que se trata de forças a serem amansadas e tornadas úteis pela sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que é emoldurado/construído pelas forças sociais e culturais, por meio da educação em geral, o corpo é programado para ser esquecido, num processo tão discreto, que é como se as formas comportamentais e os modos de ser que lhe são impostos estivessem desde sempre aí, constituindo certa naturalização de jeitos de ser menino, menina,

¹ Conceito de Deleuze e Guattari (1997; 1996), o devir é limiar que provoca outros devires que nunca tomam forma acabada, pois eles próprios são um desmanchamento de formas, dependentes das alianças e agenciamentos que os desencadeiam. Devires abrem portas, estão sempre entre, numa zona de indiscernibilidade, constituindo como que uma vibração. Assim, devires sempre ‘tiram do lugar’ confortável habitado por identidades e formas bem contornadas. Devires são fluxos que podem contagiar ou não, mas que, sobretudo, arrancam das identidades maiores, dos metros-padrão. O devir é sempre minoritário.

² O problema da escola de massas não passa, exclusivamente, pela quantidade de crianças e jovens que atende, mas pela massificação que tende a produzir para tornar a todos iguais, enfim, massa. Nietzsche (2003) atenta-se para a feição homogeneizada e homogeneizante que a escola moderna tende a assumir desde seus primórdios e denuncia a impossibilidade da educação (de uma educação contra o seu tempo) em um sistema como esse.

enfim, criança. Ao ser dominado e treinado para ser visto como organismo ordenado, o corpo é tornado estranho a si mesmo. Nesse sentido, Foucault (1983; 1979) remete a um corpo 'produzido' pelas forças sociais, culturais e políticas; enquanto Deleuze (1997) aponta o assalto sofrido por nossos corpos, postos em relações binárias e de oposição identitária (menino-menina, criança-adulto), que os tornam ainda mais submissos às regras comportamentais e aos valores próprios da subjetividade capitalística³. Assim como ocorre com o corpo, roubado, (re)inventado em termos produtivos/utilitários e esquecido, também ocorre com a infância, sempre tão apressada e logo abandonada; conforme lembra Kohan (2003), afinal, também ela é indeterminação e inutilidade a ser ordenada e disciplinada.

Infância e corpo aos poucos e meticulosamente sofrem um processo de adaptação à realidade que amortece a própria vida, tornando-a mais exígua. A esse respeito, Nietzsche afirma que a vida mesma tornou-se adaptativa, reguladora, reduziu-se às suas formas secundárias, pois a negação vem antes da afirmação; a reação toma o lugar da ação. As formas reativas⁴ da vida são acusatórias, ressentidas, reprovadoras; perpetuá-las é aceitar o convite à submissão (DELEUZE, 2007a), por isso o peso nas costas vem da aceitação inerte das convenções e valores que lhe são adjacentes: o camelo de Nietzsche.

Aqui, um parêntese. No aforismo "Das três metamorfoses", em *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche (2007), o camelo aparece como primeira transmutação do espírito, seguida pelo leão e pela criança. Embora possa parecer, à primeira vista e numa leitura apressada, já saturada dos sentidos mais usuais culturalmente atribuídos ao camelo, que, por ser animal de carga, ele representaria apenas uma figura de passividade, não é este o sentido destacado no referido texto, conforme assevera Ferraz (2002)⁵. Em Nietzsche, o camelo é um animal que, alegremente, carrega o mais pesado fardo para exercitar sua força, para afirmá-la e, solitariamente, partir em busca do próprio deserto.

³ Termo de Deleuze e Guattari que designa a subjetividade característica do mundo capitalista.

⁴ As forças reativas se opõem, limitam o outro, colocam a negação em primeiro lugar, voltando-se contra si mesmas, por isso, negam os fluxos da vida, enquanto as forças ativas afirmam sua diferença, num processo de aprovação incondicional da vida, e, nesse caso, a negação é uma consequência (DELEUZE, 2001; 2007a).

⁵ Ferraz (2002) enfatiza ainda que os sentidos tomados pelas três figuras (camelo, leão e criança), nesse aforismo, não são totalmente 'superponíveis' pelos que usualmente o evocam.

Isso, por si só, justifica sua consideração como primeira transformação do espírito, pois, se nem sequer avaliasse suas potências, aí sim, demonstraria submissão inativa à realidade. Dessa maneira, o camelo não é uma figura de subserviência ou auto-flagelo, pois testa suas forças em ATO. Apesar disso, por ser espírito respeitoso e de suportação, ele permanece ligado ao ‘tu deves’, portanto, ao que o mant m carregado e, assim, impedido de ‘desprender’ a vida, de criar e, deste modo, tornar-se mais leve⁶. Por esse motivo, ao atingir a aridez do deserto, o espírito do camelo precisa transformar-se em leão, para enfrentar o seu último deus, o dragão, portador do dever e que retira sua “autoridade da pomposa aura de sacralidade conferida pelo peso da tradi o, ocultando todos os ‘eu quero’ que geraram os ‘tu deves’” (FERRAZ, 2002, p. 31). O brado ‘eu quero’ do espírito de leão reforça o vigor da vontade de ser senhor de si frente aos valores previamente instituídos, pois quer conquistar o “direito de criar novos valores”, o que, entretanto, ainda   insuficiente para pari-los. Somente a terceira metamorfose, do leão em criança,   capaz de levar o espírito   cria o de outros valores,   atribui o de sentidos a uma existência sem princípios finalistas e/ou utilitários, pois a criança, por seu excesso vital, está aberta ao trágico; sua presença, por si só, rompe com a inércia da conserva o da vida e a lança no devir, porque o jogo da cria o requer um sagrado ‘sim’ (NIETZSCHE, 2007, p. 53).

Por concordar com a ideia nietzscheana de que quando a vida se torna apenas adaptativa, a dimensão criadora   abafada e torna a vivência algo inerte, que a figura do camelo foi trazida   cena deste debate, e, assim, nele criou certo ruído. Se o sentido mais corrente da ideia de camelo como espírito de suporta o   o de carregador de cargas, conven oes, moralidade, como algo sufocante, e, em certa medida,   também com esse sentido que ele aqui aparece, ele não   são isso. Como dito anteriormente, esse espírito, primeiramente, aceita a vida como lhe   dada, diz ‘sim’ a ela para, com alegria, pôr   prova sua resistência; em seguida,   procura de seu deserto, transmuta-se em leão para se opor ao que carrega em si mesmo (os deveres, a moral), portanto, nega-se, destrói-se, morre, a fim de abrir caminho ao diferente, aos valores por vir engendrados por uma

⁶ Ferraz (1994), afirma que para Nietzsche, aquele que carrega os fardos mais pesados também pode ser o mais leve, um bailarino. Todavia, compreendo que não *necessariamente* o seja, pois o que o liga ao “Tu deves” pode tanto lança-lo   frente quanto impedi-lo de continuar, caso ele fique preso ao passado (que se acumula como bola de neve) e ao ressentimento que daí prov m.

criança, única capaz de eterno (re)começo⁷, com leveza e graça, sem culpa nem lástima.

Em Nietzsche (2007), a criança é indissociabilidade corpo e alma, um novo começo, o que pode indicar resistência aos valores enfraquecedores da vida; resistência que não se faz por negação da existência, mas, sim, por meio de processos de fuga/linhas de escape que desviam de uma lânguida normalidade e que podem constituir os experimentos, os nascimentos, a criação. Amadurecer é, nesse prisma, tornar-se criança, o que não tem nada a ver com um retorno à infância (não é 'voltar' a ser criança)⁸, mas com uma (re)aprendizagem da aprovação da vida, a despeito de suas mais terríveis circunstâncias; aprovação do risco e do riso.

Vê-se que o espírito do camelo – metamorfose essencial –, para abandonar o estado respeitoso precisa deslocar-se para perto de uma criança, caso queira ascender em termos de possibilidades de dilatação da vida. Assim, é possível imaginar que, a depender do modo como cada vivente encara o peso de seus fardos e o sentido deles em sua existência, não necessariamente atinge as outras duas mutações (nem mesmo esta primeira, de teste de resistência), o que pode colocá-lo numa posição de subordinação àquilo que precisa ser encurralado e não somente encurralar: todo valor alheio, toda forma de meia-vida. Por isso o uso da figura do camelo neste trabalho, com seus sentidos múltiplos e provocadores.

Cabe, então, perguntar se há possibilidade de que as próprias crianças, mergulhadas de corpo inteiro na cultura e nos valores herdados, também elas, necessitem passar pelas três metamorfoses do espírito, pois não são poucas as exigências feitas em relação ao corpo-criança *no* e *pelo* contemporâneo. Dos modelos da família, passando pelos da escola, do mercado, das inúmeras tribos infantis, até chegar, tantas vezes, aos das crianças do trabalho e das drogas, certamente, diversas dificuldades se interpõem e anestesiaram, em certa medida,

⁷ O aforismo “Das três metamorfoses” é essencial à noção do Eterno Retorno, tempo cíclico no qual o que retorna não é a identidade, mas a diferença, a possibilidade do (re)começo: “Nietzsche fala em retorno do *mesmo*, só que esse *mesmo* não é nem um princípio nem um modelo. O único *mesmo* do eterno retorno é o fato de que tudo sempre se repete, mas sempre tudo é novo e diferente” (SCHÖPKE, 2004, p. 126-127). Trata-se do retorno do mundo dionisíaco, que se ergue, se afirma, se dilacera e se recria, permanecendo nesse constante movimento; alternância da criação e da destruição, da alegria e da dor, do bem e do mal.

⁸ Larrosa (2005) ajuda a entender que “a criança das três metamorfoses é (...) mais um catalizador de nossas perplexidades do que uma figura teoricamente unívoca e doutrinariamente assimilável” (LARROSA, 2005, p.122), por abrir um devir que é espaço de uma liberdade sem garantias.

suas potências. Afinal, nossas crianças podem ser crianças ou algo lhes é roubado? No afã de que cresçam espertas e descoladas, na companhia *de um e frente a um* mundo altamente tecnologizado, a cultura de nosso tempo não estaria reforçando o enfraquecimento desses corpos? Que tipo de educação seria capaz de potencializar a infância (aquela de que trata Nietzsche) nas crianças, e não apenas o espírito do camelo, que, para testar suas forças, satura os corpos com os pesos das obrigações?

Na direção de pensar o impacto da perspectiva conservadora da vida sobre os corpos, em *Lecturas de Infancia*⁹, Lyotard (1997) oferece importantes reflexões sobre a questão da sobre-vivência. Para o autor, todo ser humano, por ter nascido antes da lei, é e tem um corpo infante que está fora dela e só depois é (re)tocado por ela. A infância é inocência do corpo que desconhece a lei que o marca e produz cicatrizes-signos de nossa sociedade, escrituras que não precisam ser lidas, mas sentidas e sofridas. Desse jeito, o corpo é refém de um toque cego que o fecha à própria vida, pois o torna sujeitado/subordinado. O corpo é o intratável, por isso é sobre ele que os castigos e reprimendas são impingidos:

Se a lei deve não somente enunciar-se senão fazer-se obedecer, deve vencer a resistência dessa (...) potência constituída de nascimento. (...) Para a lei, o corpo está demais. (...) Por essa demasia de corpo, a lei deve preocupar-se¹⁰. (LYOTARD, 1997, p. 45, tradução minha).

Aqui, infância é corpo, intensidade que não se quer domada/interrompida, daí a ideia do nascimento como selvageria, arrebatamento de vida, que, com o passar do tempo e com o peso da tradição, da moral e dos valores conservadores/subservientes, entra em processo de desfalecimento, sendo considerada pura sobrevivência ou vivência inerte. O primeiro toque no corpo, que não pode ser apagado, é estético, porque se fez antes do estabelecimento de um eu: “à estética concerne esse toque primeiro que me tocou quando eu não estava”¹¹ (LYOTARD, 1997, p. 45, tradução minha) – o toque dos afetos¹².

⁹ Conjunto de conferências em que o autor parte de Kafka, Joyce, Arendt, Freud, Válerly e Sartre para pensar diversos temas, dentre os quais a infância é destilada como força desejante.

¹⁰ Si la ley debe no solamente enunciarse sino hacerse obedecer, debe vencer la resistencia de esa (...) de esa potencia constituída de nacimiento. (...) Para la ley, el cuerpo está de más. (...) Por esa demasia del cuerpo, la ley debe preocuparse (LYOTARD, 1997, p.45).

¹¹ “la estética concierne esse toque primero que me tocó quando yo no estaba”¹¹ (LYOTARD, 1997, p.45).

Infância e corpo precedem uma consciência, que se forma/estabelece com eles, desde eles, motivo pelo qual é justamente sobre eles que a lei deve inscrever-se, prescrevendo o nascimento e o corpo estético. O autor afirma ainda que justamente por conta desse processo, a arte precisa pagar o toque insensível da regulação moral com os meios do sensível. A arte também lembra de que no intento de ordenar o corpo como organismo para tentar estabilizar o caos que lhe é próprio, ignora-se ou simplesmente esquece-se de que “em certos casos, a geometria não funciona” (ORLANDI, 2008).

Mas a lei só busca o prazer se inscrevendo no outro; tornando-se marca no corpo do outro (DELEUZE, 1997), o que coloca a questão da relação eu-outro no centro do problema, posto que é a partir dela que os corpos-criança são constituídos pela tradição/cultura e tomam forma, ao mesmo tempo em que têm suas forças reduzidas ou ampliadas. É em uma alteridade que nos constituímos. Nessa relação, principalmente, nós, adultos, trabalhamos no detalhe os corpos-criança, para regrá-los e adaptá-los ao mundo segundo o ritmo de uma vida já estabelecida, com suas regras e valores. Isso é bem visível quando se trata de bebês. O primeiro lugar em que se age no bebê é o corpo. Organizar o sono, a alimentação e higiene, enfim, seus ritmos biológicos, é uma primeira demanda da cultura.

Com mais ou menos afeição, o que indica que, no processo de pôr ordem no corpo do bebê, também as emoções são talhadas, o que se busca é tornar cultural um ser que aparece segundo ritmos biológicos. Formamos e conformamos um corpo e funcionamentos psicológicos que já começam a ocorrer, ainda que os sinais mais palpáveis disto se dêem com o desenvolvimento mais nítido da linguagem verbal. Assim, esse outro (adulto), que trata dos assuntos da criança antes que ela possa fazê-lo, portador do toque dos afetos, capaz de reduzir ou elevar suas potências e que direciona seus sentidos e sensibilidade, é chave para que também a lei toque o corpo, pois está imerso em valores e

¹² Afetos aqui são compreendidos, no sentido de Deleuze e Guattari (1996), como afecções, efetuação de potências que ocorre nos encontros entre os corpos e que é capaz de contaminação. A depender da qualidade destes encontros, se bons ou maus, podem tanto elevar quanto diminuir as forças dos corpos, quer dizer, sua capacidade de agir. Assim, também quando se pensa o afeto como afeição, pode-se considerá-lo capaz de contágio, principalmente quando expresso por meio de gestos produtivos e afirmativos, tais como a ternura e a delicadeza, que acolhe este outro a quem se dirige e, nessa perspectiva, carrega a possibilidade de aumentar/catalisar suas forças ao invés de reduzi-las.

crenças próprios de sua cultura e que não costumam ser questionados, mas apenas transmitidos.

Sobre a herança cultural, mas também psíquica e emocional, ao rememorar sua infância¹³ o escritor Bartolomeu Campos Queiroz (1983) afirma que nasceu com 57 anos de idade, 34 de seu pai e 23 de sua mãe. Nascer já velho é levar sobre si as histórias dos pais, delineadas socialmente e imbuídas por valores, tanto os da tradição quanto os do tempo presente, peso que geralmente lentifica a vida. Por conta desses desgostos e por não conseguir cumprir a obrigação de ser feliz, Queiroz (1983) desabafa:

Em minha infância amei tudo – os rios, as aves, as pedras, as nuvens – sem nunca gostar de ninguém. Mais forte que o desejo de gostar prevalecia o medo de sofrer. E assim sendo que minha infância foi o lugar do desalento. Sentia, sem saber formular, que a dor do parto é também de quem nasce (QUEIROZ, 1983, p. 27).

Ora, nascer também pode ser sofrido, e a infância, definitivamente, não é nenhum paraíso a ser habitado, pois é desde muito cedo que nos deparamos com dores, com imposições que grudam hábitos e identidades/modelos na pele. Se olhar-se para o mundo contemporâneo, cujo tempo corre cada vez mais depressa, acelerado por um sistema que torna tudo e todos descartáveis, veremos que mesmo de modo mais fluído, a fixação de modelos infantilizadores de ser criança ainda o ronda: os mundos cor-de-rosa propagados pelo mercado são exemplos disso. Para Lyotard (1997), a perpetuação da identidade, também imposta pela cultura de um povo e suas organizações democráticas, é inerte sobrevivência, já que a vida é movimento que não se deixa capturar por formas acabadas¹⁴.

Mas se é verdade que a carga das histórias, dos valores e da tradição, faz da infância lugar-tempo de angústias, sofrimento e confronto, também é verdade que o nascimento possui a potência de interromper o sempre-igual que amortiza a vida (LYOTARD, 1997; KOHAN, 2003): infância e corpo não são apenas continuidade, mas luta que estabelece diferenças, descontinuidades e mudanças de direção. Se há luta corporal, a resistência está posta como uma força presente,

¹³ Trata-se de um exercício textual que compõe a antologia “O mito da infância feliz” (1983).

¹⁴ Desse ponto de vista, o devir e o caos não são algo a ser freado e estabilizado definitivamente numa forma paralisante, fixadora e asfixiante, mas, muito mais, potencializado para que a vida não perca sua força criadora.

tornando o processo ativo. Mesmo sem fala desenvolvida, a criança mostra seus acordos ou desacordos na tentativa de colocar-se como alguém no mundo, de afirmar-se. Nos enfrentamentos que são parte das relações sociais, a criança nos encara e nos interpela, colocando em xeque muito das nossas verdades, ainda que sem clareza disso.

Ademais, quando se pensa a educação das crianças, é preciso considerar que se o corpo é o primeiro lugar a ser (re)tocado pelas normas e valores de uma cultura, é somente porque o corpo tem a vantagem de uma demasia de nascimento sobre os deveres (LYOTARD, 1997). Justamente em função disso, o corpo é singrado por uma força de resistência¹⁵ que o impele a lutar com os enquadramentos característicos de nosso sistema social, político e cultural – e talvez, principalmente, um corpo-criança, com seu inesgotável ímpeto de começar e recomeçar tudo outra vez.

Assim, busco olhar a infância e o corpo como nascimento capaz de subversão e desordem, juntamente com Lyotard (1997), que vê no nascimento começo, novidade, inquietude advinda do enigma ontológico muito mais do que ilusão/sobrevivência. Para esse autor, o efeito da aceitação da vida como enigma do começo (e do recomeço):

(...) é a infância, que entende de *como se*, que entende da dor devido à impotência e da queixa de ser demasiado pequena, de estar aí adiada (a respeito dos outros) e de haver chegado demasiado pronta, prematura (enquanto a sua força), que entende de promessas não cumpridas, de decepções amargas, de desfalecimento, de invenção, de obstinação, de escuta do coração, de amor, de verdadeira disponibilidade às histórias. A infância é o estado da alma habitado por algo ao que jamais se dá nenhuma resposta, a conduz em suas empresas uma arrogante fidelidade a esse anfitrião desconhecido de que se sente refém. A infância de Antígona. Compreendo aqui a infância como obediência a uma dívida, que se pode chamar dívida de vida, de tempo ou de acontecimento, dívida de ser-aí apesar de tudo, da que somente o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser somente um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação prorrogada¹⁶ (LYOTARD, 1997, p. 69, tradução minha).

¹⁵ Mais do que oposição e negação, neste texto resistência é tratada no seu sentido afirmativo, isto é, como um dizer 'sim' a outros itinerários possíveis, criação de alternativas ao estabelecido como 'normal' para miná-lo por diversos lados e bordas.

¹⁶ (...) es la infancia, que entiende de *como sí*, que entiende del dolor debido a la impotencia y de la queja de ser demasiado pequeña, de estar ahí regazada (respecto de los otros) y de haber llegado demasiado pronto, prematura (enquanto a su fuerza), que entiende de promesas no

Manter-se em infância como um estado de alma e de corpo, isto é, despreparado e aberto ao mistério do começo (e do fim?), é a indicação do autor supracitado. Mesmo que o acúmulo cada vez maior de cultura torne as gerações vindouras menos desnudas, é essencial não calar as perguntas para as quais não há respostas, mas apenas esforços em sua direção. Assim, traçar os próprios itinerários, ainda que à deriva, é exercício fundamental ao começo e ao recomeço. Se o nascimento é possibilidade de manter as inquietudes do começo, que lançam questionamentos sobre os valores da cultura/tradição, isso indica que as insurgências do corpo podem ser ocasiões de reabilitação do que nele foi tocado para ser esquecido/forcluído: o sensível, que é “(...) a marca por excelência da condição humana, do conhecimento finito” (FERRY, 1994, p. 49). A arte que o diga, e neste sentido, Antonin Artaud, artista confessadamente revoltado com a sociedade da qual fez parte, oferece um testemunho muito característico de quem pensa com o corpo, pois travou uma luta feroz para que sua sensibilidade não fosse aplacada:

Eu, uma vez marcado, torna-se cidadão, habitante, cultivado, sim, cultivado, lavrado: eu tenho uma valeta traçada no meu corpo que repete na sua chaga a lei, a fórmula inexorável “tu deves”. Passei pela máquina cultural, horripilante trituradora de singularidades. Estou marcado como todos os outros, e se carrego uma marca a mais, ela é apenas o traço de minha rebelião (ARTAUD apud LINS, 1999, p. 12, *sic.*).

Marcas de rebelião, tensão e inquietude contra a adaptação que desfalece a vida, produzindo morte no corpo mesmo, são os traços que este estudo procura investigar, como possíveis devires não totalmente bloqueados. Desse modo, mais do que interrogar isso na escola de Educação Infantil, onde tem nascimento tais preocupações, estas têm sido ampliadas para além da referida instituição, na busca de pensar as resistências e escapes do corpo como possibilidades de

cumplidas, de decepciones amargas, de desfallecimiento, de invención, de obstinación, de escucha del corazón, de amor, de verdadera disponibilidad a las historias. La infancia es el estado del alma habitado por algo a lo que jamás se dá ninguna respuesta, la conduce en sus empresas una arrogante fidelidad a ese anfitrión desconocido del que se siente rehén. La infancia de Antígona. Compreendo aquí la infancia como obediencia a una deuda, que se puede llamar deuda de vida, de tiempo, o de acontecimiento, deuda de ser-ahí pese a todo, de la que sólo el sentimiento persistente, el respeto, puede salvar al adulto de ser sólo um sobreviviente, um viviente con su aniquilación aplazada (LYOTARD, 1997, p.69).

criação que se fazem como reivindicações desencadeadas pelos próprios processos que violam e oprimem o corpo e a infância, o que ocorre em distintas instâncias sociais.

O encontro do vídeo-clipe “*Glósóli*”¹⁷, música da banda islandesa Sigur Rós, que contém imagens conjugáveis ao debate proposto neste trabalho, fortaleceu a ideia de que a infância pode ser capaz de um tipo de resistência que se configura como desejo de invenção e de afirmação de uma abertura à vida, com tudo o que ela traz.

Um segundo momento da problematização do objeto da tese se deu a partir de uma conversa com uma colega acerca do referido vídeo-clipe¹⁸. Ele traz imagens de um grupo de crianças que se forma a partir de convites feitos um a um, em um espaço de natureza quase intocado pela civilização. Um menino que carrega um tambor começa uma caminhada na qual se dão muitos encontros, e, aos poucos, forma-se uma multidão de meninos e meninas, uns menores, outros maiores, todos fantasiados, alguns de animais, outros a lembrar personagens de histórias infantis. Durante o longo trajeto feito em meio aos campos, rios, montanha e até em uma estrada, muitos são os acontecimentos, experimentações e brincadeiras, até que, com o crescimento da música e intensificação de sua percussão, a cena se agita e, após a corrida, culmina num vôo de crianças. Paro por aqui porque nem todas as palavras seriam suficientes para descrever imagens tão sensíveis. De fato, é preciso vê-las/escutá-las... Convido, então, o leitor a acessar o vídeo anexo.

Tal clipe oferece imagens provocativas a este trabalho. Após manter diálogo com uma colega sobre ele, foram muitas as questões suscitadas. Os apontamentos e questionamentos de minha interlocutora (letra I) estão ressaltados como citações:

I.: A batida do ritmo dá o tom do que vem pela frente. Ritmo surdo. Não ouço o tambor, apenas vejo o efeito que ele produz nos corpos: contagiar corpos distantes (?) da agitação cotidiana que tem me incomodado tanto. Corpos estranhos. Meio bichos, meio ‘devagar’ demais. Aos poucos, outros corpos se juntam por meio do ritmo. Corpos se aproximam, se tocam, se jogam, se lançam errantemente – ao mar, ao vento, ao infinito. Encontros de corpos que se contagiam e se deixam afetar pelo outro (som, ritmo).

¹⁷ Pode ser traduzido por “Fulgor do Sol” ou “Alma incandescente”.

¹⁸ O clipe pode ser visto no site <<http://www.youtube.com>>, digitando-se Glósóli – Sigur Rós.

Afinal, porque o vídeo te chama a atenção ou que estranhamentos ele gera em seu corpo?

Nesse vídeo, o som e as imagens sensibilizam. Embora pensá-las demais possa afastar o seu brilho, as imagens são belas pelos encontros múltiplos que ali se dão. Há aproximações diversas ritmadas por um som tribal, meio primitivo, que agita a cena. As roupas/fantasia das crianças, a paisagem, as brincadeiras, o cuidado que têm uns com os outros, o beijo terno entre as duas meninas, a confiança do menino do tambor, como que a chamar seus pares para uma espécie de rebelião, para o mar, para o ar, para voar. Tudo isso remete, em certo sentido, à ideia de uma infância resistente, de corpos que buscam afirmar singularidades e estranhamentos, afetando-se reciprocamente. O vôo (Peter Pan) faz pensar em criação, resistência à mesmice da vida e invenção de novos espaços e tempos de vida, de outros jeitos de ser corpo, um corpo leve, caso contrário, não sai do chão. E o garoto que, por último, parou por medo de continuar, hesitou em um momento, mas depois pulou. Essa cena remete ao medo de se atirar, pular, voar; porém, no final das contas, mostra como é inevitável lançar-se ao mundo.

Na continuidade das conversas, é dito:

I.: A quê o termo liberdade remete? Vem-me à cabeça, mais uma vez, a ideia de infinito. Lançar-se à infinitude da vida. Não seria este, talvez, um dos apelos da subjetividade contemporânea e também da infância? Tentar matar certas finitudes perversas e lançar-se ao movimento de criação da vida que é infinito? Isso é resistência: afirmar a vida no seu processo infinito de criação. Não lembro de Peter Pan.

Falar em liberdade, em 'voar', ligar-se ao ar e ao mar, de fato conduz à ideia de caminhar rumo ao infinito. Muitas das leituras incorporadas a esta tese atraem pela possibilidade que oferecem para se pensar a infância como infinitude de possíveis, de caminhos, abertura ao imprevisível (KOHAN, 2003), ao que não tem fim; ao mesmo tempo em que também imiscuída nos embates e nos encontros com os outros, adultos, crianças, cultura, animais, enfim, afetação recíproca. O que chama atenção em Peter Pan é o fato de que ele não quer crescer, mas não porque continuar a ser criança seja algum ideal a ser alcançado, e sim porque sua resistência em tornar-se adulto parece ser resistência ao fechamento do corpo

que quer continuar voando ao infinito, brincante com a vida na criação de seus caminhos possíveis. A invenção aparece como algo central, e, neste sentido, é possível encontrar Deleuze (2007), que, ao analisar o pensamento nietzscheano, afirma que criar se opõe a carregar, pois criar é descarregar a vida, e assim alçar vôos capazes de exercitar nossa leveza, apesar de todos os pesares. A mesmice, a tendência a uma adaptação que amortece as vibrações do corpo, é questionada por Peter Pan, que deseja se manter aberto às possibilidades inventivas.

O vôo das crianças no vídeo lembra o personagem também pelo fato de que ele se aproxima mais da natureza que da civilização, assim como as crianças vestidas de bichos, comemorando a vida em cada um daqueles gestos simples (caminhada, busca do outro, sono, brincadeiras, beijos, corrida) que, por serem capazes de contágio, fazem o corpo explodir ao voar. O ápice das imagens é explosão de corpos juntos, que acompanha as batidas da canção cuja velocidade cresce na medida dos encontros, das buscas, da delicadeza dos gestos e afetos que se compõem. Há uma contaminação em curso, pois todos são tocados pelas intensidades que se trespassam naqueles instantes e atitudes.

Desse modo, um dos pontos suscitados é o de que talvez uma das solicitações dos corpos-criança na contemporaneidade seja justamente pela abertura ao infinito, à criação de outros modos possíveis de ser corpo. Afinal, "(...) as crianças conseguem não ser infantis por algum tempo, enquanto não sucumbem a essa produção de subjetividade" (GUATTARI, 2005, p. 33) própria ao capitalismo, e isso ultrapassa em muito a instituição escola, embora ela não deixe de ser essencial neste processo.

A possibilidade de pensar o que escapa, aquilo que foge ao estabelecido como provável, mesmo o menor detalhe, a mais sutil possibilidade de escoamento que sugira invenção, e, neste sentido, afirmação da vida, se constitui numa tarefa política.

Para que se efetivem os processos de reapropriação da subjetividade (...) até de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. (...) Em qualquer escala que essas lutas se expressem ou se agenciem, elas têm um alcance político (GUATTARI, 2005, p. 58-59).

É exatamente disso que o presente estudo trata, pois interessa pensar o processo no qual muitas crianças tentam experimentar seus caminhos de modo resistente, mostrando que suas recusas a certas imposições podem indicar a criação de alternativas para os seus modos de ser, que não se querem capturados, domados, coibidos, tornados iguais. Esta tese se propõe a pensar a infância como momento ímpar da luta corporal, vista como afirmação de uma vida em franca construção, erguendo-se a partir da sua necessária relação de alteridade. Infância como lugar de confronto, enfrentamento, rebelião, interpelamento/interrupção do curso de 'normalidade' da vida; mas também de encontro com o outro, de participação, contágio e busca por inventar vias de acesso, modos de ser e estar no mundo, para que se possa, talvez, "tocar o céu com a ponta dos pés, pisar no chão com a palma da mão" (PERES e TATIT, 2005), subvertendo e remexendo certas lógicas. É que a educação precisa ser mais do que colocar limites no outro, principalmente quando os limites implicam certa despotencialização de forças.

Por fim, acredito ser pertinente falar do trabalho/esforço de escrever, principalmente quando se trata de um tema tão sensível quanto infância e corpo, que, por mais que se tente dizê-lo, insiste em escapar-nos. Assim, as fugas e desvios feitos pelos corpos-criança para resistir aos encaixes, enquadramentos e capturas do corpo, da alma, do pensar, a fuga do sempre-igual, da desesperança, do destino traçado, que, ao sair da linha, constitui algo novo, singular, são ideias que provocam e movem esta tese, porque por elas parece passar vida. E foi nesse horizonte que, aos poucos e de modo quase casual, os autores que ajudam a pensar esta investigação foram encontrados e incorporados, de modo que puderam remexer e revirar algumas crenças, valores e saberes, bem como oxigenar o próprio corpo/pensar. Tais autores são Walter Benjamin, Manoel de Barros, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e Artaud, cuja sensibilidade pensante enerva as sondagens aqui empenhadas.

A presente tese se configura a partir de distintas perspectivas filosóficas e poéticas. O resultado da pesquisa apresenta-se sob a forma de um conjunto de ensaios. Em função disso, são feitos alguns apontamentos a respeito da escrita ensaística, que, ao se constituir como desmétodo, a meu ver, possui interfaces com a infância:

O ensaio procede metodicamente sem método. Insere-se entre os despropósitos. (...) sempre fala de algo já formado de um 'modo' novo. (...) seu esforço espelha a disponibilidade infantil que sem escrúpulos se entusiasma com o que outros já fizeram (ADORNO, 1994, p. 168; 177).

Este é um dos principais sentidos que o ensaio toma nesta tese: sublinhar a pequenez de quem o escreve, pois este se contenta em explicar o que é de outrem, como afirma Lukács (1911, *apud* ADORNO, 1994, p. 174); porém, mesmo assim, o faz com o ânimo de uma criança que brinca, justamente porque seu pulso é o da experimentação do pensamento. Desse modo, o ensaio é exercício de pensamento e de escrita em que forças são postas à prova; o que nele aparece como força e/ou fraqueza coloca-se como problema de fôlego. No ensaio, ele mesmo um campo de forças, o pensamento não se conduz por certezas, mas pelas hesitações que o importunam e o abalam. Ele persegue certas pegadas que se desfazem e se refazem a cada passo e a cada tranco, interpondo outros indícios e sinais, pois sua aposta é na travessia aí construída: na procura sem alvo, no próprio ato de andar. Por essa deriva, ele é risco de errância e de falha (TOURNON, 2004), tal como a infância.

O ensaio é incógnito, não se interessa em responder, mas, sim, em dar vazão aos desassossegos que o impelem a mover-se, motivo pelo qual ele pode se embaralhar, parar, retroceder, flunar, recomeçar e seguir em seus desvios e tropicões, também como uma criança. Adorno (1994) e Tournon (2004) destacam ainda que o tom da escrita ensaística é dançante, brincante e liberta da seriedade cadavérica própria aos cânones científicos.

Parece, assim, que muitas dessas características são comuns às trajetórias infantis, com suas procuras e dúvidas, seus desacertos e encontros, sua vivacidade e ludicidade, enfim, com seus exercícios de sentir e pensar o mundo e o próprio corpo, algo tratado com mais afinco no primeiro ensaio deste estudo. Também cabe lembrar o veio auto-educativo desse tipo de texto, cuja escrita, voltada essencialmente ao seu escrevente, como uma espécie de teste de suas próprias questões, destacadas e discutidas no diálogo com outros autores, gera tensionamentos que auto-educam, como assevera Montaigne (1980). Quem sabe, assim, o ensaio se configure num exercício de deslocamento e descolamento do poder que, para Barthes (2007), é indissociável dos discursos operados *sobre e com* o real. Ao falar a si mesmo, sem pretensões teleológicas e/ou de veracidade,

o pensamento registrado por meio dessa forma experimental, exatamente por este motivo, talvez possa falar *a*/atingir muitos outros.

Após essas abreviadas considerações acerca do ensaio e de seus possíveis vínculos com a infância, é chegada a hora de apresentar os textos que compõem a presente tese.

No primeiro ensaio, a infância, tal como aparece no pensamento de Walter Benjamin, é tomada como possível descaminho do pensar, posto ser um conceito recorrente em seus escritos. Se uma dada perspectiva da filosofia vê a infância como lugar de erro e confusão, o referido autor concebe tais características como produtoras de um modo de existência crítico, portanto, as fragilidades e fissuras são essenciais ao pensamento. Outro ponto abordado é o da infância como tensão permanente entre a tradição e a renovação, constituindo-se como desvio, como o próprio método em Benjamin. Também no brinquedo, compreendido como experiência filosófica de destruição e reconstrução, é possível ver uma das dimensões do método em nosso autor, que é o caráter destrutivo do pensar. Tal discussão é feita com a essencial ajuda de Jeanne-Marie Gagnebin e Olgária Matos, dentre outros autores.

O ensaio posterior debate possibilidades de processos de subjetivação no corpo da Escola de Educação Infantil, contando com a interlocução de Michel Foucault e Gilles Deleuze, para tentar pensar alguns escapes do corpo-criança neste espaço institucional e as práticas de si como exercícios que primam pelo domínio de si. Se, por um lado, a escola imiscui-se em relações de poder disciplinar e veiculadoras de uma biopolítica, elas desencadeiam uma vontade de vida que resiste ao poder. Há, assim, espaços para se resistir e criar, pois, do contrário, se trataria de dominação. Tanto o que no corpo escapa como as práticas de si põem em curso processos de subjetivação, quer dizer, para que o corpo não apenas se sujeite ao poder, mas também desloque-se, crie distanciamentos e produza outras formas de vida. Isso é possível a partir da retomada de algumas fragilidades, como os erros e a não-discursividade da infância, além do domínio de si que implica cuidado *do* e *com* o outro.

O terceiro ensaio configura-se como análise do filme *LavourArcaica*, no qual aparecem um corpo e uma infância resistentes, por mais que se queira domá-los, abandoná-los ou silenciá-los. Para isso, tem-se na filosofia do trágico, de Friedrich Nietzsche, o principal interlocutor, além de certas entradas em conceitos de Gilles

Deleuze, Félix Guattari e poemas de Manoel de Barros e Antonin Artaud. A ideia é pontuar que por mais rígida que possa ser a educação, ela não consegue capturar todas as dimensões de alguém. De alguma maneira, o corpo dá o seu jeito de escapar à institucionalização dos comportamentos quando questiona moralidades e modos de ser que não se sustentam em seus fundamentos, pois vivemos em uma sociedade crivada de paradoxos (sociais, econômicos, culturais, morais, éticos), muitos dos quais se apresentam como insolúveis, e talvez assim o sejam. A partir do diálogo com Nietzsche, vislumbram-se as resistências das personagens centrais do filme como afirmação de uma vida expressa nas diferenças a que se dá existência.

Por último, um ensaio que retoma o vídeo-clipe *Glósóli* como motivo para pensar as ardências do corpo da infância, compreendido como procura desejante que se abre às forças do mundo para desdobrá-lo, enfrentando a crueza deste contato com delicadeza e franqueando um tempo vagaroso, que pulsa no contrapasso dos agitados corpos contemporâneos. Porém, é justamente a amplificação das inquietudes das buscas que faz com que as palpitações dos corpos infantis acelerem quanto mais andam devagar, pois a forma sutil de seus gestos se ancora na potência de seus desassossegos e vontade de vida.

Por tudo até aqui colocado, o presente estudo caminha no sentido de compreender e afirmar o corpo na infância como vetor de resistência e criação de novas/outras formas de fazer-se, portanto, de afirmação da própria vida. O vigor dessa afirmação resistente parece estar justamente nas insubmissões, insurgências e sensações de estranhamento, nos efeitos sempre imprevisíveis das experimentações dos corpos-criança, nos processos vivenciados nos seus trajetos desviantes, o que, de tão sutil, é praticamente invisível, porém, não menos real, porque não menos sensível. Quem sabe, assim, seja possível pensar também a infância como campo de forças do corpo, para, talvez, deixar circular fluxos de infância no corpo, que é como querer falar de uma infância do corpo, seja ele adulto ou criança.

“A verdade é uma coberta que deixa os pés frios. Você a puxa, estica, jamais será suficiente. Nunca vai cobrir nenhum de nós. Desde que chorando entramos, até que mortos partamos, só vai cobrir nosso rosto, enquanto choramos, gritamos” (Todd, personagem do filme *Sociedade dos poetas mortos*, 1989).

INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: DESCAMINHO DO PENSAR

Existem muitas coisas e fenômenos, como a infância, que na atualidade aparecem como termos gastos e exauridos pela saturação de sentidos até aqui acumulados e, portanto, difíceis de desmontar ou mesmo atualizar. Uma espécie de sensação de impotência se instala junto à empresa de pensar a infância, pois parece, realmente, que sobre ela tudo já foi pensado e dito. Contudo, o esgotamento diante de tantas respostas (científicas, religiosas, pedagógicas, mercadológicas etc) e os caminhos apontados na tentativa de definir a infância, a partir de descrições, explicações e catalogações, denunciam o quanto tais respostas acabam por aprisioná-la em certos moldes, e, como é sabido, todo molde é limitado/limitante.

Engenhosamente erguidas por diversas teorias e explicações razoáveis, quando não arrasantes, e até mesmo por alguns imperativos, são muitas as verdades que entopem os poros de nossa pele e de nosso pensar e que tantas vezes nos lançam ao esquecimento da sua não-rara insuficiência para cobrir a inteireza do corpo e da existência, como lembra a epígrafe que antecede este texto. Porém, apesar do vasto arsenal de conhecimentos existentes acerca da infância, talvez seja chegada a hora de dizer que, embora existam tantas descrições e prescrições, há um não-saber que sempre se renova frente a ela. Que conviver com esse não-saber pode ser saudável para o pensamento (e para a ação); afinal, é preciso viver bem com as lacunas, sem temer os cobertores que esfriam os pés, mas que, não obstante, auxiliam a aquecer outras partes do corpo. Trata-se de aceitar a carência e os limites da própria capacidade humana de pensar e, principalmente, de atingir verdades finalistas.

O amontoado de conhecimentos causador de alguns sufocos leva a interrogar o tipo de pensamento que tornou aqueles possíveis: o modelo racional moderno, abstrato e cartesiano, que divorciou razão e sensibilidade (do corpo, da dor) e se aliou ao anseio da evidência, do cálculo e do domínio, e que, por estes motivos, se pretendeu totalitário. Tanto que fez da infância alvo de inúmeros controles para fixar, de uma vez por todas, o seu lugar e as suas questões em nossa sociedade; mas ela, sempre fugidia, insiste em livrar-se de coberturas e

(en)cobrimentos asfixiadores de sua dinâmica, como muito bem ensina Walter Benjamin.

A fenda aberta por esse autor me instigou a perscrutar na infância uma possibilidade capaz de ‘desarmar o pensamento’, que carece da carne dela, de sua errância e flutuação, caso queira arriscar-se e lançar-se aos desafios postos pela vida como ela se nos apresenta. Talvez porque acerca da infância apenas seja possível ensaiar e/ou balbuciar análises, sem esquecer da sua eterna provisoriedade – e precariedade. Assim, o presente texto visa discutir algumas dimensões da experiência infantil como possíveis categorias epistemológicas presentes, a partir de certas pistas, nas reflexões de Walter Benjamin; pistas que levaram a vê-la e persegui-la como imagem de um desmétodo¹⁹, quer dizer, como um descaminho do pensar que pode ser fértil para a pesquisa social, sobretudo a que é proposta nesta tese.

Nesse sentido, a infância não é, necessariamente, uma categoria epistemológica que estaria dada no interior do pensamento benjaminiano, mas, a partir de sua centelha, talvez, e, principalmente, potência de um pensar e de um conhecer que, entretanto, não estão à procura de uma verdade categórica, presumidamente apta a apacentar as dificuldades da vida, mas, sim, de produção de sentidos a partir dos vacilos que os mobilizam. Essa potência aqui é tomada em sua ambiguidade produtiva; isto é, de um lado, como possibilidade, *porvir*, abertura ao que não se sabe, de outro, como força/ímpeto, que arrasta e ativa a caótica do corpo do pensar para um encontro e um confronto com o real, quer dizer, com a vida. De qualquer forma e apesar do reconhecimento de que Benjamin não tem na infância uma categoria epistemológica explícita, em alguns momentos são feitas tentativas de aproximar aspectos do seu método de certas dimensões da infância.

As principais fontes de apoio dessa empreitada são os ensaios *Infância em Berlim por volta de 1900*, *Rua de Mão Única* e *Imagens do pensamento*, de Walter Benjamin (1995; 1984a; 1984b), escritos de Gagnebin (2005; 2001; 1999),

¹⁹ O uso do prefixo DES junto à palavra método, que aponta negação ou involução, inspira-se na poesia de Manoel de Barros, que busca desmanchar e refazer palavras brincando com seus possíveis sentidos – e (des)sentidos. Nesse caso, desmétodo indica justamente a ausência de método, ou o seu desmanchamento enquanto caminho com pressupostos pré-determinados ao qual o pensamento precisaria se adaptar para fazer sua jornada. Assim, desmétodo sinaliza a inexistência de um itinerário seguro, para que o pensamento crie sua trajetória no próprio andar, cujo impulso mais vigoroso é dado pelas incertezas que o afligem.

nos quais ela debate a relação entre infância e pensamento, mimesis e expressão, a criança e o labirinto, e de Matos (1997; 1993), que mostram como nosso autor se apropriou *de* e utilizou *certos* conceitos de Descartes e Kant. Desse modo, apresento algumas ideias no esforço de decifrar hieróglifos benjaminianos e, então, tecer a infância como descaminho do pensar.

Cabe ainda dizer que essa assertiva se relaciona umbilicalmente com a forma de escrita eleita para o presente estudo, a do ensaio. Se a infância, tal como compreendida por Benjamin, é condição humana *sui generis* que, via de regra, cai no esquecimento, de certo modo, ela é reabilitada na escrita ensaística. O ensaio, por ser desmétodo, sem regras nem anteparos de nenhuma ordem, experiência espiritual aberta e de tracejamento dos próprios passos, de dúvida permanente e de falta de segurança, remete diretamente às aparentes fragilidades da infância que, neste ponto de vista e, em particular, neste trabalho (assim como em Walter Benjamin), figuram como forças do pensamento e da escrita. Afinal, pergunta-se realmente quando não se sabe, quando algo incomoda e provoca perplexidade, quando as incertezas pulsam de modo a alçar quem as tem em alguma direção.

A etimologia da palavra infância (*in-fans*) aponta para as incapacidades características do começo da vida, isto é, para as ausências da fala e da razão. Vejamos o que diz um dicionário etimológico:

Um indivíduo de pouca idade é denominado *in-fans*. Esse termo está formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, 'falar', daí seu sentido de 'que não fala', 'incapaz de falar'. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de 'incapacidade de falar'. Logo, *infans* (substantivado) e *infantia* são empregados no sentido de 'infante', 'criança' e 'infância', respectivamente. [Contudo], em geral, o termo *in-fans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que 'não falam', de modo que essa denominação é usual para crianças até os sete anos. Assim, *infans* pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado a *puer* [filho]. Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua

minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim 'o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho' (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 52-53, *grifos dos autores, interpolações minhas*).

A própria constituição da palavra infância, dirigida àqueles que são considerados aleijados da fala, incapazes de se valer dela para se colocar como alguém *frente ao/no* mundo, impregna a língua como uma ferida, um câncer que corrói as suas entranhas e, por conseguinte, as do pensamento, pois o condiciona a ter a criança e todos os que dela se aparentam, como marginalidade originária, fadada ao limbo e a não participação, já que é, em seu ponto de partida, incompetente para isto.

Essa inscrição lingüística ressoa fortemente no campo da filosofia, sendo levada a cabo por uma determinada linha de raciocínio circunscrita à tradição filosófica ocidental, que vai de Platão até Descartes, passando por Santo Agostinho e outros pensadores cristãos (GAGNEBIN, 2005)²⁰. Apesar das diferenças de inserção cultural e histórica, bem como de seus objetos de reflexão, tanto Platão quanto Santo Agostinho veem na infância uma proximidade com a animalidade humana, que precisa ser dominada para que a civilização possa se erguer. As incapacidades características da infância, que se expressam na ausência de linguagem desenvolvida e de razão, na tradição da metafísica ocidental, se referem a sua incompletude, que, para os dois pensadores, deveria ser o mais rapidamente preenchida pela educação, fosse para o bem da *polis* (Paideia) ou para extirpar o pecado original do qual as crianças seriam fruto e continuidade²¹.

Assim, por mais que nessas acepções a infância seja vista como mal necessário e negatividade, também é tratada como um momento da vida que apresenta uma potência para o aprendizado, a ser explorada para corrigir e 'endireitar' a própria infância. Desse ponto de vista, trata-se de provocar o crescimento das crianças o mais rápido possível, através do movimento interno da alma alavancado pela justa Paideia (Platão) ou pela inserção da criança no mundo adulto, para que a natureza animal, tão presente na infância, seja

²⁰ A autora destaca, ainda, a existência de outra linha de raciocínio, que vai de Platão a Rousseau, passando por Montaigne.

²¹ Para Santo Agostinho, os desejos infantis, por vezes violentamente demonstrados, seriam a prova da nossa natureza pecadora, que na criança ainda está indomada pela ausência da razão (GAGNEBIN, 2005).

afastada. Inclusive, Ariès (1984) vê nessa versão de negatividade uma ausência do reconhecimento das especificidades da infância no mundo medieval. Em outras palavras, a questão é fazer com que as crianças adquiram o mais breve aquilo de que universalmente estão privadas: a linguagem, que vem acompanhada da razão, ou melhor, de uma certa razão.

Essa concepção negativa da infância, que a ela impõe uma condição miserabilista, é exacerbada no pensamento cartesiano, que coloca a necessidade de esquecer/negar/abjurar²² a infância, ou suas reminiscências, para que a reflexão dos objetos de conhecimento atinja a verdade mais essencial e pura, aquela matematizável. Para Descartes (2000), por guardar fantasias, sonhos, a imaginação e o sensível, todos elementos correlatos do erro, porque incontroláveis e descontrolantes, a infância deve ser banida do pensamento, já que o papel do método é pôr ordem no caos, racionalizar calculadamente a própria vida, esta, fluxo (in)constante e desordem. Vê-se que mesmo no racionalismo cartesiano, representante de um pensamento moderno que começa a romper com os pressupostos teológicos, a infância é um lugar de perdição, confusão, erro, fragilidade²³, por isto mesmo, perigo.

Assim desenhadas por uma perspectiva da filosofia ocidental, as características constituintes de uma infância a ser corrigida e regradada, que se referem à ausência de fala e de razão, incompletude/inacabamento, inseguranças, falhas, fraquezas, confusão, desordem, são tomadas por Benjamin como dimensões possíveis e necessárias do processo de produção do conhecimento: descaminho do pensar.

Para Benjamin (1984), a infância é uma categoria profundamente histórica: marcada pela e marcante da história. Nisso, sua concepção já se diferencia da perspectiva filosófica citada anteriormente. Para esse autor, a infância é tensão permanente, portanto, busca por afirmação que não se faz sem luta, sofrimento,

²² Em Descartes, a infância, a retórica e a história devem ser expulsas (GAGNEBIN, 2001).

²³ Contrário a essa compreensão, Rousseau (1995), pensador também moderno, vê a infância como positividade, inocência originária, devendo ser preservada no que tem de mais puro: o sentimento. Apesar disso, não vou explorá-lo porque a ideia desse ensaio é pensar certos sentidos assumidos pela vertente que confere 'negatividade' à infância, ou melhor, que ressalta suas carências, e daí extrair complexidades e paradoxos.

angústia e, ao mesmo tempo, com a simples alegria de existir. Mas, mesmo que relativize aquelas características universais, ele as reverte em favor da infância, conferindo-lhes outras conotações que podem ser apontadas como faces e forças do pensar (desmétodo), pois nosso autor concebe a infância como essencial para elaborar a produção da vida, da história e do conhecimento.

Se Descartes concebe [a infância] como um momento patológico do conhecimento – época na qual a alma está tão misturada ao corpo para fins de sobrevivência que a impossibilita de pensar –, para Benjamin é um modo de existência crítico e epistemológico, crítico em sentido epistemológico (MATOS, 1997, p. 39, *interpolações minhas*).

A infância é um modo de existência crítico porque põe à prova exatamente aquelas incapacidades da criança que, na sua trajetória tece um caminho constituído por dificuldades e conflitos os mais diversos; que, principalmente, se move por uma vontade de ‘querer’, de expandir suas possibilidades rumo ao desconhecido, nele escavando brechas e fazendo das incertezas suas aliadas mais fiéis. Apesar de buscar segurança nas nomeações – mesmo que provisórias – disponibilizadas pela linguagem, bem como em um saber que a ela vem atrelado, nem por isto a criança deixa de desconfiar do que é considerado óbvio, postura de valor inestimável do ponto de vista epistêmico.

Ver na infância um “modo de existência crítico em sentido epistemológico” sugere a configuração de atos de exame/avaliação da realidade muitas vezes instauradores de crises que forçam a criança a vencer as dificuldades interpostas no curso das suas investigações – enfim, os medos do inseguro. Sugere ainda uma maneira de desbravar o enigmático com determinado vigor, quiçá imputável somente às crianças, posto que as impele a dobrarem-se sobre os objetos de sua curiosidade e afastarem-se com o mesmo ímpeto, movimento implicado em riscos e em que são garimpados (*des*)entendimentos, os quais, sobretudo, alertam e despertam o pensar. Trata-se de processos que indiciam esforços da criança para se apropriar do mundo e reinventá-lo, (*re*)nomeá-lo, para criar seus modos de existência no lugar e na cultura de que é parte.

Além disso, há dor encarniçada nos processos de aprendizagem, seja porque o acesso ao saber muitas vezes é como adentrar a escuridão de grutas que se deseja explorar, cujas sinuosas estalactites confundem, causam assombro

e nunca oferecem segurança com relação ao caminho de volta, seja porque o enfrentamento ao saber pode produzir dor quando se compreende sua insuficiência para tornar o real passível de inteligibilidade. Talvez, também, porque sempre que nos apossamos de alguma explicação mais sistemática das coisas e da vida, estas nos parecem perder sua magia inicial; ou, simplesmente, porque o contato com a dor, isto é, com as agruras de algumas situações, força a que se aprenda com estas experiências – como é o caso do aforismo “A febre”, da Infância berlinense, em que Walter Benjamin relata que, com a doença, professora tenaz, aprendeu o tempo da espera, o cansaço de ser medido e o desalento de (re)lembrá-la (registrada nas horas perdidas de aula). A invasora invisível se despedia sorratamente como houvera chegado, mas, ao passar por aquele corpo, deixara suas marcas.

No final das contas, é preciso admitir que, de certa forma, pensar dói, porque crescer/expandir-se dói; fazer do pensamento um companheiro permanente na busca e/ou na produção de sentidos possíveis para o ‘estar no mundo’ pode ser bastante difícil e dolorido. Ao lembrar e reelaborar sua infância berlinense, Benjamin destaca muitos relatos instigantes, pois crivados de (des)gostos, como é o caso de sua relação com a instituição de ensino: seus atrasos denunciados pelo relógio da escola, que, para ele, encarcerava o tempo; os livros tradicionais incapazes de dizer algo à criança ávida por saber, mas, também, por vida; as manhãs de inverno nas quais, sem a mínima vontade, devia levantar-se para cumprir as obrigações estudantis. Leiamos com alguma parcimônia o aforismo “Manhã de inverno”:

(...) apenas a voz da babá perturbava a prática por meio da qual a manhã de inverno costumava me unir aos objetos em meu quarto. A persiana ainda não fora erguida quando já pela primeira vez eu afastava a tranca da portinhola a fim de seguir o rasto da maçã no forno. (...) Era a viagem através do escuro país do calor do fogão, da qual a maçã havia recolhido o aroma de todas as coisas que o dia pusera a minha disposição. E por isso não estranhava que, ao aquecer as mãos em sua superfície brilhante, sempre me constrangesse a dúvida de mordê-la ou não. Sentia que o fugaz conhecimento que me aportava em seu aroma podia me escapar com toda a facilidade ao passar por minha língua. Conhecimento que, às vezes, me instilava tanta coragem que, no caminho da escola, me servia ainda de consolo. Quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E com ela o desejo de poder dormir até dizer basta. Devo tê-lo experimentado milhares de

vezes, e, mais tarde, de fato, ele se concretizou. Custou-me, porém, muito tempo para nisto reconhecer que fora sempre vã a esperança que eu nutrira de ter colocação e sustento garantidos (BENJAMIN, 1995, p. 84-85).

Ao pintar no papel as memórias da infância burguesa que vivera no início do século XX, o adulto Benjamin mapeia vestígios de sua, sempre atual, inadaptação, acompanhada das dores que a fizeram emergir. Ao reconstituir o funcionamento daquele mundo pedagógico, espécie de ensaio para a vida adulta, nosso autor desfia as sensações mais perturbadoras – tantas vezes suportadas apenas pela presença de outras, alegres e viçosas –, que, mesmo sem saber, já indiciavam sua incapacidade para ter sucesso econômico²⁴. A indisciplina do pensamento (e dos desejos) de Benjamin se manifestava fortemente em sua experiência infantil, em face da incompetência para fingir-se disciplinado e conformado com aquela ordem da qual desejava escapar. Isso aponta uma fertilidade incontestável da flutuação do pensar, de sua indisciplina, bem como da escuta do corpo: porque, muitas vezes, são as dores que excitam e incitam o pensamento, insistindo em fustigá-lo. E é essa experiência crítica e epistemológica que aqui interessa, pois faz da precariedade um catalisador que impulsiona a urdidura de rotas, independentemente de suas desembocaduras.

É nesse andar, desorientado e vacilante, à procura de sentidos e significados que lhe permitam ‘ser’ e afirmar sua existência, que a criança angaria conquistas, acumula derrotas e, sobretudo, experimenta, sem nunca parar. A vontade de pertencer ao mundo em sua volta lhe provoca constantemente, algo realizado desordenada e confusamente. Desse ponto de vista, a infância se constitui como lugar cuja geografia pode ser metaforizada pelo labirinto – imagem imanente ao pensamento benjaminiano –, construção de caminhos tortuosos que se enredam e complicam a aventura de neles trafegar; lugar cheio de fechamentos e aberturas intercomunicáveis em que as setas não estão dadas e do qual é preciso inventar os trajetos e as saídas.

²⁴ Vários estudiosos da obra de Walter Benjamin apontam essa característica nele: a de ser um sujeito sem muito talento para sustentar a si e a sua família. Por esse motivo e considerando outros aspectos, como seus problemas amorosos, sua frustrada tentativa de seguir uma carreira na universidade e seu suicídio em virtude da perseguição nazista, Gagnebin (1982) o nomeia de “fracasso exemplar”. Afinal, apesar de sua envergadura como pensador, em vida, não logrou esse reconhecimento, nem tampouco sucesso em sua vida pessoal.

A esse respeito, no conto “Rua Steglitz esquina com a Guenthin”, da Infância berlinense, nosso autor fala da casa das tias como labirintos explorados pela criança, cujas andanças lhe proporcionaram descobrir que se entra em alguns lugares, mas não em outros; que há cômodos em que se acendem muitas luzes (grandes salões), enquanto em outros, se apagam ou mantêm-se turvas (vestíbulos dos empregados); que se abrem algumas portas, mas não outras. É de um emaranhado de proibições e permissões ofertadas pelo esquadramento do espaço da casa que se retiram aprendizados do mundo social e de sua operacionalidade, que, por sua vez, inclinam a criança a preferir os lugares de passagem e as pessoas desimportantes.

Infância como labirinto é lugar de investigação, escavação, garimpagem, enfim, de encontros inesperados; território no qual a criança perde-se, caminha à deriva, (re)encontra-se e retorna para casa sempre um ‘outro’²⁵, o que faz da experiência infantil algo irrepetível. Pelos labirintos da infância, a criança é arquiteta de si e do mundo que se ergue sob seus pés, principalmente a partir de suas possibilidades (quem sabe, ainda, impossibilidades), desejos e escolhas – que sempre configuram nós a ser desatados ou afrouxados, verdadeiros pontos críticos –, para as quais as lacunas podem ser muito bem-vindas.

Tradutor italiano de Benjamin e na sua esteira, Agamben (2005) afirma que é justamente a condição de ser *in-fans* no começo de nossas vidas que proporciona a instauração de uma experiência da própria linguagem. Nas palavras de Agamben (2005), a infância é o hiato (intervalo, interstício) entre voz e discurso, entre a experiência e a linguagem que nos tornam humanos, o que aponta, assim o entendo, para uma espécie de ‘negatividade’ essencial que de alguma forma em nós sobrevive e em muitas oportunidades, mesmo sufocada, grita; porque a in-fância não é algo que apenas antecede a linguagem e cessa com sua fundação, mas com ela co-existe. Tal intervalo é o que proporciona a introdução de uma descontinuidade ou diferença na cultura e na história, pois se não houvesse este istmo entre língua e discurso, experiência e fala, não existiria infância, conhecimento e/ou história.

²⁵ Gagnebin (1999) afirma que a identidade desenhada na Infância Berlinense é irreduzível da alteridade que a compõe, isto é, trata-se de uma identidade que busca no perder-se de si para reencontrar-se outro, a fonte da constituição infantil – e humana. Desse modo, na rememoração benjaminiana não há nenhuma nostalgia de uma suposta felicidade da infância, mas um reencontro com as vicissitudes históricas que a compuseram, numa jornada em que a perda de si é essencial à compreensão dos lastros histórico-sociais dessa conjunção-disjunção.

O prefixo *in*, relativo ao que não se tem ou que não está dado à priori, e, por isto precisa ser construído-produzido, torna-se essencial ao pensamento e também à pesquisa, enfim, à produção do conhecimento. A descontinuidade ou obliquidade introduzida pela infância indica uma tensão permanente entre a tradição-cultura e a criação-ruptura, constituindo-a como um desvio, tal como o método benjaminiano exposto na sua introdução à *Origem do drama barroco alemão*, e aqui me arrisco a fazer uma primeira aproximação entre aquele e a infância. As características que remetem à incerteza diante do mundo que se quer e precisa experimentar, compreender, apreender, conquistar, enfim, pelo qual se deseja caminhar, fazem parte do pensamento humano para Walter Benjamin.

Benjamin não ressaltava a ingenuidade ou a inocência infantis, mas, sim, a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à “segurança” dos adultos. Mas essa incapacidade infantil é preciosa: (...) porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim, da sua não-soberania (GAGNEBIN, 2005, p. 180).

À linearidade do método cartesiano, em busca do pensamento puro, lógico-matemático, Benjamin prefere o desvio, a desorientação e a assunção da impossibilidade de controle humano, seja sobre a natureza ou sobre seus pares: “Método é caminho indireto, é desvio. (...) Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação” (BENJAMIN, 1984b, p. 50). Para esse autor, a verdade possui um ser indefinível, motivo pelo qual o pensamento precisa fazer malabarismos para apenas se aproximar dela, começando sempre novamente, pois, neste caso, “a apresentação da verdade é simplesmente ensaiada, exercitada” (MACHADO, 2004, p. 49). Tomar o método (ou o pensar) como desvio é compreendê-lo como atalho, corte, não-linearidade, fuga, mas também reencontro dos objetos investigados, num processo que não supõe o domínio, mas o acolhimento característico da contemplação, cujo fito admirado é lançado em múltiplas camadas de significação, infinitamente. Para isso, nosso desajustamento é fundamental, porque permite a obtusidade de nosso olhar frente a um mundo também obtuso; proporciona encarar o caos com a anormalidade que ele solicita. Além disso, na perspectiva aqui em debate, a

própria infância é desvio, pois, apesar do seu necessário encontro com a tradição, enfim, com a cultura, há sempre eclosão do novo, produção de itinerários diversos feitos sob o signo da criação. Assim, o desvio é sinuosidade, caminho alternativo, negação do sempre-igual, para que se possa ver, sempre e de novo, de um jeito diferente.

Nesse sentido, ao falar sobre Benjamin, Gagnebin (2001) afirma que

(...) a defesa de um pensamento disruptivo, descontínuo, arriscado, errante, e vagante/vagabundo também é a crítica ao ideal de um rigor cartesiano interpretado como a tentativa de dominar uma realidade conflitiva, que não pode ser simplesmente sanada pelo desejo de coerência (GAGNEBIN, 2001, p. 354).

Não seriam estas algumas das características da infância apontadas anteriormente? A inabilidade, as incertezas/inseguranças, a errância, o risco, a descontinuidade marcada pela confusão são elementos presentes numa certa imagem de infância, criticados por tornarem-na frágil e a mercê das paixões, mas que, para Benjamin, são características do pensamento humano, devendo ser aproveitadas para que se capte e sinta melhor o real; para que o pensamento possa reinventá-lo/reinventar-se e, quiçá, vitalizá-lo/vitalizar-se. Esse é um dos motivos pelo qual penso que a infância pode ser considerada uma categoria epistemológica no pensamento de Walter Benjamin, que parece tomá-la como protótipo de como olhar para os objetos de conhecimento, sem que se queira dominá-los permanentemente, sendo tão incoerentes quanto eles o são. Se o mundo é incoerente, é assim que o pesquisador precisa olhá-lo: com uma visão atravessada, estranhada, como o faz a criança ante ao mundo, às coisas, ao desconhecido, na tentativa de atribuir-lhe algum sentido; no esforço de traçar uma perspectiva que permita a ela fitar/enfrentar a vida.

Benjamin abre mão da ordem cartesiana, geométrica e linear, porque entende não ser possível, por esta via, dar conta de uma realidade tão incongruente como a do mundo moderno. Matos (1993), afirma a pertinência das ideias de incoerência e incongruência presentes no método em Benjamin, já que o mundo assim é: a geometria não exclui a melancolia porque o objeto que escapa à consciência desperta, “revela a impotência da razão abstrata e calculadora em remover o sentimento da incoerência da vida” (MATOS, 1993, p.168). Para nosso autor, inclusive as palavras são insuficientes para expressar a

realidade, posto que esta possui certas dimensões inefáveis. O que pensar, então, de palavras limitadas a expressar uma lógica matemática? Palavras crivadas de um poder mórbido que repetidas vezes lança seu pútrido odor sobre as coisas?

Ao problematizar a própria linguagem, mais uma vez, aparece a infância como possibilidade para se pensar o pensamento:

As imagens da infância evocadas por Benjamin tentam pensar aquilo que, profundamente, jaz neste prefixo *in* – da palavra infância. O que significa para o pensamento humano essa ausência originária e universal de linguagem, de palavras, de razão, esse antes do *logos* que não é nem silêncio inefável, nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência humana? Nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu limite interior e fundador, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente de que a humanidade não repousa somente sobre a sua força e poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas falhas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras não deveriam encobrir, mas, muito mais, acolher (GAGNEBIN, 2005, p. 180-181, *grifos da autora*).

A infância que persiste e faz morada na linguagem e no pensamento. O que ver neste desnudamento senão um ‘abrir-se’ diante daquilo que se deseja enfrentar e conhecer? Como reagir (agir, pensar) frente aos objetos que ofertam apenas pistas ao pensamento? Parece que a anterioridade ao *logos* apela à retomada do corpo na excursão que leva à leitura dos sinais emitidos pelas coisas e pela vida; sinais *do* e *no* corpo que, como pressentimentos a respeito do mundo, materializam forças e modos de conceber e de conhecer. Desse prisma, o pensamento não sabe aonde vai chegar – não pretende confirmar hipóteses –, pois prefere perambular, e é justamente por meio desta deriva que se torna apto a captar a virtualidade, a possibilidade, o vir-a-ser, nos fragmentos efêmera e fugidamente visualizados. Por conta desse desprendimento, o olhar se revela renovadamente inaugural, como se ele tudo observasse pela primeira vez, estado que o despe da demanda de uma evidência tantas vezes cega. Ao auscultar as dicas do corpo, o desejo benjaminiano de vidência (MATOS, 1990) iça o olhar como fulguração. É um olhar desprevenido que apreende o eterno do instante, do agora, da surpresa, como uma chance de jogo, de pensamento e de ação.

Infância no olhar, no corpo, no pensamento e na linguagem. Pensamento que olha. Olhar que pensa. Pensamento com corpo. Corpo pensante. Linguagem que vê, sente e diz (mas também cala), porque abriga a carne, o vinho e a febre da infância.

Quando o vazio deixado pelas palavras não importuna. A ausência de fala e de razão que marca a ideia de incompletude, a lembrar o que não é passível de racionalização e mesmo de linguagem, é um elemento que parece apontar para dimensões da infância comuns ao pensamento. Afinal, esse, tanto quanto o próprio mundo, é caos, desordem, em que as palavras e a razão põem uma ordem sempre fugaz, nunca definitiva, como bem lembra Manoel de Barros (2006), ao reivindicar que a linguagem não reduza ou mate as coisas mesmas, já que nomeá-las é apenas parte de um processo muito complexo e não limitado a ela, posto que sua tarefa é dar-lhes vida:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
 Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2006, p. 25).

Esse fragmento poético se aproxima muito do modo como Benjamin, crítico literário, pensava o próprio pensamento, necessariamente mediado por imagens que lhe confeririam movimento e vida. Inclusive seu conceito de alegoria evoca a presença da imagem como elemento fundamental ao pensar, ou mesmo sua grande obra *Passagens*, em que toma as passagens parisienses como rastros do inventário da ascensão e da queda do projeto burguês de sociedade, já que indicam tanto o culto à mercadoria quanto lembram as mazelas criadas por este mesmo culto moderno: sociedade de aço e vidro, esfacelada pelas manchas da pobreza e da guerra geradas em meio a tanta riqueza. Na imediatez da presença sensível da mercadoria, vista na arquitetura moderna francesa, nosso autor buscou contemplar a produção de desejos capitalistas, o fetiche e a magia alienante das luzes da cidade (TIEDEMANN, 2006).

Walter Benjamin pensa por imagens, o que Tiedemann (2006) chama de pensamento fisionômico, uma espécie de corretivo mimético e perceptível do real.

A ideia de iluminação profana em Benjamin, ligada às suas experiências com os sonhos e as drogas, nas quais buscava perceber uma ligação mimética e corpórea com as coisas, carrega a intenção de formular uma teoria da experiência relacionada à faculdade mimética (TIEDEMANN, 2006). Nessa direção, a própria linguagem precisaria restituir uma ligação sensível com as coisas, deixando de ser apenas comunicativa e abstrata – mais exata, porém, empobrecedora das imagens, como lembra a poesia de Manoel de Barros –, para tornar-se, também, mimética.

Ora, a inefabilidade do real, que nem todas as palavras do mundo são capazes de cobrir, junto da experiência investigativa, que, para Benjamin, visa acessar diversas camadas de sentido (GAGNEBIN, 1982; MACHADO, 2004) que só podem ser apuradas por um processo contemplativo, reabilita a mimesis e o próprio corpo no refinamento do saber, buscado por um pensar mais sensível, estético, ao que parece. E não são as crianças boas entendedoras do fazer mimético e da produção de imagens que possam dar vida ao que querem dizer?

Me parece que as dimensões da infância tratadas até o momento podem orientar o olhar do pesquisador para seu objeto.

O mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Neste mundo a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas (JOBIM e SOUZA & PEREIRA, 2005, p. 36).

Pensar um mundo em que verdade e engano, claro e escuro se misturam, como que a nos dizer que a vida é feita de luz e sombras, certamente aponta para uma via alternativa, um 'desvio' que atinge frontalmente os princípios de um método que busca clareza e distinção. Ver o mundo como um misto de ruído e silêncio, luz e escuridão, que se constituem mutuamente e não são decantáveis, pois o complexo também está no simples e vice-versa, parece mesmo mudar a perspectiva de quem se aventura à pesquisa, posto que a verdade passa a ser construto incessante.

O não-dito – o silêncio, o escuro – é já um dito, ou interstício para o sentido, ou, ainda, ocasião para uma espécie de vibração; o indizível se diz de algum modo, pois uma criança pode não falar, a palavra que nomeia pode ainda

inexistir, mas as sensações gestam (des)entendimentos expressos de alguma forma. E se há geração de sentido mesmo sem palavra, é porque há algo informe em curso, como uma espécie de elaboração balbuciante que tenta vir à luz; contudo, ainda que permaneça soterrada, nada assegura seu sepultamento irrevogável, senão sua suspensão momentânea. Nesse sentido, a própria infância se faz como o obscuro da linguagem (e do pensamento): a escuridão do sem-sentido que confere sentido, isto é, outro sentido, outra seta; ou, ainda, o que diz um outro que não ele mesmo, como a alegoria benjaminiana: “é aquilo que não se compreende o que faz sentido” (MATOS, 1990, p. 296), o que torna o jogo das luzes e das sombras ainda mais complexo e, quem sabe, erótico (?), brincalhão.

A obscuridade (o desconhecido) empurra para frente; afinal, o sem-sentido é oportunidade e porvir, está aberto. Assim, o pensar abstrato e descarnado é posto em xeque pela infância, capaz de despojar a evidência de seus poderes. E a verdade, que sempre joga com os espectros de luz (e de sua ausência), sejam eles incidentes, difusos ou refratários, também se aproxima à infância:

(...) a verdade (tal como uma criança) se recusa, diante da objetiva da escrita, quando nos acoramos sob o pano preto, a olhar quieta e amistosamente. É bruscamente, como com um golpe, que ela quer ser afugentada de seu mergulho em si mesma e despertada num susto, seja por tumulto, seja por música, seja por gritos de socorro (BENJAMIN, 1995, p. 60).

Ainda que muito pouco ou quase nada cubra, a verdade também prefere o imprevisto à cristalização, o fito multicolor ao monocromático, a efervescência à comodidade; ela deseja escapar do que a mumifica e retém seus olhos estalados de horror. Todavia, o que pode pô-la a correr de si, também pode encontrá-la, como no pique-esconde das crianças: na iminência da aproximação de quem a procura, um lance de espanto que a encurrale; o assalto que a paralise por apenas um instante pela escrita capaz de bordá-la no papel (ou na tela!): somente por um breve instante. Porque o devir é o sagrado que nelas habita: na infância e na verdade.

Matos (1993) afirma que, para Benjamin, “o homem que conhece é uma espécie de consciência delirante” (MATOS, 1993, p.135), exatamente como se permite ficar a criança quando brinca, ensaia suas descobertas, constitui seus conhecimentos do mundo a partir dos seus objetos, mas também de seus destroços e escombros. Aqui, um parêntese. O delírio geralmente é definido como um estado em que se fala coisas não condizentes com o real, estado de exaltação, alucinação, entusiasmo excessivo, frenesi, confusão, loucura, desorientação, ilusão (CALDAS AULETE, 2004; HOUAISS, 2007), enfim, de perturbação, de permissão à libido e abertura ao caos. Parece-me que este estado, em que o real aparece como algo fluído, passível de re-significação, é aquele em que a aparência das coisas é escarafunchada, numa tentativa de reconstituir o real com outros sentidos ou de atribuir-lhe outros sentidos. E mais, o estado de perturbação pode muito bem dizer respeito à gestação e ao nascimento de algo prestes a vir à tona, mas não se sabe muito bem de que modo; pode referir-se às intensidades que fazem brotar algo, mesmo sem que se saiba o quê e nem como brotará, o que nos coloca em estado confuso, de desorientação e perturbação, pois algo está mexido.

Nessa direção, a consciência delirante aponta um estado de consciência que não se apóia numa razão extremada, que visa o aniquilamento dos sentidos e da dimensão intensiva do corpo, pois estes são acolhidos e postos em movimento. Assim, o brinquedo infantil suscita uma procura intensa, delirante e corpórea, mesmo que feita mediadamente pelos signos, pela linguagem, portanto, por uma racionalidade em constituição e constitutiva da experiência lúdica – culturalmente situada. Nesse sentido, a linguagem, sempre limitada para nomear e caracterizar o real, se torna objeto de uma deliciosa brincadeira para Manoel de Barros, quando invertida, numa palavra, ‘delirante’:

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos
 O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2006, p.15, *grifos do autor*).

Nesse poema lê-se que a princípio a palavra delira justamente pela boca de uma criança, que, antes de racionalizar, experimenta e sente o mundo, as coisas e as próprias palavras – ou, no começo, a potência de seus sons. Enfim, trata-se da intensidade do que pode ser vivido, no caso, o dito e/ou o escutado. Começa-se pelo delírio: só ele é capaz de tirar dos lugares bem arranjados. Desse ponto de vista, a ordenação do mundo proporcionada pelo verbo e pela palavra, vem sempre depois da sensação, da experiência sentida na pele.

Toda e qualquer experimentação de criança pode fazer as coisas delirarem, sair dos lugares funcionais e previstos para assumir outros, pois seus caminhos são tecidos num movimento zigzagueante que se presta a desfazer e refazer coisas, sons, palavras, signos, linguagem e mesmo a própria cultura. Assim como na poesia, de modo análogo a uma criança, é preciso desfazer/desmanchar a linguagem e recompô-la em outros termos, brincando com suas possibilidades para que ela possa delirar. Também destruir o objeto do conhecimento, despedaçá-lo para desdobrar camadas de sentido e depois reconstruí-lo são movimentos fundamentais do método em Walter Benjamin, motivo pelo qual me proponho a ver a produção do conhecimento também como brincadeira, de destruição e restituição. Essa dimensão filosófica – e poética – da experiência da infância para o autor é pontuada, por exemplo, no pequeno texto denominado ‘Canteiro de Obras’:

(...) as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (BENJAMIN, 1995, p. 77-8).

Os restos do mundo adulto são matéria-prima para as brincadeiras infantis, espaço onde são re-significados e ganham vida especial, pois transformados em outros objetos, pessoas, papéis. Ao apropriar-se de certas espécies de materiais e conferir-lhes outros sentidos, a criança está destruindo-as e colocando outras

‘significações’ em seu lugar, num movimento em que, mais tarde estes objetos serão recompostos. Outro elemento ressaltado pelo autor é o da criação que ocorre a partir do estabelecimento de uma nova e incoerente relação entre os destroços que permitem a brincadeira, o que lembra as ‘Meditações sobre um cavaleiro de pau’ de Gombrich (1999), para quem este objeto, assim como a arte, não representa nem imita/retrata o real, mas o substitui na instauração/criação de uma outra realidade. Para Benjamin, é isso que faz o pensador com seus objetos de conhecimento: os destrói, para em seguida e a partir de outras relações possíveis, reconstituí-lo com outra percepção/compreensão, alavancada num processo que é criador e muitas vezes condensa elementos incongruentes. A cada aproximação dos objetos/artefatos, dos destroços ou das coisas da natureza, em suas brincadeiras, as crianças constituem um mundo próprio (dentro de um maior) capaz de alavancar sua compreensão do mundo – e me arrisco a dizer que o método em Benjamin é proporcionado por um movimento bastante similar a esse.

Para ajudar essa defesa, recorro à Gagnebin (1992) que afirma haver uma experiência de destruição e restituição que marca todo o pensamento de Benjamin, até mesmo quando descreve uma brincadeira que costumava fazer quando criança em seus armários, ao desmanchar o bolso formado pela dobradura de suas meias. Ele inclusive tem um texto denominado “O caráter destrutivo”, no qual ensaia que somente a destruição metódica reduz o mundo a entulho que pode abrir caminho ao novo. Wohlfarth (1997) afirma que o caráter destrutivo é uma força rasgante que não ocupa espaços e nem investe pessoas, somente produz tensão e instabilidade, como o próprio pensamento benjaminiano, que não deixou intactas suas referências (teologia judaica e materialismo dialético), mas fez emergir delas o novo. Também Machado (2004) chama atenção para o processo de destruição do objeto do saber que se dá na contemplação proposta por Benjamin como parte do método que ele empreende para pensar o drama barroco alemão. O papel da crítica é tornar seu objeto fragmento, para que a totalidade da obra possa emergir como mosaico, de elementos desiguais e isolados, no qual se mantém a singularidade e a verdade é exercitada: “(...) o conteúdo material da obra precisa consumir-se como a madeira que se torna cinza, para que seu conteúdo de verdade venha à luz como chama” (MACHADO, 2004, p. 61).

Além disso, me parece que a ideia de fragmento em Benjamin também diz respeito às mais ínfimas coisas, essenciais para inventariar certas práticas e nelas encontrar o espírito da vida moderna e burguesa. Nessa direção e com base em reportagem sobre os catadores de lixo das grandes cidades brasileiras, exibida pelo Globo Repórter, em 01.09.2006, não pude deixar de perceber certas relações entre a criança, tal como vista por Benjamin, o coletor de lixo e o pesquisador. Na referida reportagem, o foco estava na montagem de verdadeiros 'relicários' por parte dos catadores, que os fazem com as sobras, os restos do mundo. Garrafas pet, papelões, latas são relíquias que aos poucos entram em novas composições. Justamente o inútil, imprestável, que não serve mais para uns, é coletado, cuidado, tratado, transformado, reorientado e re-significado pelas mãos do catador de lixo, que recicla, confere novas formas, enfim, reelabora, dá vida e reencanta o aparentemente inócuo, morto e sem valor, assim como faz a criança ao brincar com os restos do mundo. E não seria exatamente esse um dos papéis do pesquisador para Benjamin? Pensar a partir das sobras e do que parece inútil, improdutivo, montando relicários? Não é isso que o próprio Benjamin faz ao voltar-se para coisas consideradas pequenas e irrelevantes como a moda, colecionadores, brinquedos, jogos e prostituição? A esse respeito, Seligmann-Silva (2008) usa o termo historiador-catador, cujo papel, na concepção benjaminiana, é o de colecionar ruínas (os documentos de cultura) e salvar os detritos da história, visando à interrupção do seu curso, chamado de progresso, mas que não passa de destruição.

Um outro elemento também presente na brincadeira é a mimesis, que, para o autor destacado neste texto não ocorre por necessidade de identificação, mas para compreender o outro, o diferente, o não-idêntico. No brinquedo, a criança se desnuda de si para vestir-se do outro, e com isso apreende, se apropria dos objetos, das coisas, dos papéis que mimetizou. Mas ela sabe que brinca, e, como parte do seu empreendimento de conhecer e experimentar o mundo, volta a se desnudar dos objetos e papéis para distanciar-se deles novamente, dinâmica esta intrínseca ao seu processo investigativo. Benjamin (1995) elabora como isso ocorre no seguinte texto:

CRIANÇA ESCONDIDA. (...) Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ele se torna descomunalmente claro para ela, chega-

lhe perto sem fala. A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma em algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorrou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é a porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago-sacerdote, enfeiteará a todos os que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada. Quando ela faz caretas dizem-lhe que basta o relógio bater e ela terá de permanecer assim. O que há de verdadeiro nisso ela sabe no esconderijo. Quem a descobre pode fazê-la enrijecer como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma no pano da cortina, encantá-la pela vida inteira dentro da pesada porta. Por isso, com um grito alto ela faz partir o demônio que a transformaria assim, para que ninguém a visse, quando quem a encontra a pega – aliás, nem espera esse momento, antecipa-o com um grito de autolibertação. Por isso ela não se cansa do combate com o demônio. A casa, para isso, é arsenal de máscaras. Contudo, uma vez por ano, em lugares secretos, há presentes. A experiência mágica se torna ciência. A criança, como seu engenheiro, desenfeiteia a sombria casa paterna e procura ovos de Páscoa (BENJAMIN, 1995, p.39-40).

Ao estabelecer certas fronteiras que criam um mundo mágico e um momento místico, quase-secreto e particular, a criança mergulha nas coisas mesmas para poder senti-las e transformar-lhes o sentido e o significado, num processo intenso e agudo que a envolve na aura constituída pela brincadeira. Contudo, ela sabe dos limites de um espaço artificialmente inventado e, como que na tentativa de dirigir a situação, interrompe o processo quando se lhe aproxima o perigo, na figura de quem pode encontrá-la em seu esconderijo, o que aponta a presença de uma dimensão racional no processo. Esse 'entregar-se' infantil às coisas mesmas, mimetizando-as, faz parte de um percurso que contém, na outra ponta, a necessidade de que posteriormente ela se distancie da matéria, pois isto a auxilia a compreender melhor as próprias coisas. Aproximação e afastamento dos objetos, dois aspectos constitutivos de um mesmo processo, que é o da produção de conhecimento. Para Gagnebin (2001), esse movimento é indicativo de que:

Há uma dinâmica contínua entre experiência mimética e experimentação científica (...). É somente porque a criança se arrisca à imersão na matéria, à perda da própria identidade subjetiva que ela pode, igualmente, se transformar em detetive e engenheiro. A passagem da experiência mágico-mimética para a normalidade e a racionalidade cotidianas é assinalada pelo grito de autolibertação da criança que, por assim dizer, volta a si mesma no júbilo do salto fora do feitiço (GAGNEBIN, 2001, p.359-360).

A mimesis como impregnação do objeto, que é o outro e não o mesmo, porque diferente, pode ser encontrada em um dos contos de Benjamin ao rememorar/elaborar sua infância, em que destaca a relação criança-alimento/doce.

A DESPENSA - Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam a colher! (BENJAMIN, 1995, p.87-8).

Aqui, mais uma vez a criança impregna-se pelo objeto, mistura-se a ele, respeitando-lhe a grandeza e diferença, agarra-lhe com o corpo e é por ele agarrada, pondo em movimento tanto seus sentidos experienciadores quanto um elemento racional, de esclarecimento (VAZ, 2006). Trata-se, me parece, de compreender um encontro bastante parecido com aquele entre pesquisador e objeto pesquisado. Para Benjamin, é preciso chegar-se às coisas mesmas e tentar sentir-lhes o gosto, o cheiro, o tato, enfim, educar os sentidos para ser flexível e poder contemplar os objetos a fim de melhor conhecê-los. Assim, a mimesis não contém apenas um elemento lúdico, mas também carrega uma dimensão que é racional e supõe linguagem, narração, elaboração, estas também constitutivas daquele e vice-versa.

Para Matos (1993), “enquanto o método cartesiano se aplica arbitrariamente a qualquer objeto, o indicado por Benjamin adere mimeticamente a um objeto particular de contemplação. Tal melancolia epistemológico-crítica vai de encontro ao saber consagrado” (MATOS, 1993, p.10-11). Assim, a contemplação como observação atenta, admirada, extasiada e silenciosa, pressupõe uma profunda reflexão sobre as coisas, o mundo, na tentativa de encontrar sua materialidade relacional, os sentidos e significados que lhe constituem, numa postura que engloba a necessária acolhida e o distanciamento dos objetos, dinâmica esta incessante e inconstante.

Ao pensar a infância como lugar do imprevisto, de experimentação mimética e de narração (experiência ou *Erfahrung*), como contemplação e desvio, Benjamin parece anunciar algumas das dimensões do seu método e da sua concepção de ciência. Tais imagens me remetem ao Equilibrista (ALMEIDA, 2003), personagem que constrói sua história sobre um fio, no limiar das possibilidades da vida, e, ao procurar a comodidade do chão, se desequilibra, para logo em seguida tornar a equilibrar-se e voltar a ver, porém e certamente, com outros olhos. A co-relação entre equilíbrio e desequilíbrio presente no 'andar na corda bamba', como quem procura constituir errante e incessantemente seus lugares (nunca cabais) no mundo, me parece postura fundamental àqueles que se propõem a entendê-lo, explicá-lo, sistematizá-lo, sem, contudo, encerrá-lo.

Benjamin dá um tratamento especial ao modo como a criança 'enxerga' o mundo, se coloca diante dele, ocupa certo lugar nele. Esse lugar, que também constitui suas maneiras de colocar-se nas relações humanas a fim de experimentá-las e elaborá-las, parece apontar para o olhar da criança como 'caçador', aquele que pretende capturar, agarrar, prender as coisas, colecioná-las. No ensaio *Rua de Mão Única*, há um pequeno texto em que esse entendimento é apresentado:

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfiteçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. "Arrumar" significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do

pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido. (BENJAMIN, 1984a, p.39).

Parece que Benjamin está nos falando de uma condição pertencente aos humanos, embora se refira especificamente à criança. Para ele, o colecionador que cata/coleta, visa apanhar signos; talvez seja isso o que, aos poucos e sem que se perceba, acaba se apacando (ou se corrompendo) com o passar do tempo. O 'rigoroso olhar índio' sugere o nomadismo infantil; a criança é, em si, nômade, pois está sempre em processo, tal como o próprio pensamento: dinâmico e instável, sempre à espreita de outros desafios.

O olhar que arde, com intensidade, possui uma profunda severidade, é sério. E aqui é preciso considerar que a seriedade é, para Benjamin (1984), a esfera mais adequada à criança. A caça aos espíritos remete à busca de sentidos, de significados, da aura (vibração) que compõe os objetos, as coisas, os lugares, para desmistificar o real: o que era mistério torna-se mais próximo, familiar, compreensível; embora permaneça envolto pelo encantamento que o originou, pois a criança o conserva em suas gavetas. A magia das coisas é desfeita pela pesquisa, pelo conhecer, porém não é esquecida e nem proscrita. Além do mais, como colecionadora, a existência da criança "é uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem" (BENJAMIN, 1995, p. 228). Na casa ordenada, ela é sempre forasteira, estrangeira, porque andarilha; faz o caminho ao caminhar, experimentando e constituindo trajetos de maneira oblíqua, mas seu caos possui uma ordem, uma lógica interna, inventada por ela mesma, que expressa, sobretudo, estranhamento, que é produção de sentido.

Um conto interessante a respeito da visão da criança como estranhamento ao mundo é o da 'Coluna da Vitória', em que Benjamin revela seu olhar infantil sobre os desfiles cívicos da cidade de Berlim:

Quando eu era pequeno não se podia conceber um ano sem o dia de Sedan. Depois de Sedan só os desfiles sobejavam. Quando em 1902 Ohm Krüger, após a derrota na Guerra dos Bôeres, percorreu a Rua Tauentzien, também eu estava lá com minha governanta. Pois era inadmissível não admirar um senhor que, de cartola, se apoiava no coxim e que 'conduzira uma guerra'. Assim ele dizia. Mas aquilo me soava como faustoso [ostentatório] e baldo [inútil, sem proveito] de civilização; era como se o sujeito tivesse 'conduzido' um rinoceronte ou um dromedário e por isso

tivesse se tornado famoso (BENJAMIN, 1995, p.77, *interpolações minhas*).

Aqui emerge o estranhamento infantil com relação às manifestações sociais mais importantes do mundo adulto. A declaração de que ‘aquilo me soava como faustoso e baldo de civilização’, nas palavras de Matos (1997), “significa a incompreensão do mundo (da história) dominante - o dos adultos - e é também a primeira defesa contra ele. A incompreensão não sendo neutra, o olhar da criança é o do materialista histórico” (MATOS, 1997, p. 84). Essa incompreensão, como a entendo, configura-se como momento de negação das explicações e/ou justificativas oficiais; uma espécie de desconfiança das aparências pretensamente claras e evidentes, portanto, negação do que é negado pelas/nas convenções sociais, pelos/nos bons modos. É como se a criança pressentisse, naquilo que é dissimulado ou olvidado, alguma porção sua; é como se ela visse subentendidos, na realidade, negações e escamoteamentos que não sabe explicar, mas que a fazem sentir a existência de outras verdades em estado de latência e que a qualquer momento podem eclodir. Nesse caso, trata-se de captar o que parece inacessível; e, por isto, o não-compreendido nos objetos revela-se como um outro modo de entender (GAGNEBIN, 1999).

O olhar infantil, incompreensivo diante do mundo, é aquele que tenta apreender as idiosincrasias, as singularidades e as contradições próprias dos fenômenos vivenciados. Benjamin (1995) nos convida a olhar para a criança como presença ardente e estranhamento ao mundo, resistência às imposições projetivas e, por isto mesmo, desvio. Todavia, não se trata de opor adulto e criança, pois eles compartilham uma mesma civilização e sistema social, cujas perversidades, contradições e paradoxos afetam a ambos. O caso é que não há como negar que a modernidade produziu um tipo de relação entre adultos e crianças que as infantilizou²⁶, no sentido pejorativo do termo, e, com isto, tornou a

²⁶ Aqui o sentido atribuído à palavra infantilizar – crianças ou quaisquer viventes – é o de subestimar as possibilidades e capacidades dos sujeitos de sentir e de pensar o mundo para nele se colocar, para nele assumir sua condição com dignidade, como destaca Ribeiro (1997), ao discutir a política infantilizadora dos poderes não-democráticos, desde o despotismo até algumas modernas sociedades revolucionárias. Ainda que as crianças, por suas reais carências, precisem de proteção, isso não significa que devam ser tratadas e formadas a partir do ponto de vista da debilidade e da submissão, muito presente em diversas instituições modernas como a escola e a própria família. Se neste texto considera-se que a dependência e a desorientação também fazem parte da infância, de modo algum isso justifica idiotizá-la e/ou diminuí-la frente a modelos

assimetria de forças existente entre eles, maior ainda; é também para tensionar a sujeição que pode resultar desses processos que Benjamin lembra e elabora seus estranhamentos de criança.

Semelhante à lembrança de Benjamin sobre sua infância berlinense, é uma nota autobiográfica e poética de Antonin Artaud, ao se referir à estranheza e desconforto da criança que interroga a respeito dos sentidos de certas práticas da cultura/tradição, que se tornam, muitas vezes, perversas e opressoras; e por isto o questionamento do próprio sentido de ser e estar vivo:

Lembro-me, desde a idade de oito anos, e mesmo antes, de sempre ter perguntado: quem era eu, o que eu era e porque viver... O que significava ser e viver, qual era o sentido de se ver respirar e ter querido respirar a fim de me sentir viver e perceber se isso, de fato, me convinha, e em que me convinha. Eu me perguntava por que estava ali e o que significava estar ali (...) Eu me pergunto o que é Eu, não eu no meu corpo... mas em que pode consistir esse eu que se sente o que chamamos ser, ser um ser porque eu tenho um corpo? Sr. hábito, Sr. náusea, Sr. Mania, Sr. asco, Sr. câimbra, Sr. Vertigem, Sr. palmadas nas nádegas; Sr. palmadas anda junto com o Sr. insurgido, Sr. resposta, Sr. lágrima, Sr. sufocado numa alma escandalizada – para compor um eu de criança, uma consciência criancinha, a consciência de uma criancinha (ARTAUD apud LINS, 1999, p.80).

Num pensar sobre si arrancado das profundezas da pele, essa nota aponta para marcas e sulcos desenhados e cavados no corpo por meio da educação e que são muito comuns a todos nós. Desde a mais tenra infância, em nome da tradição, o corpo é levado a se sujeitar a uma série de rituais que o submetem; mas, no mesmo movimento e paradoxalmente, desafiam esse corpo a dar respostas e se rebelar, enfim, estranhar-se a partir do sufoco gerado neste processo. O corpo aturdido catalisa o pensamento, pode fazê-lo deslocar-se, movimentar-se em sentido diverso da opressão, a partir do seu estranhamento e inadequação – algo presente na criança.

Perceber o olhar infantil como caça/captura, que reconstrói, repõe, mas mantém o encanto, o estranhamento, a visão incomum, esquisita, inadaptada, me parece uma perspectiva valiosa para sentir, pensar e, quem sabe, balizar o fito do pesquisador, que precisa do estranhamento, do espanto e da surpresa do

supostamente superiores de conduta humana, o que, justamente, concorre para depreciá-la, daí o uso de termos como 'infantilização' ou 'puerilização'.

perscrutado, inquirido, tal como Alice: o seu não-saber para onde ir num mundo absolutamente estranho, mas, ao mesmo tempo, cheio de encantos e possibilidades. Tudo que ela pensava saber não servia naquele mundo, o qual possuía outra lógica e mexera tanto com ela, causando, inclusive, estranhamento de si. O prisma de Alice com relação àquele mundo ‘esquisito’ constitui-se em referência essencial para quem busca investigar a realidade: não como seus senhores, mas co-adjuvantes que pretendem captar sua dinâmica, sua lógica interna, enfim, sua pulsação... simplesmente porque “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2006, p.21).

É possível cogitar que algumas das resistências empreendidas pela infância benjaminiana – com seu corpo e seu pensar (considerado precário) – ao *modus vivendis* de sua época, não ocorrem por meio de oposições declaradas, mas de estranhamentos reveladores dos desejos de escapar às imagens oficiais destinadas ao ser criança: no conhecimento oficial prescrito pela escola e seus manuais tradicionais, no aprisionamento do tempo pelo relógio da escola, nos cenários artificiais e moribundos dos estúdios de fotografia do início do século XX, que “a desfiguravam pela semelhança” de tudo o que estava a sua volta (BENJAMIN, 1995, p. 99), dentre outros inúmeros experimentos. Vê-se a criança que costura fugas da monotonia insossa da escola em suas leituras prediletas, na intensa relação estabelecida com suas coleções; que dribla a doença na audiência atenta às histórias que lhe são contadas, nas brincadeiras debaixo dos lençóis ou com as mãos que se esbaldam em sombras do quarto à meia-luz.

Em aparentes, supostas e penosas fragilidades, dormitavam as forças de uma criança que, ensejadamente, se mostrou incompatível com aquele universo do qual compartilhava. Se a experiência infantil em Walter Benjamin é situada em relação ao seu tempo e espaço cultural, ela é simultaneamente deslocada, desabituada, inquieta e inquietante, febril, em uma palavra, contagiada e contagiante.

Assim, a precariedade do pensamento infantil, com sua lógica própria de funcionamento, porta o ímpeto da simplicidade, da espontaneidade, da abertura.

A própria altura do olhar da criança frente à imensidão do mundo lhe oferece recursos muito importantes, pois, do seu ponto de vista, tudo é grandioso, em expansão; ela mesma se expande com o mundo nos enfrentamentos que precisa sentir, viver e pensar.

Em Benjamin, as fragilidades, os mal-entendidos e as incompreensões gestadas na experiência infantil se tornam potências que empurram a criança n'alguma direção, porque exprimem um lugar de não-poder – ao menos, desse poder viciado com o qual nos acostumamos. Talvez, aí sim, de um outro poder, que não é o do domínio e da subjugação do outro, mas o da afirmação da vida e do desejo, o de afetar sua órbita e produzir um ruído nas cristalizações que bloqueiam os fluxos. A incompreensão e a incoerência do “mundo deturpado da infância” (BENJAMIN, 1995) incomodam porque desacomodam o naturalizado e, por isto, são medulares à articulação da verdade para que ela crie corpo.

Este texto se propôs a ser um exercício reflexivo quanto às relações entre infância e pensamento, sem a intenção de simplificar os diferentes papéis assumidos pela criança ou pelo pesquisador em seus respectivos contextos e frente aos seus distintos desafios; nem tampouco ‘reduzir’ o método em Walter Benjamin, que possui outras tantas características e princípios não discutidos aqui. Do contrário, tentou-se respeitar ao máximo o seu pensamento. O esforço deu-se no sentido de posicionar algumas dimensões da infância repostas pelo autor, tais como as fraquezas e inseguranças, as angústias do incerto, a incompletude, a mimesis, a brincadeira, que supõem constante produção de sentidos; a incompreensão, o estranhamento, como elementos ou mesmo princípios, que ajudem a pensar um outro lugar, outro ponto de vista a partir do qual o pesquisador possa conceber o mundo, o conhecimento, suas limitações e seu próprio papel.

Entre a criança que brinca e o adulto que investiga, há diferenças qualitativas, sem dúvida, pois se trata de diferentes momentos e níveis de elaboração em distintos patamares da experiência humana. No entanto, quando me proponho a ver a produção do conhecimento como brincadeira, é no sentido de considerar a riqueza que possui sua dimensão filosófica e formativa para o

pensamento humano e o próprio saber, como sugere Gagnebin (2005). Desse modo, ter a infância como um pressuposto do pensar soa como uma possibilidade interessante, porque díspare, fora de prumo e arriscada para aqueles que, ao abrigá-la, nem por isto estariam menos investidos do necessário rigor acadêmico, mas que, ao deixar-se envolver pelo real, como quem dança ou brinca, buscam dar-lhe sentidos que tentam manter e recriar o seu pulsar sempre inesgotável.

Tem sido essa a perspectiva orientadora de itinerário investigativo deste trabalho: da tentativa brincante e dançante do pensamento, que busca os estranhamentos, tensionamentos e desequilíbrios sentidos no corpo a fim de lançar alguma luz à caça aqui empreendida; caça que não tem necessariamente caçador ou presa, mas se propõe a estar atenta ao movimento do inquirido. Ao mesmo tempo, a única certeza que fica é a da experimentação do pensar e da escrita, provocadora de alguns espantos e feita ao sabor dos acasos ocorridos no processo de construção dos textos que compõem a tese; acasos relativos ao encontro de autores, filosofias e poéticas que suscitaram incertezas e confusões, contudo, fundamentalmente, injetaram vida ao objeto deste estudo. Muito mais do que respostas às perguntas aqui feitas, é possível encontrar inquietações remexidas, propulsoras de outras tantas inquietações que trespasam o corpo/pensar, vacilante e até um pouco desorientado, que se conduziu tão somente pela esforço de leitura e de escrita. Daí a afirmação de ter na infância, nos termos benjaminianos, o desmétodo de investigação desta tese.

“Ainda me lembro aos 3 anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
Meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora
Fazia tudo que eles quisessem
Acreditava em tudo que eles me
dissem
Me pediram para ter paciência
Falhei
Então gritaram: Cresça e apareça!
Cresci e apareci e não vi nada
Aprendi o que era certo com a pessoa
errada
Assistia o jornal da TV
E aprendi a roubar pra vencer
Nada era como eu imaginava
Nem as pessoas que eu tanto amava
Mas, e daí, se é mesmo assim
Vou ver se tiro o melhor p’rá mim
(...)”

(O *Reggae*, Marcelo Bonfá; Renato Russo, 1995).

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Adentrar a escola, mesmo a de Educação Infantil e em tempos que se julgam tão democráticos quanto estes nos quais vivemos, não é tarefa fácil. Essa nossa velha conhecida, de nós, que somos mais velhos, bem como das crianças, que nela circulam cada vez mais novas, sempre se faz uma experiência singular, por mais que tentemos dizê-la rotineira e por mais que, de fato, em muitos aspectos, ela assim se componha.

O trecho da canção O Reggae, que figura como epígrafe deste ensaio, pode até parecer meio ultrapassado, démodé, sem relação alguma com os ares respirados no século XXI. Todavia, não se pode negar que tal trecho, parte de uma música composta nos anos 1980, ainda se faz audível e até mesmo visível por propiciar uma problematização de nossos sentidos a respeito do assunto. Um certo mal estar se instala ao ouvir uma canção cuja sonoridade vem da Jamaica, sonoridade que desperta o molejo do corpo, sua flexibilidade, mas que traz a dureza do mundo na cena poeticamente retratada. Afinal, o que é que se aprende na escola? Será mesmo que ela é um lugar no qual o mais importante (a vida) é domado e esmaído? O caso é que talvez, e só talvez, a escola, inclusive a de Educação Infantil, ainda mantenha grades cada vez mais imperceptíveis – bem menores do que os chips que viraram artigos banais em nosso cotidiano ou em muitas obras de arte.

Por considerar tais aspectos, as linhas que adiante seguem, tentam pensar o corpo da escola numa espécie de sondagem de algumas pistas muito férteis espalhadas no solo móvel que Foucault e Deleuze ajudaram a revolver, mais especificamente, aquelas que dizem respeito à necessidade de empreender uma certa ontologia de nós mesmos. E por que o uso de Foucault e Deleuze? Porque eles pensam no domínio do sensível (LEVY, 2003), considerando a dor de sentir e as vertigens daí possíveis de extorquir; vertigens que fazem o pensamento girar sobre si mesmo. Tais autores entendem que é sobre o ponto da vida onde se concentram as mais altas intensidades que o poder e o controle mais procuram atuar: em suas energias concêntricas vitais e nos sentidos; no que um corpo pode sentir, ver, ouvir, tocar, cheirar, saborear e que o força a falar ou calar,

demarcando-o, segundo os padrões das Potências Sociais, para sujeitá-lo, torná-lo obediente a elas. Mas também é a partir dessas energias vitais, dos sentidos e com os sentidos, que se desenha alguma possibilidade de rompimento, de escape, de um outro tipo de trânsito do corpo e da infância.

Como a presente tese também indaga a respeito do que as crianças fazem com o que é feito dos seus corpos na Escola de Educação Infantil, este trabalho encontra Foucault e Deleuze na problemática da ontologia de nós mesmos. A questão “O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos”, que no Brasil rendeu um evento em 2000²⁷, abarca o êthos filosófico defendido por Foucault (2008), que é o de uma “ontologia crítica de nós mesmos como uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2008, p.348). Talvez soe estranho e exagerado que uma indicação dessa envergadura seja investigada tendo como escopo crianças tão pequenas quanto as que frequentam a Escola de Educação Infantil²⁸. Porém, mesmo correndo os riscos de desmonte desta busca, é nela que se investirá.

Assim, quem sabe, se pode retomar a epígrafe deste ensaio, que se refere a um problema de cunho ético, pois propicia um *vis-a-vis* com certa frieza e indiferença depurada dos movimentos educativos tão comuns a tanta gente, dentro e fora da escola, até os dias de hoje. Educação que, muitas vezes, não prima por manter o corpo quente, vermelho, vivo, mas o resfria e, assim, o desbota. Por outro lado, sabe-se que isso não é tudo sobre a educação ou sobre a escola. Há muito mais acontecendo, aliás, coisas interessantes e relevantes; no entanto, é preciso atenção e sensibilidade que as detectem, para se persistir em uma ética educativa capaz de produzir alguma diferença. Uma ética que possa acender o corpo para que ele resista e, assim, crie modos de existência que se distanciem da lógica do ‘dar-se bem a qualquer custo’. Enfim, para aceitar a vida e, ao mesmo tempo, viver contra o tempo presente (FOUCAULT, 2006a, 2006b; DELEUZE, 2000, 1997b).

²⁷ Colóquio Foucault-Deleuze, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, que gerou a coletânea “Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas” (ORLANDI; RAGO; VEIGA-NETO, 2005).

²⁸ Neste estudo, o recorte etário é crianças de 4 e 5 anos porque é neste momento que, de modo mais expressivo, elas entram em processo de alfabetização, o que as faz acessar os discursos científicos por meio de uma pedagogia crescentemente escolarizada.

É nessa perspectiva que o presente texto se bifurca em duas direções que, não obstante, se cruzam em determinadas alturas. Uma delas pensa alguns dos impactos do que Foucault chamou de poder sobre a vida – biopoder – na escola de Educação Infantil. A outra sonda a pista da revolta da vida contra o poder ou do poder da vida sobre o poder.

Em função disso, persegue-se a possibilidade da presença de uma estética da existência (FOUCAULT, 2006a, 2006b) na escola de Educação Infantil, que se refere ao tema do cuidado de si como prática que forja um domínio de si. Deleuze (2000), leitor de Foucault, coloca essa questão da seguinte maneira:

Quais são nossos modos de existência hoje? Será que temos maneiras de nos constituirmos como 'si' e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente 'artistas', para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que estão aí em jogo? (DELEUZE, 2000, p.124).

Será possível pensar o cuidado de si de Foucault na infância? Pode-se dizer que uma criança é capaz de cuidado de si, de exercícios de si, enfim, de um trabalho que se volta para si mesma? Ou, ainda, um corpo-criança pode forjar uma estética da existência no âmbito da escola? É possível pensar o cuidado de si como uma prática que pode adentrar seus corredores, salas e pátios, enfim, seus corpos, pois, sorrateiramente se hospeda nas próprias paredes da escola e as faz, discretamente, retumbar?

Tais perguntas não têm nada a ver com os cuidados com o corpo – largamente divulgados pela mídia – no campo da beleza formal da criança, nem tampouco com auto-ajuda infantil (estilização dos afetos). Estas práticas acabam por fortalecer a sujeição do corpo da criança, muito mais do que conduzi-lo a se debruçar sobre si para subjetivar e, assim, singularizar.

Com alguns distanciamentos, porém no mesmo compasso, com e a partir de Deleuze, o texto tenta pontuar certos escapes do corpo (ou o que no corpo escapa), como os erros e a não-discursividade da infância. É que, diferentemente de Foucault, que

(...) mapeia as estratégias de dominação, regulação e controle das sociedades disciplinares, como se esforça para pensar em como a vida resiste ao poder (...) Deleuze irá mostrar como o capitalismo constitui uma máquina esquizofrênica que libera

forças, intensidades e fluxos sociais, maquínicos, políticos, semióticos, em face dos quais não tem controle total. Daí porque, em seu modo de entender, o que é primeiro em uma sociedade não é tanto o fato de que ela se estrategiza, senão que nela algo foge, resiste, escapa: as linhas de fuga do desejo (GADELHA, 2006, p. 78-79).

Como o desejo de uma criança abre um tráfego aos devires que a singram e podem afluir em resistência criadora aos poderes e controles, mas que, concomitante a isto, sempre correm o perigo de serem estancados ou laçados pela lógica de que fogem?

As vias das relações saber-poder e dos processos de subjetivação se cruzam nas oportunidades de resistência e de criação dos corpos-criança, que expressam a afirmação de uma vida contra aquilo que a enfraqueça ou simplesmente retiram dos enfraquecimentos a força para (re)afirmá-la – porque aquilo que escapa gera processos de subjetivação.

Assim, a questão-problema deste trabalho assenta-se numa espécie de oscilação entre a passividade (sofrimento) e a atividade (ação) do corpo-criança, mapeáveis nos tipos de relação de poder exercitados nos espaço-tempos sociais e nos focos de resistência (FOUCAULT, 2006a, 2004; DELEUZE, 1997b, 2000) ao assujeitamento dos poderes e controles nos quais inclusive a Escola de Educação Infantil enlea-se. Porém, ao acompanhar tais autores, para os quais não há um sujeito fundante, constituinte, fundamental, nem tampouco assujeitamento unilateral que o prenderia a ferro e fogo, as coisas dificultam-se e, deste modo, provocam ainda mais o pensamento e a escrita.

É nessa esteira que tal ensaio se permite o erro e o tropeço. Talvez ele escorregue, se atrapalhe, deixe questões obscuras, mas é neste movimento que fará a tentativa de pensar o que o move: escapes do corpo-criança e possibilidades de exercícios de si na Escola de Educação Infantil como processos de subjetivação, que também dependem *dos* tanto quanto afetam os outros corpos que lá circulam.

Começemos pela etimologia da palavra criança, que pode ajudar a pensar como um corpo-criança é manufaturado.

O termo que usamos para nos referir a indivíduos de tenra idade é 'criança'. O português não conservou os termos que em latim estavam afeitos à noção de 'criança', mas desenvolveu um vocábulo, já presente na época clássica, ligado ao verbo *creo* e ao substantivo *creatio*. Ambos se referem à noção de 'produzir', 'aumentar' e, inclusive, no terreno do direito, 'elevar', no sentido de nomear alguém para assumir uma magistratura. Não foram vocábulos muito usados até a irrupção do cristianismo que, em sua sistematização doutrinal, teve de dar conta da tese da produção divina do mundo a partir do nada, para o que afetou o termo *creatio*, 'criação', para traduzir o que, com o mesmo sentido, o grego denominava *ktísma*. Essa funcionalização da noção de *creare*, 'criar', assegurou sua multiplicação em numerosas línguas modernas para se referir ao que se inventa ou produz. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 51).

Fazer crescer, fermentar, aparecer, como um bolo que se faz com as mãos ou a cerveja que se produz com máquinas. Não é mais ou menos a isso que a etimologia da palavra criança remete? Uma criança é, ela mesma, uma criação²⁹. Ideia que se aproxima das elaborações foucaultianas que pensam o trabalho empreendido sobre o corpo como positivo, pois não retira, não lhe toma coisa alguma, pelo contrário, o incita. O corpo vai sendo produzido a partir das relações de poder e do saber, e isto implica um arranjo das forças que, segundo suas disposições, configura certas formas. Jogos de poder e de saber incidem sobre os corpos-criança para produzi-los de algum modo, direcioná-los e, então, neles imprimir as formas requeridas por estes jogos.

Uma criança é produzida *pelos* e *nos* discursos e *pelas/nas* tramas do poder aí imbricadas, enfim, nas distintas relações em que um corpo-criança está inserido: na família, na escola, junto aos amigos, colegas, junto aos objetos culturais e naturais de que está cercado; tudo conspira para uma invenção que, todavia, é social, crivada de pré-conceitos e pré-determinações advindas de um modo de vida colmatado. Quer dizer, de um estado de indeterminação completo, os contornos do ser criança se delineiam tendo como base modelos que, em grande parte, são estereotipados e, neste sentido, tapam fendas e possibilidades de vida. É como se a indeterminação da infância, da criança e/ou de qualquer vivente, precisasse ser extirpada em nome de definições alinhavadas pelas

²⁹ Acerca das crianças quando se comportam mal, comumente se diz: 'que menino mal criado!'.

Potências Sociais (mercado, estado, mídia) que se disseminam no dia-a-dia na busca por fulcrar nos corpos pertencimentos e identidades a elas alinhadas.

E como se dá o processo de manufaturamento e de identificação impingido sobre um corpo-criança? Para Foucault (1979; 1983; 2008), são as relações de saber-poder características da modernidade, cujos discursos científicos (em si, expressão de um poder) e dispositivos criados *pelos* e *nas* relações de poder – relações entre forças –, que conferem forma ao corpo, tocando suas energias mais recônditas para (re)conduzi-las *sob* e *aos* parâmetros sociais dominantes, em nosso caso, da sociedade capitalista e tecnológica do século XXI.

Dessa perspectiva, um corpo-criança existe, mas não o sujeito que nele é bordado para fazer aparecer uma ‘criancinha’; o sujeito não pré-existe, mas é confeccionado. Certa alma-criança, em determinado tempo histórico, também se cria, pois é corpo do corpo (PRADO FILHO, 1998). Segundo a leitura que Prado Filho (1998) faz acerca dos estudos da subjetividade em Foucault, trata-se de um sujeito que provém dos jogos de verdade e das enunciações sobre ele lançados: o sujeito, então, é efeito desses processos. A subjetividade é como um ponto de estacionamento nos processos que compõem o corpo, destroem e reconstroem suas forças, balizadas pelas forças operantes no mundo em um certo tempo e espaço histórico e geo-político.

Desse modo, trata-se de “posições possíveis para um sujeito que olha e conhece, (...) pois o que se apresenta ao olhar não é a saga de um homem, mas os limites e a finitude demonstrados em seu corpo” (PRADO FILHO, 1998, p. 72). Não há um sujeito que estaria no ponto de começo, que seria fundamento: é de seu corpo que se trata, de uma experiência *a partir* dele e *com* ele; experiência na qual atuam diretamente os dispositivos de poder característicos da sociedade da qual ele faz parte, em conjunto com os discursos (também resultantes do poder) que sobre ele recaem, minando-o e contaminando-o; no entanto, porque o cercam e o sufocam, podem produzir contra-discursos e contra-poderes ou, ainda, resistências ligadas ao campo dos atos que exprimem escapes advindos dos próprios modos como as relações de poder se estabelecem. E é isso, ao que parece, que afirma ‘posições possíveis para um sujeito que olha e conhece’: não fora do poder, mas junto dele e a partir dele; posições de assujeitamento, de passividade, mas também de resistência e de fuga, de atividade sobre aquilo que sobre si incide. Por isso, talvez a ideia que mova esta tese, em especial neste

texto, seja mesmo a de uma oscilação: de forças que se movimentam entre, no meio, e que, por isto, conhecem estabilizações provisórias e até precárias, mas seguem se movendo frente à inexistência de ancoradouros permanentes.

Não seria a escola, inclusive a de Educação Infantil, um dispositivo de poder e de saber cujos discursos recriam corpos-criança a partir de todo o arsenal de que dispõe e que propõe? Junto aos rituais higiênicos, passando pelos da alimentação até chegar àqueles considerados mais educativos, ou seja, que transmitem saberes úteis à inserção e movimentação no terreno cultural, experimentam-se modos de funcionamento específicos de nosso tempo histórico. Por meio do acesso aos discursos que nomeiam, catalogam e perfazem a normalidade do mundo social capitalista, há uma produção técnica que faz incorporar modos de sentir, de ser e de viver. Mesmo que essa normalidade apele à diferença.

Nesses processos, ocorre certa sujeição do corpo-criança às formas discursivas, o que propõe uma inversão da direção de sujeito-verdade para a de verdade-sujeito: “o sujeito não é autor de sua fala, mas, ao contrário, é falado pelo discurso. (...) não sujeito do discurso, mas sujeito ao discurso; não sujeito enunciante, mas sujeito do enunciado” (PRADO FILHO, 1998, p.72). Assim, não existe sujeito cognoscente universal, mas múltiplas formas de subjetividade regionalmente colonizadas pelo saber (PRADO FILHO, 1998). Se o sujeito não pré-existe aos atos que o instituem, é porque são subjetivados *na* e *pela* Educação Infantil, produtora de assujeitamento tanto quanto de incitamento de um certo exercício de forças (resistências); e assim também tais atos se ligam umbilicalmente ao simbólico, aos discursos, ao olhar, ao modo de encontro e de confronto entre os corpos.

Quanto às relações de poder nas instituições modernas, dentre elas, as educacionais, Foucault (1979) enfatiza a atuação de uma microfísica do poder a partir de tecnologias específicas que tomam o corpo como um campo de forças abaláveis, excitáveis e curváveis no encontro com as forças do mundo social. A microfísica do poder se refere ao corpo físico, mas não em sua perceptibilidade, senão em sua afectibilidade, pois precisa tocar a própria vida no/do corpo naquele ponto mais alto das intensidades, para que entrem em sintonia com forças sociais atuantes de forma a sujeitarem-se a elas, tornado-se úteis. Assim, trata-se de uma relação entre forças que afetam o corpo não em sua forma visível, mas em

suas forças (campo imperceptível), para fazê-las participarem do funcionamento social disciplinar e, com isto, ganharem certa visibilidade. A microfísica do poder, como conjunto de técnicas, atua cotidiana e imperceptivelmente para curvar as forças vitais do corpo a fim de conferir-lhes caráter de obediência e de utilidade. É a produção de subjetividades dóceis e normalizadas, portadoras de valores que reforçam uma existência sintonizada com o tempo do capital.

O poder disciplinar – já bastante abalado na sociedade do século XXI – forma-se com base em quatro características: 1) distribuição dos corpos nos espaços, que são arquiteturas, funcionais e hierárquicos; 2) controle dos ritmos das atividades dos corpos para a composição de uma eficiência gestual; 3) organização das gêneses, que distribui e capitaliza o tempo de aprendizado nos corpos; 4) decomposição e recomposição das forças, para forjar um aparelho eficiente (FOUCAULT, 1983). Tais características não são encontradas na escola, inclusive a de Educação Infantil? Crianças enfileiradas, distribuídas em classes, incorporando certos códigos e sinais que se automatizam, aprendendo por etapas e sendo categorizadas, classificadas, organizadas, corrigidas. As crianças possuem forças a serem aproveitadas; e é justamente na escola que o seu ajuste cronológico se dá mais sutilmente. É nela que, por meio de um conjunto complexo de saberes e de poderes, o corpo infantil é produzido como um efeito das relações de poder que o perpassam, das técnicas que as expressam. Para Foucault (1979), “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre as crianças e as instâncias de controle. (...) Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 1979, p.147).

Instituições modernas: espaços de normatividade disciplinar, portanto, de normalização dos corpos desviantes, de incorporação do poder da norma, não da lei, pois não se trata de um processo jurídico, senão moral. O poder disciplinar, assim, cria sujeitos normais a partir de um fundamento comum entre as instituições que o acolhem – como escolas, fábricas e prisões: a infantilização dos corpos, que é submissão e dependência à norma, como sinônimo de imaturidade a ser compensada pela sujeição³⁰.

³⁰ “Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiros. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões”

O poder, assim, se exerce sobre territórios – nos quais também ensina a se movimentar –, dentre eles, o próprio corpo. Reconhecida a norma, subjetiva-se um corpo-criança, uma infância, um modo de ser criança. Nesse sentido, a Escola de Educação Infantil figura como aparelho de consciência codificador do desejo dos corpos-criança na medida em que as disciplinas os distribuem, os organizam e os reparam, numa das ramificações do que Foucault denominou biopoder. A outra é a da biopolítica, que não é mais poder sobre o corpo para individualizá-lo, mas poder sobre a vida reduzida ao seu aspecto biológico para controlá-la nos limites do modo dominante de vida. Por um lado, regulação dos corpos que os individualiza por meio das disciplinas; por outro, poder que, ao focar as populações – com suas técnicas de controle de natalidade, óbito e taxas de reprodução, suas medidas higiênicas, de segurança, habitação, regras de direito etc –, legisla sobre a vida e constitui-se em um poder totalizante que, de modos muito discretos e, ao mesmo tempo, incisivos, controla politicamente a todos os corpos vivos, ou seja, ao corpo populacional. Trata-se de fazer viver para deixar morrer, diferentemente do poder soberano, que atuava na via inversa (FOUCAULT, 1997; PELBART, 2003). Fazer viver porta, estrito sentido, o valor da biologização da vida, nos termos de Agamben, de uma vida nua (PELBART, 2003).

Como as vias do biopoder ficam bastante congestionadas, é necessário pegar um atalho: *com* e *para* uma via mais viva, oxigenada. É que as estratégias do poder sobre a vida forjam a sua contra face no poder da vida que resiste àquele, que deseja controlá-la, e é justamente da fragilidade que nasce a força: a criança é frágil, o corpo é frágil, não sai ileso, pois não há incolumidade nos processos educativos. Afinal, como indaga Pelbart (2003), o que vem de fora apenas fere ou também nutre o corpo? Não é pelo atrito com o mundo que se torna possível existir e resistir? Não é da dor, da passividade do corpo (que sofre) que ele retira sua atividade (escuta ativa, silêncio povoado, ação)? Não há como negar os processos nos quais o corpo está imerso, pois tudo que o cerca também

(DELEUZE em conversa com FOUCAULT, 1979, p.73). A presença desse complexo debate aqui toma a infantilização como processo que deprecia as forças de quaisquer viventes, inclusive, de crianças, tornando-as mais frágeis, pois as submete. Larrosa (2005) destaca que o mito de um mundo providência, no qual nossos esforços seriam recompensados e nossa obediência aprovada, é infantilizador, pois implica “uma debilidade que se resolve na necessidade de uma sustentação” (LARROSA, 2005, p.114). Por outro lado, há a imaturidade própria a uma criança; infantilidade que não precisa ser apressada em prol de normas e de sensibilidades sociais consideradas mais adequadas. Tais limites são, no entanto, tênues e difíceis de localizar.

o ceva. Porque a vida não se estrategiza, ela apenas acontece, vaza, tenta arrebentar diques. A partir disso, talvez se possa reencontrar um trecho da epígrafe deste texto: “mas e daí, vou ver se tiro o melhor pra mim”. Em sentido diverso daquele pensado anteriormente, de certo peso característico dos processos educativos, é possível tirar o melhor em termos éticos, tirar, enfim, força e vontade das fragilidades do corpo, para fortalecê-lo.

A biopolítica, com seu viés totalizador, age sobre o vital no corpo político, sobre a energia que o mantém vivo, mesmo que ele esteja beirando a morte e, em consequência disto, produz uma ambiguidade interna. Nesse caso, é a própria vida que se volta contra o poder pelo simples fato de persistir (FOUCAULT, 1997; PELBART, 2003). É na mesma vertente que Deleuze compreende que as sociedades de controle, atuantes em espaços abertos e lisos muito mais do que em espaços fechados próprios à sociedade disciplinar, ao mesmo tempo em que produzem sujeição, fabricam seu contra-golpe. Pelbart (2003) explica que, para Deleuze e Guattari, é preciso pensar a mais-valia maquínica e a servidão maquínica:

A alienação humana através do excedente de trabalho humano é substituída pela servidão maquínica generalizada, extensiva às crianças, desempregados, aposentados, e envolvendo a mídia, entretenimento, estilos de vida, novos modelos urbanos, com o capital circulante recriando-se a si mesmo num espaço liso. (...) Em todo caso, o capitalismo é incapaz de absorver o excedente maquínico e os fluxos que ele gera apesar de suas tentativas de repressão ou de sobrecodificação através seja do controle e regulação estatal seja da infantilização midiática (PELBART, 2003, p. 77).

Certamente, a escola é tanto resultado quanto meio das operações da biopolítica, pois é mais um mecanismo que auxilia o controle populacional, cujo caráter diagnosticante e higienizante atua de modo a destacar a vida como mínimo biológico a que todos têm direito³¹. Por outro lado, ela não é só isso e não pode ser reduzida a isso. A escola é espaço de inúmeras experimentações que ocorrem com ou sem consentimentos. É espaço e tempo social em que também são produzidos e deslizam fluxos, lócus de regulação social e de combate dos corpos (inclusive, consigo mesmos), pois engendra existências e resistências.

³¹ O estudo empírico inicial de Richter e Vaz (prelo) mapeia alguns detalhes a respeito da presença do biopoder em sua versão de vida nua no interior de uma creche.

Ditar os ritmos dos processos de subjetivação é uma tentativa de padronização, mesmo que pela diferença, e, como tal linha escapa disto é que a define como movimento, algo sempre variável (CARDOSO JR., 2005). Se, por um lado, uma criança é criada, por outro, ela também é criante, pois, se as relações de força geram uma forma, há sempre algo informe no corpo (PELBART, 2003). Se o corpo é um campo de luta capaz de propiciar evasão dos 'carimbos' socialmente impostos a ele, é porque pode compor com uma força de resistência que se cola ao desejo de arrebentar as muralhas que o cercam e o encobrem, que despotencializam sua sensibilidade, sua capacidade de pele, esta fronteira tênue e, ao mesmo tempo, tenaz. Porque só assim o corpo pode respirar e conspirar outras conjunções e conjugações de forças e afetos.

O texto chega a sua segunda bifurcação, que, a despeito disto, não necessariamente opera um desencontro. Acompanhemos Deleuze (2000) quanto aos processos de subjetivação:

Processos de subjetivação só valem na medida em que escapam aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na seqüência eles engendram novos poderes ou passam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar (DELEUZE, 2000, p. 217-218).

Um instante para o corpo, para um corpo-criança. Tão somente isso. Uma oportunidade para a elevação das potências, das vontades, como exercícios que remetem a uma força de vida.

“A subjetivação se define pelos encontros de corpos. O corpo é nosso ponto de partida” (CARDOSO JR., 2005, p.189), mas, também, é nele, cortado pelas forças do mundo, que as conjunções e disjunções se manufacturam: é ele que, como instância não-transcendente, é posto à prova nas distintas corridas que lhe são impostas pelos poderes e saberes que o contornam e o enredam. Se, por um lado, um corpo-criança inserido na escola de Educação Infantil entra no jogo e dança em seu ritmo, por outro, é preciso considerar que ele ensaia seus passos,

converte e reverte certas regras, faz suas apostas e, nisto, propõe e compõe outras cadências, enfim, vaza.

E o que haverá de mais flexível e viscoso em um corpo, sobretudo, em um corpo-criança, do que aquilo que nele se manifesta como plebe, isto é, como resto e fragilidade? Parece mesmo haver algo de plebe nos corpos-criança: como os corpos felinos, que já nascem pobres e, assim, um pouco mais livres – para usar outro termo, incitados *avante*, em busca das ruas, das gatas, dos outros gatos, das noites, enfim, da vida. A plebe no corpo é o menos ou, antes, a fragilidade e, com isto, é também o mais, aquilo que excede.

Não se deve, sem dúvida, conceber a ‘plebe’ como o fundo permanente da história, o objetivo final de todos os assujeitamentos, o fogo nunca inteiramente extinto de todas as revoltas. (...) Mas há sempre, com certeza, alguma coisa no corpo social, nas classes, nos grupos, nos próprios indivíduos que escapa, de uma certa maneira, às relações de poder; alguma coisa que não é a matéria primeira mais ou menos dócil ou recalcitrante, mas que é o movimento centrífugo, a energia inversa, a escapada. ‘A’ plebe sem dúvida não existe, mas existe ‘algo de’ plebe. Há algo de ‘plebe’ nos corpos, e nas almas, há algo dela nos indivíduos, no proletariado, na burguesia, mas com uma extensão das formas, das energias, das irredutibilidades diversas. Essa parte de plebe é menos o exterior, no que diz respeito às relações de poder, do que seu limite, seu avesso, seu contragolpe; é o que responde a todo avanço do poder através de um movimento para dele se livrar (FOUCAULT, 2006a, p. 244-245).

Por ser menos, o recessivo, o que falta, a ralé parece ter muito em comum com a infância ou com um certo desenho que desta foi e ainda é feito, talvez, também, como um imprescindível efeito. E o corpo? O corpo não é este espaço frágil e incerto que inúmeras vezes se tenta domar e, por não conseguir, se tenta, então, dele escapar? A fragilidade econômica e cultural no/do corpo social, fustigado pelas dores produzidas pela dureza em que tantas vidas estão submersas, forja um corpo que sobra em vontade, pois do nada ou muito pouco faz tanto. Assim, a plebe é também excessiva, em potência, em desejo por vida. Enfim, vidas parcas que se querem fartas.

Se, em certo sentido, é das fragilidades do corpo que se espreme força e vida, talvez seja interessante trazer à tona mais uma fragilidade, tão abjurada por uma sociedade afeita à posturas limpas e assépticas como a nossa: o erro,

considerado, neste texto, uma linha de escape do corpo-criança³². Afinal, se a vida aqui é destaque, é preciso considerar que o erro dela não escapa ou que a vida não escapa ao erro. Aproximemo-nos do que diz Foucault (2008) a respeito:

No limite, a vida – daí seu caráter radical – é o que é capaz de erro. E é talvez a esse dado, ou melhor, a essa eventualidade fundamental que é preciso pedir explicações sobre o fato de a questão da anomalia atravessar de ponta a ponta toda a biologia. (...) Também é preciso interrogá-la sobre esse erro singular, mas hereditário, que faz com que a vida desemboque, com o homem, em um vivente que nunca se encontra completamente adaptado, em um vivente condenado a ‘errar’ e a se ‘enganar’” (FOUCAULT, 2008, p. 364).

Homem: ser de imprecisão, de tentativa, de experimentação, de esforço de ser. Ora, não é de um corpo-criança que se está a falar? Não é a fragilidade de um corpo-criança que é posta em xeque frente ao apelo por acerto? Não é essa mesma fragilidade que afirma uma vida no erro? No esforço de afirmação de si, de uma única vida, de uma singularidade? O erro não é uma contingência perene a incomodar os valores e normas dos corpos das mais distintas gerações? Não é o erro uma fragilidade histórica inúmeras vezes ré-contada? A partir dos estudos de Canguilhem, Foucault (2008) indaga se não seria o erro uma espécie de semáforo entre a vida e o que dela se conhece.

Mas e o que um corpo-criança tem a ver com tudo isso? Parece que muito. Afinal – e a escola de Educação Infantil, por mais que lide com crianças pequenas (até os 5 anos de idade), não foge desta rubrica –, o tempo todo se tenta lotear os corpos a partir dos valores e normas considerados mais pertinentes seja às sociedades, seja às famílias etc. Na tentativa da escola ou dos pais de acertar, ou seja, de chegar à verdade: o cometimento de erros; na tentativa de acertar dos corpos-criança: mais alguns erros. Desse modo, o erro porta certa potência:

(...) a dicotomia verdadeiro-falso, assim como o valor atribuído à verdade constituem a maneira mais singular de viver que foi inventada por uma vida, que do âmago de sua origem trazia em si a potencialidade do erro (FOUCAULT, 2008, p. 365).

³² As preocupações do construtivismo quanto à importância do erro na educação mudaram o prisma a partir do qual se olha para ele, já não mais tratado como na educação tradicional. De qualquer modo, me proponho a pensar o erro como linha de fuga por entender que a divisão entre acerto e erro segue com força em nossa sociedade.

Para um corpo-criança, o mundo é um grande quebra-cabeça, um gigante e provocante jogo de encaixe que ela deseja montar, desmontar e remontar, e, para isso, precisa errar com soberba. Na escola, o movimento também se dá assim, num processo ensaístico, mesmo (talvez, principalmente) quando a criança tem apenas 4 - 5 anos de idade ou menos. No caso da escola, com seus inúmeros e necessários ritos e rotinas de aprendizagem, as professoras geralmente têm a função de 'corrigir' as criancinhas, para que aprendam desde cedo o necessário à vida, mas, apesar disto, os corpos-criança seguem errando e perguntando: 'é assim que se faz?'

Tal consideração permite retomar um trecho da epígrafe: "me pediram para ter paciência, falhei, gritaram 'cresça e apareça!'" (BONFÁ; RUSSO, 1994). Na escola, há certo lugar para a falha, para aquilo que não condiz com os bons preceitos sociais e culturais, e, não-raras vezes, tenta-se, por acreditar nestes preceitos, que o trabalho educativo deva mesmo desinfantilizar³³ as crianças, no sentido de adestrar certas características que lhe são inerentes, mas que são tomadas como abusivas, e, em função disto, querer que cresçam rápido, atinjam maturidade, para poder aparecer. Ora, mas porque mesmo é preciso aparecer, fazer-se visível?

Os erros – aquilo que se deseja que desapareça – constituem justamente as procuras que precisam de tempo e de espaço para serem exercitadas e testadas. Há, no fim das contas, um quê de inocência no erro, inocência do desejo que não se deixa abater pelo molde, pelo poder, pelo saber, e segue seu curso aos esbarrões. O erro é inocente porque, tão somente, deseja. E, nesse movimento, esquiva-se do poder, mostra sua outra face, que é a da vida contra o poder de sujeição que sobre ela se exerce.

Um exemplo muito interessante de boa lida com o erro vem da arte. Em vídeo exibido no canal SESCTV, em 23/11/2009, sobre o trabalho do artista plástico mineiro Fernando Luchesi, este declara que em sua busca acabou por se afastar do padrão de arte que aparecia nas exposições mais convencionais do Brasil, como a Bienal de São Paulo. Tudo por não conseguir reconhecer o

³³ Este termo remete ao ato de não se ver com muito bons olhos o exercício de uma infantilidade própria a uma criança, o que, de certo modo, pode colaborar para infantilizá-la em termos pejorativos, isto é, para torná-la submissa aos olhares e desígnios alheios como se fossem os únicos parâmetros existentes, pois produz uma dependência que impele à sujeição a um outro, e não à subjetivação e singularização de si.

trabalho que já fazia e/ou que desejava fazer naquela atmosfera cultural e nas definições do trabalho artístico ali circundantes. Por esse motivo, Luchesi lembra que uma das principais forças a impulsionar e dar vazão a suas intuições foi uma fala de Marcel Duchamp – aquele que expôs um mictório por volta de 1915 como obra de arte –, na qual este afirma que é preciso errar bastante, repetir e aperfeiçoar o erro, pois, deste jeito, ele vira estilo.

O erro é um desvio. E a criança se aproxima do artista (ou vice-versa), que se permite errar para criar um pequeno distanciamento e, nisto, resistir, pois se afasta da norma, do correto, do calculado, daquilo que, em certo sentido, enquadra a própria vida.

O desacerto como decepção também enfrenta a dor do contato com o mundo, mas é justamente este movimento que pode indiciar uma oportunidade de levar os medos, as dores e as frustrações ao limite, para infringi-los. Errar pode sugerir recusa do julgamento, da autoridade e do juízo, como uma espécie de manifestação de uma vida que jorra das forças de um corpo espremido: “(...) ninguém se desenvolve por juízo, mas por combate que não implica juízo algum” (DELEUZE, 1997b, p.152). Assim, aprender por decepção (ZORDAN, 2007), no combate da Escola de Educação Infantil, pode ser um caminho alternativo à sujeição, mas só talvez porque há aí muitas armadilhas e perigos a serem considerados. Até porque é preciso diferenciar os combates que somam, fortalecem as forças e as fazem entrar em devir (DELEUZE, 1997b), dos combates que as subtraem, as enfraquecem e as fazem espantar os devires e as possibilidades de subjetivar. O erro, assim, pode construir uma ponte para o tráfego dos devires, sobretudo, para o devir-criança.

Outra fragilidade do corpo que pode indiciar linhas de fuga para o corpo-criança na escola aporta nas possibilidades de fala e de silêncio, de reeditar discursos ou, simplesmente, de exercitar a não-fala. Tratar-se-ia da não-discursividade da in-fância, que fala por muitas vias, mas, no entanto, não esgota as palavras em discursos requentados? Mais uma fragilidade da criança? Ou residiriam nas palavras alguns de nossos erros? O desacerto infantil de uma não-discursividade ou de outra discursividade não pode ser oportunidade para o tráfego de devires, sobretudo, do devir-criança, e, assim, produzir muitos desenganos? Não são inúmeros exercícios de ser criança, desencadeadores de uma zona de vizinhança capaz de acoplar corpos-criança entre si aos corpos-

professores e a muitos outros corpos partícipes da Escola de Educação Infantil? Se o devir-criança transita nessa ponte que libera e une fluxos de infância a outros corpos que não somente os infantis, ele não perpassa a referida instituição? Não é o devir-criança que brinca com o corpo do mundo e do pensamento, e, por isto, afirma uma potência para sapear o poder, simplesmente por ser sapeca com ele ao invés de usar as mesmas armas, como a ordem das palavras e dos discursos? Até porque as comunicações não precisam ser instantâneas, de respostas automáticas e cruas, motivo pelo qual é muito interessante considerar a não-palavra como ato de resistência e de criação, cuja força está na delicadeza do esforço em solapar a gravidade e a seriedade do juízo, para não deixar que o corpo se enrijeça em função deste contato.

Talvez um dos desafios da escola, inclusive a de Educação Infantil, seja aceitar a infância como condição a ser alimentada, e não simplesmente transformada em direção à uniformização do corpo, dos desejos, do pensamento, enfim, das crianças em sua inteireza para atingir certa posição mais madura, que nega características que, mais do que pertencer à criança apenas, em verdade, nos são intrínsecas - como o medo, as inseguranças, inabilidades, falta de palavras -, porque a “infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não-dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema” (KOHAN, 2003, p. 239). Se a força do sistema está no que é global, na generalidade das capturas, provavelmente as pequenas rupturas a serem construídas estejam nas especificidades de sua formação, na eventicidade própria do cotidiano das salas de aula e das relações de poder que se desenham em cada uma delas, donde o corpo insiste em se fazer ouvir. Fortalecer a infância, o corpo, ao invés de reduzir sua força para se atingir certos modelos de como ser, viver e agir, posto que “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (KOHAN, 2003, p. 246). Ao invés de manter a seta que a crianças devem seguir no mundo social, tão embebido de ordem, cálculo, racionalização, a escola pode compor com os fluxos vitais da infância, que ativam o pensar e o corpo e podem alimentar outra educação.

As linhas de fuga do corpo são muito sutis: o erro como expressão do desejo e da inquietude dos corpos-criança; a não-discursividade da infância ou sua outra discursividade – dois aspectos potentes para dar passagem ao devir-criança,

impulsionador de um brincar com o pensamento cuja espontaneidade fratura concordâncias e instaura dissidências. Cardoso Jr. (2005) destaca que, para Deleuze, escapar à sociedade do controle implica em “uma guerrilha capaz de desfazer as sensações preconcebidas que as potências [de controle, tais como mercado, comunicação, estado] depositam ou criam em processos de subjetivação” (CARDOSO JR., 2005, p.196, *interpolações minhas*). E é só na experimentação, nos exercícios de si, que os corpos-criança têm a possibilidade de resistir às capturas das potências da sociedade de controle, dos poderes e saberes estabelecidos por redes muito finas.

Parte da subjetivação, e tão importante quanto os escapes dos corpos que põem devires em movimento, é o que Foucault (2006b) chamou de domínio de si, motivo pelo qual cabe renovar uma pergunta: é possível pensar a produção de um domínio de si como outra política do sensível na Escola de Educação Infantil?

Se se pensar em termos de processo de subjetivação, ou seja, em termos de modos de vida que se criam, processos nos quais é travada uma luta contra nosso tempo, contra o que somos, a infância pode ser considerada momento ímpar para percebermos “o que estamos deixando de ser e o que estamos nos tornando” (CARDOSO JR., 2005, p.186), pois também a criança faz algo com o que se faz com ela.

Se é verdade que os corpos-criança se situam em formas históricas que os pressionam e tendem a capturá-los, também o é que pequenas mudanças produzidas por eles, por mais ínfimas que sejam, podem fazer alguma diferença. Desse ponto de vista, talvez seja preciso substituir a questão tão cara ao campo da educação – ‘Que sujeito quer-se formar?’ – por outras: Quais processos de subjetivação é possível colocar em curso na escola, na família, na sociedade? Quais políticas do corpo podem incidir sobre as crianças de modo a afetá-las afirmativamente em sua condição?

Tentar-se-á, não sem dificuldades, apontar de modo sintético – e correndo muitos riscos em função disto –, como Foucault (2004; 2006b) pensa o si, para o que se conta com a fundamental ajuda de Deleuze (2000). Isso para que se possa, apenas, lançar algumas interrogações.

Foucault (2004) afirma que foram os gregos que inventaram os processos de subjetivação como práticas de si; práticas, portanto, que o fazem emergir. Em *A Hermenêutica do Sujeito*, por exemplo, o autor faz um longo passeio por certos textos práticos gregos que visavam, em última instância, constituir “o arcabouço da conduta cotidiana. (...) moldar a si mesmo como sujeito ético” (FOUCAULT, 2004, p. 2001). A questão está em pensar se e *como* é possível desfocar da moral de uma época e das relações de poder e saber que a constituem e, assim, focar o solo da ética, ou seja, dos modos como é possível relacionar-se com as regras de conduta vigentes.

Para Foucault (2004), o Si expressa a relação da força consigo mesma, que, como um lado de fora que se dobra, afeta a si mesma, e não as outras forças. Poderia se pensar numa espécie de frente-a-frente do corpo, não em sua imagem formal, mas no sentido do enfrentamento de si, da própria força; como um olhar sobre si, relação sem interioridade, mas apenas de superfície, capaz de criar o especular, o duplo. Deleuze (2000) ajuda a entender melhor:

Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma ‘dobra’, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de duplicar a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder (DELEUZE, 2000, p.123).

Nesse viés, Foucault (2004) estuda o cuidado de si como domínio de si, da própria força; o domínio de si surge como contraparte do domínio do outro, para não lançar o domínio sobre o outro, e, neste sentido, o cuidado de si se torna cuidado *do* e *com* o outro. Tudo isso remete à pele, a qual, não esqueçamos, se regenera de modo muito interessante - se fabrica. Dessa maneira, o cuidado de si se constitui como processo de exercício dos sentidos e da sensibilidade e, assim, do corpo. Ao estudar alguns escritos gregos, Foucault (2006b) destaca uma tendência entre eles: a de equipar o corpo com o *lógos* (enunciados razoáveis e socialmente aceitáveis) para tê-lo sempre à mão, ressaltando-se que a ação do sujeito para torná-lo seu é a de uma flexão dos enunciados acessados: ouvidos e lidos.

Não é a escola um espaço relevante de preparo e de produção do si? Afinal, o si não é encontrado ou descoberto, mas gestado, trabalhado, confeccionado,

com base nos exercícios que ajudam a fletir a força para que se afete e resulte na duplicação. Portanto, produzir a si requer a ajuda/participação do outro (professora, materiais escritos, visuais, audíveis), como contato e exposição à própria matéria, que decepciona, pois convida a uma luta, a um combate. Nessa direção, parece que o trabalho das professoras é o de auxiliar a polir superfícies para que possam atingir alguma airocidade e, assim, lançar-se na produção de algo novo.

Nesse sentido, e tomando emprestadas algumas dimensões que Foucault (2006b) enfatiza nos processos de geração e treino de si entre os textos gregos estudados, talvez seja interessante apostar politicamente em outros modos de sentir na Escola de Educação Infantil a partir do esforço de produção de uma escuta e de uma espera ativa, bem como de um olhar atento. Não necessariamente como modelos de ação, mas como ações cotidianas capazes de impregnar o corpo de algo que o ajude a conduzir-se. Porém, destacar aspectos como esses não apela a um silenciamento, pois se aí se reencontra uma disciplina, ela não está no mesmo compasso do disciplinamento que endurece os corpos produzidos pela impregnação dos saberes e dos poderes dos quais eles não se livram inteiramente, mas de uma educação que, na mesma esteira da amplificação dos desejos, procura não os transformar em vontade de domínio sobre o outro.

Assim, trata-se da educação de crianças e de adultos, assimétrica e milimetricamente envolvidos nesse processo. Uma educação que incite um cuidado de si pede uma tolerância e muita atenção por parte dos responsáveis pelos corpos-criança, pois se trata de exercícios, de práticas que não se esgotam em si, muito ao contrário, precisam de repetição infinda. Portanto, também os corpos-professores (talvez, principalmente) precisam voltar-se para si mesmos, para engendrar políticas do corpo que o ressensibilizem e, assim, sejam capazes de auxiliar os corpos-criança em suas trajetórias. O si não se constitui em um núcleo estável que seria atingido como uma forma finalista: ele é dobra da força e, assim, exercício permanente, sem garantias de produto. E é em função disso que “na ética da subjetivação, não há apenas o imprevisto e o casual, mas, igualmente, a conquista de um ‘governo de si’ que enseja a condução contingente do próprio processo” (CARDOSO JR., 2005, p.190).

A ação política é um problema relativo ao corpo, ao engajamento do corpo. “(...) Não se é radical por se ter pronunciado algumas fórmulas, não, a radicalidade é física, a radicalidade concerne à existência” (FOUCAULT, 2006, p. 279). Qualquer radicalidade é corporal, fisiológica. E é por esse motivo que a ação política em sentido crítico, isto é, de atuação sobre o mundo para trazer à luz alguma mudança, para gerar alguma diferença, se faz como ação sobre o corpo: ação política como educação da sensibilidade e, por isto, do pensamento, de um outro pensamento, de uma outra ação.

No entanto, as práticas de si não são algo que o próprio sujeito inventa num vácuo, mas, sim, esquemas encontrados na sua cultura, propostos, impostos, sugeridos por sua sociedade e que são re-trabalhadas, isto é, a maneira pela qual o sujeito se constitui de maneira ativa (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Deleuze (2000) afirma que a subjetivação é ética e estética, um modo intensivo de acontecer e tem muito pouco a ver com uma pessoa ou uma identidade. Trata-se de um campo individuado de intensidades. Assim, a mudança se dá como descodificação e não como passagem de uma forma estabelecida à outra. Kohan (2007) convida a que se pense os professores como intercessores, ou seja, não os que intervêm, controlam e capturam pela doação, mas os que ajudam a fabular um mundo novo, e, deste jeito, a descodificar e intensificar desejos e vidas.

É importante destacar uma diferença:

Subjetivação e subjetividade são conceitos rigorosamente distintos no plano filosófico foucaultiano-deleuziano. A subjetivação é o contato da dobra do si com as forças cósmicas; ao passo que a subjetividade são nucléolos que surgem no interior da dobra como desaceleração do processo de subjetivação (CARDOSO JR., 2005, p.191).

O que este texto tenta sublinhar é a relevância de um não-estacionamento completo em subjetividades definitivas. As desacelerações da subjetivação são necessárias, como pontos de ancoragem para o corpo que, muito frágil, não aguentaria lidar com os bruscos contatos de um movimento sem-fim. Mas a tarefa

de problematizar e recolocar as subjetividades em processo novamente também é essencial, inclusive na escola.

A ideia das práticas de si incitadas na Escola de Educação Infantil como uma educação para o domínio de si – que implica o não-domínio do outro –, atualiza a necessidade de a escola ser um espaço de exercício da vontade de potência, e não da vontade de poder. De acordo com essa demanda, cabe a retomada das perguntas: Já que na Educação Infantil se trata de crianças tão pequenas, de 4 e 5 anos de idade, é viável falar-se dela como um espaço-tempo capaz de ampliar a vontade de potência (e não a vontade de nada) ao mesmo tempo em que disseminar um cuidado de si? De experimentações que produzam políticas dos corpos e dos sentidos em direções divergentes do saber e do controle? Porém, lembremos: não se trata, unicamente, de uma questão de forma/visibilidade, mas de desassossego, de vontade de auto-superação; não de um Eu na disputa e sobrepujamento do outro, mas do si e do seu fortalecimento em relação ao que possa enfraquecê-lo. Daí, talvez, a exercitação de uma escuta ativa e de um olhar atento em um grande corpo agitado e excessivo como é o da Escola de Educação Infantil, porque as inquietudes também são acesas por certo silêncio e por alguma paciência.

Será viável a Escola de Educação Infantil abrigar corpos com apetites e vibrações? Seremos capazes de, como professores, desenfrear tais corpos? Fazer da escola um espaço do qual não se precise espantar a indeterminação da infância? Afinal, o vago não é sinônimo de fraco, mas, geralmente, de concentração de forças. Será possível fazer-se *da* e *na* Educação Infantil experimentos de subjetivação, de vidas que passam entre os poderes, entre os saberes e, até mesmo, entre as subjetividades e identidades erguidas e desfeitas *nos* e *com* os corpos, para que seus versos e anversos possam se tocar e se abalar?

Assim, acolher o devir não é negar as balizas do saber e do poder (seus limites), mas desmanchá-las por dentro delas mesmas; não é negar as subjetividades e identidades em prol do movimento perpétuo e ininterrupto da subjetivação, mas é assumir que a abertura aos devires – que atravessa os exercícios das forças solicitadas pelas experimentações sociais e afectivas dos corpos – se dá por dentro das formas e dos modelos disponíveis para a Educação Infantil. Assim, é preciso atenção que os capte e dê alguma vazão a eles.

Será possível, ainda, que os corpos-criança sintam-se partícipes de seu tempo não somente por meio de pesadas correntes que a ele os atam, mas também por meio de delicados laços de fita?

Tudo isso pode ser muito pouco, aliás, uma vírgula. Porém, é justo na vírgula que se respira. Fortalecer exercícios (políticos) de outras sensibilidades é essencial para se engendrar outros modos de ser e de pensar. A proposta deste texto, foi a de problematizar os modos de se pensar as possibilidades de fuga, de resistência e de criação dos corpos na infância a partir dos autores tratados, o que explica a aposta política feita em outras formas de sentir e/ou de pensar o sentido, a sensibilidade, que, sobretudo, busquem tonificar o corpo em sua capacidade de pele e de vida

No entanto, está-se alerta para a existência de pontos cegos no auto usado para rodar neste texto, os quais, certamente, impediram que certos aspectos fossem (re)vistos tanto quanto outros detalhes fossem considerados. Além do que, pontos cegos sempre podem ser perigosos.

“Eu sou corpo e alma’ – assim fala a criança. E porque não se deveria falar como as crianças? Mas o homem já desperto, o sabedor, diz: ‘Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo.’ O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas ‘espírito’, pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão. (...) escutai a voz do corpo são; é uma voz mais honesta e mais pura” (Nietzsche, 2007, p. 59-60).

MEMÓRIAS DO CORPO E DA INFÂNCIA NA COMPOSIÇÃO DO TRÁGICO EM *LAVOURARCAICA*

Ana dançava voluptuosamente, enquanto suas irmãs e mãe tentavam, em vão, recompô-la. O irmão mais velho, estupefato, foi inteirar o pai da situação; e este, numa reação enfurecida e desmedida em defesa da tradição da família, golpeia a própria filha com uma foice, cessando para sempre sua manifestação de paixão, ardência e sensualidade (Cena final do filme *LavourArcaica*, descrição pessoal).

LavourArcaica, filme que estreou em 2001 e foi dirigido por Luis Fernando Carvalho, teve inspiração na obra literária de Raduan Nassar, publicada em 1975. A narrativa cinematográfica recebeu prêmios nacionais e internacionais, sendo considerada uma das obras-primas do cinema brasileiro, bem como críticas negativas quanto a seu tempo de duração (2 horas e 43 minutos), fotografia quase abstrata e cenas lentas com ausência de diálogo, que teriam tornado o filme pouco palatável ao grande público.

A obra literária mistura lirismo, romance e tragédia (RODRIGUES, 2006) e tematiza o modo de vida de uma família sírio-libanesa no Brasil, por volta dos anos 20, 30, ou 40, bastante austero quanto a seus valores, que incluem a disciplina do trabalho e a união familiar. A composição das imagens no filme demonstra uma admirável fidelidade à obra literária, acentuando as sensações mais fortes por meio das visualidades criadas, pois, de alguma forma, trata-se da história de 'todos nós'. Para Carvalho (2002; 2001), a *Lavoura* mostra inteiramente nossa sociedade/civilização.

Com base nisso, este ensaio estabelece um diálogo entre diferentes abordagens de *Lavoura Arcaica*, de Nassar (1989): a narrativa fílmica (2001) e a crítica literária de Rodrigues (2006). No esforço de analisar como se dá a constituição da tragédia a partir do eixo de discussão corpo-infância-resistência-criação, busco apoio na filosofia de Nietzsche sobre a tragédia e na noção de devir-criança de Deleuze/Guattari (2005; 1996).

A ideia aqui defendida é de que a memória corpórea de uma infância muito marcante 'sobrevive' em André, personagem central da trama: ela simplesmente fica; não sai, não o deixa, sendo, ao mesmo tempo e paradoxalmente, sua

libertação e sua ruína. Essa memória é compreendida como um devir-criança³⁴ do desejo incrustado no corpo, que produz uma diferença na personagem. Diferença que a impele a resistir às convenções sociais/culturais e capturas para criar possíveis, escoando por entre as brechas das disciplinas e duras palavras, mas que, fim das contas, precipita a tragédia.

Para Carvalho (2002), livro e filme são um diário de André, pura memória. Não se trata de uma adaptação da obra literária, pois a vontade do diretor era promover um diálogo das palavras com as imagens, porque “a poética da obra *Lavoura Arcaica* é de uma riqueza visual incrível” (CARVALHO, 2002, p. 36). Embora o cinema seja uma expressão artística essencialmente visual, Carvalho (2002) refere-se à linguagem constituída na película (*Lavoura Arcaica*) como *invisível*. Ela faz parte de um jogo que, no diálogo com a obra literária, explora e cria sensorialidades que falam por si, para “fazer o livro virar carne” (CARVALHO, 2002, p. 91), sem que a palavra dita seja o elemento mais importante e que as emoções saltem aos olhos. O esforço do diretor parece ter sido o de conferir visibilidade ao invisível (e indizível), isto é, de trazer à tona – ou à tela – as sensações e as forças em ebulição na personagem, cuja narrativa, embora enfoque a memória, não percorre o tempo cronológico, mas o das intensidades.

Nesse sentido, o filme constrói uma linguagem intensiva (DELEUZE, 1997), suficientemente potente para disparar redemoinhos em quem o assiste. Por esse motivo, a câmera é trabalhada como o olho do personagem, que transmite a sua esfera emocional e convida o espectador a assumi-la para dar a ela seus sentidos. Para atingir tal efeito, a janela utilizada foi a 166³⁵, segundo Carvalho (2002), mais apropriada para contar a história dos excluídos, de André, por ser mais fechada, intimista, diferente da janela 235 que foca a tela inteira e é a do cinema americano. A janela 166 é a do cinema de terceiro mundo. Nessa mesma direção, o tempo do filme não é o cronológico, mas um tempo de intensidades, que passa devagar e poucas vezes é acelerado, dependendo dos estados emocionais das personagens focadas. O diretor afirma que jamais se tratou do tempo comercial, do mercado, que tende a padronizar gostos e olhares, inclusive com a justificativa de ser mais assimilável pelo grande público, que, deste ângulo,

³⁴ Conceito cunhado por Deleuze e Guattari (1997), tratado mais adiante neste texto.

³⁵ A janela 166 abrange apenas parte da tela, assumindo posição centralizada e sendo, então, menor que a grande tela de projeção do cinema.

é subestimado. Tal assertiva, em certo sentido, responde a algumas críticas feitas a esse aspecto da obra em questão.

O fato de o filme não ser uma adaptação é nítido na (re)confeção do roteiro, pois apenas a leitura exaustiva do livro serviu de guia para os atores – que teceram suas falas com o auxílio do diretor –, e demais membros da equipe, como o fotógrafo e o autor da trilha sonora composta especialmente para a obra cinematográfica. Assim, a criação se deu coletiva e interativamente, no dia-a-dia, o que destaca o aspecto de abertura que guiou a produção da gramática cinematográfica, e tinha na necessária sintonia entre imagens, palavras e sensório, a sua forma de expressão.

Tal caminho mostrou a proposição do diretor: fazer um filme sem didatismos, descrições ou explicações. Sua meta era atingir uma expressão que mostrasse as personagens sem o simplismo característico de narrativas que explicam demais. Um exemplo é a primeira cena do filme, na qual a masturbação no quarto de pensão é sugerida pelo som do trem e, assim, é expressão e não descrição. Sons, imagens e palavras são meios constitutivos de uma linguagem que busca produzir sensações capazes de atingir e enervar o espectador, o que remete ao estudo de Deleuze (2007b) acerca da lógica da sensação a partir da investigação da pintura de Francis Bacon. Para Deleuze (2007b), a sensação não é nem o lugar-comum, nem o espetacular, mas o que atua diretamente no sistema nervoso, aciona uma eletricidade e cria um efeito convulsivo que põe em funcionamento a sensibilidade e presentifica o corpo-carne daquele a quem a obra se destina. Nesse viés, “a sensação é o que se transmite diretamente, evitando o desvio ou o tédio de uma história a ser contada” (DELEUZE, 2007b, p. 43), justamente o que a direção do filme procurou em termos de narrativa.

Ainda na esteira da indeterminação, Carvalho (2001) garante a presença do Teatro da Crueldade de Artaud, para quem o teatro é vida, nem interpretação nem representação, o que explica o laboratório feito pelos atores e demais membros da equipe, três meses antes das primeiras gravações. A incorporação à rotina do campo propiciou às cenas serem gravadas ao sabor da atmosfera criada pela experimentação das emoções e das possibilidades de luz e sombra ofertadas pela própria natureza.

O ensaio também é detectado nos cortes e no processo de montagem, pois Luis Fernando Carvalho preferiu as imprecisões, orientando-se pela

sensibilização, para que as imagens pudessem dizer/se expressar, puxando umas às outras. Assim, a montagem se deu de forma sensorial “o som como imagem”. Nesse caminho, o diretor descobriu que o melhor seria trabalhar com os contrastes do profano, das coisas do mundo, para o sagrado, a família, o pão da casa, que sugerem o Duplo de André (CARVALHO, 2002). Todo o fluxo da narrativa fílmica se dá no rompimento de escuridão e de luz, da agressividade para a delicadeza, do homem para o menino, frágil, doce; mas também da retroalimentação desses movimentos. Luz e escuridão indicam, simultaneamente, a infância e a juventude de André, sua memória em ação, num agudo conflito existencial.

A obra fílmica centra-se na rememoração de André, que narra sua fuga, seus motivos e a volta à casa da família, a qual é constituída pelo pai, mãe e sete filhos: quatro mulheres (Rosa, Zuleika, Huda e Ana) e três homens (Pedro, André e Lula). A vida na fazenda é muito simples e regrada. Cada um aprendeu desde cedo suas responsabilidades com os animais, a plantação, a casa, para mantê-la como unidade de produção que continuasse a tradição da família.

O nó górdio³⁶ da trama é o comportamento desviante de André. Na contramão das expectativas do pai que educa a família através de sermões carregados de moralidade, André assume o amor que sente pela irmã mais jovem, o que imprime velocidade à explosão de seus corpos, promovendo o acontecimento do inesperado, o escoamento dos desejos neles secretamente lavourados. Trata-se de uma estória inviável que, mesmo assim, se consuma no incesto e se desenrola tragicamente, motivo pelo qual me proponho a dialogar com a tragédia de Nietzsche como categoria filosófica. Há vários elementos do perspectivismo nietzschiano na tessitura da referida trama, inclusive ao se considerar o modo como Carvalho (2001, MAKING OF) realizou a narrativa fílmica:

³⁶ Nó impossível de desatar, cuja origem remonta à mitologia grega, mais especificamente à estória do rei Górdio, camponês coroadado em nome de uma profecia que dizia que o próximo rei chegaria à cidade num carro de bois. Para não se esquecer de sua origem simples, Górdio amarrou a carroça no templo de Zeus com um nó tão forte que, somente quinhentos anos mais tarde, foi literalmente cortado por Alexandre, o Grande (WIKIPÉDIA, 2009).

A Lavoura Arcaica é uma história tecida pelas diferenças, pelos contrastes humanos. (...) a lente é um olho, é um olho do narrador, é um olho reflexivo, este olho é um olho de Hamlet, que está olhando a tragédia do Édipo como sendo a sua própria tragédia. (...) o olhar é um olhar de fora, é um olhar de quem reflete um acontecimento que, como na literatura é um acontecimento do trágico, do irremovível, do incontrollável, do irrecuperável, por isso mesmo trágico. Porque já está no passado, já aconteceu. A dor maior é uma dor proveniente da tomada de consciência da finitude das coisas. Uma dor do tempo.

A tragédia vem originariamente do termo grego *tragoedia*, que significa canto religioso acompanhado do sacrifício de um bode (tragos). Como um tipo de representação do mundo, a gênese da tragédia está nos rituais dionisíacos coincidentes com as colheitas e constituídos de danças, cantos e preces, com a participação da população, movimentando uma tensão permanente, que só ao final da encenação é liberada por meio de catarse.

Em termos mais clássicos, a tragédia significa exatamente o sacrifício necessário para pôr ordem no mundo e garanti-la, justamente porque o mundo veio do caos, é caos, e é isto que ocorre em *Lavoura Arcaica* – o pai mata a própria filha porque, além de tomar consciência da consumação do incesto entre os irmãos, a liberação do corpo na dança de tradição sírio-libanesa, controlada e regrada dentro dos limites daquela cultura, ofende a família mortalmente no que ela tem de mais caro: suas normas e interdições.

Mas na leitura de Nietzsche, não apenas o sacrifício é ressaltado, embora a dimensão da dor constituinte da tragédia não seja negada. O caso é que partindo de um projeto intelectual que tinha como objetivo a transvaloração de todos os valores, Nietzsche volta os olhos à tragédia grega para compreender em que momento e porque uma das dimensões que a compõem, a dionisíaca, foi extirpada da filosofia (LIMA, 2006)³⁷.

³⁷ Esse autor mostra como a tragédia em Nietzsche é modificada no seu percurso intelectual. Da concepção metafísica presente em *A Origem da tragédia* do jovem Nietzsche, passando pela autocrítica da fase intermediária de sua produção, em que rompe com a metafísica, chega à fase madura onde concebe uma genealogia da moral, uma filosofia histórica, na qual propõe sobrepujar a interpretação moralizante da vida – cuja culminância se dá no embate Dioniso-Crucificado – a partir da visão dionisíaca do mundo. Sua intenção é devolver à tragédia uma compreensão estética, para retirar dela os fundamentos morais, constituindo uma psicologia do trágico. Essa leitura de Nietzsche é brevemente retrçada no presente texto.

No crivo nietzchiano, a realidade do mundo é trágica, algo que os gregos dos tempos arcaicos e mitológicos conseguiram acolher e transformar em arte, como o poeta Homero, por exemplo. Em Nietzsche, o homem está exposto ao espetáculo cruel do mundo, que é dor, caos, mas nem por isto deve recuar diante do abismo, sendo a arte meio e ocasião para o enfrentamento (LIMA, 2006). A tragédia é a forma artística que simboliza o dionisíaco, e este significa tanto nascimento quanto morte e renascer, dor/dilaceramento, mas também luta pela manutenção da vida. Dioniso é o mito da embriaguez, da desmesura, da dança e da música, da comemoração da vida, já que esta é finitude e contradição. A música, para Nietzsche (1984), está na origem da tragédia – o mundo dos sons, a tomar sua forma primeira no coro dionisíaco, como vimos anteriormente, acompanhava os rituais de celebração, principalmente no culto das bacantes³⁸. Nessa versão, a música é a materialização do que temos de mais primitivo – a sonoridade do corpo –, vem antes da palavra, da linguagem verbal; ela irmana, re-liga, quebra a individualidade, a cisão, tornando os homens unos de novo, e essa é a força que, presente na arte, proporciona a unidade do diverso.

Se a seriedade da existência põe a necessidade da transfiguração da vida em arte, e Dioniso representa o enfrentamento com aquela, é outro o impulso artístico que confere à arte as belas formas: trata-se de Apolo, o deus resplandecente, da bela aparência, da luz, que representa ordem, equilíbrio, harmonia, medida, princípio da individuação, separação; ele é aparência, fenômeno, enquanto Dioniso é essência, a coisa-em-si.

A concepção trágica do mundo ou visão dionisíaca vê aniquilamento por trás do mundo dos indivíduos, cujo consolo é o encontro de uma eterna alegria (NIETZSCHE, 1984; LIMA, 2006). O que move é Dioniso; o que dá forma é Apolo, que vem sempre depois para conter o arrebatamento daquele, o que mostra a complementaridade dos dois impulsos artísticos na visão de tragédia nietzschiana. A vontade de viver vem do horror diante da vida, da sua transformação em potência diante dos limites, da criação de uma ilusão para continuá-la: “A bela aparência apolínea é uma ocultação. Os deuses e heróis

³⁸ “Cortejos orgiásticos de mulheres, vindas da Ásia, que, em transe coletivo, dançando, cantando e tocando tamborins, nas montanhas, à noite, em honra de Dioniso, invadiram a Grécia” (MACHADO, 2005, p.178).

apolíneos são aparências artísticas que tornam a vida desejável, encobrendo o sofrimento pela criação de uma ilusão” (MACHADO, 2005, p.178).

Contudo, o racionalismo socrático, que reverbera fortemente na filosofia, abafou a dimensão dionisíaca em favor de certa interpretação da dimensão apolínea, algo detectado por Nietzsche (1984), que propõe à filosofia alemã a retomada da relação entre apolíneo e dionisíaco na produção estética moderna. O pensamento socrático moraliza a razão, busca ordená-la, torná-la criteriosa na medida em que proíbe a tragédia, considerada um conhecimento irracional, fruto da imaginação mítica. Para Sócrates, a sabedoria dialógica é virtuosa e a beleza do mundo é aquela inteligível, razoável e racionalizável: “com a influência decisiva do socratismo, o dionisíaco foi solapado desde sua essência, enquanto o apolíneo se cristalizou num racionalismo estático e corrosivo” (LIMA, 2006, p.88). Já Nietzsche (1984) pensa que faz parte da verdadeira arte abrir as portas a Dioniso sem negar Apolo, relação esta que, em *A origem da tragédia*, é dual e metafísica.

Lima (2006) mostra como, na tentativa de abandonar um posicionamento dualista e metafísico, as pesquisas de Nietzsche em torno da tragédia grega, materializadas em textos posteriores ao seu primeiro livro, *A origem da tragédia*, o levam a concluir que a continuidade da racionalidade socrática, que exclui tudo o que possa representar caos e desrazão, está no Cristianismo e na figura do Crucificado, perpetrando a moralização da vida a partir da negação da dor e da contradição que lhe são inerentes, bem como do corpo que é fonte de pecado, luxúria, prazer e, por isto mesmo, perversão. Para Nietzsche, se a visão trágica

brotava da força descomunal que os gregos traziam consigo, [o otimismo socrático] é o sintoma de que eles haviam perdido esse ímpeto. (...) a moral cristã seria a herdeira tardia e última defensora dessa interpretação, iniciada com a filosofia de Sócrates (LIMA, 2006, p. 150, *interpolações minhas*).

Nas racionalidades socrática e cristã, a moralidade é fuga da percepção sombria da existência, a partir da construção de uma clara oposição entre o bem e o mal, e de uma classificação do que ordena, equilibra, e do que desordena, desestabiliza.

A eleição de Dioniso como a força em combate com a moralização da vida se dá porque, por ser ele o deus do caos, é também a divindade do vinho e dos festejos. Segundo Lima (2006), essa é uma mudança importante na obra nietzschiana, pois ao descolar sua visão dionisíaca da metafísica, “o que antes

obedecia à duplicidade, agora se liga tão-somente ao deus Dioniso” (LIMA, 2006, p. 166). O apolíneo também brota do dionisíaco que se recusa ao aspecto bárbaro, grosseiro. Se o lema do Cristianismo é esconder a dor, pondo-a a prova para alcançar ‘outro’ mundo, mais feliz, Nietzsche defende a existência humana neste mundo mesmo, acolhendo as suas intempéries para tornar a vida afirmativa, o que só é possível a partir de uma visão trágica/dionisíaca do mundo, que se opõe ao dualismo *bem X mal*.

Os desdobramentos das autocríticas de Nietzsche e suas obras tardias o encaminham para a exploração da relação Dioniso-Crucificado, de suas diferenças³⁹ históricas, de sua luta; relação que interessa particularmente a este texto, já que a configuração da personagem André se vincula ao impulso dionisíaco, enquanto a recorrência a certas imagens sagradas, nos discursos do pai, materializa a lógica do Crucificado. Assim, busco relacionar a tradição da família sírio-libanesa, seus valores, crenças, costumes, com a ordenação socrática e cristã da vida que, ao negar o trágico que lhe é próprio, a moraliza, ou melhor, racionaliza em sentido moral. O pai é a ordem, a lei, a razão, sem deixar de ser amoroso e até compreensivo; mas sua compleição cultural e psíquica não lhe permite compreender totalmente e, menos ainda, aceitar certas necessidades de André, em quem a dimensão dionisíaca, sempre em tensão com a apolínea, vibra, pois nele grita a memória corpórea de uma infância junto da terra, dos animais, das carícias maternas, das brincadeiras junto à natureza, sozinho ou com suas irmãs: o devir-criança do desejo, embora cultivado silenciosamente, berra em intensidade. Assim, sua existência traduz uma luta vigorosa, até mesmo cruel, entre as paixões que sente e que o governam, e o dever de ser um homem moralmente reto, que vive para semear na fazenda da família.

A interlocução com a tragédia nietzschiana, que esbraveja contra a expulsão da força dionisíaca da filosofia, soa-me adequada porque também *LavourArcaica* indica protesto contra a pretensa ordem do mundo que exclui tudo que nela não se encaixa (RODRIGUES, 2006). A luta contra a exclusão, aliás, é uma marca das obras de Raduan Nassar, que declarou aos Cadernos de Literatura: “O aporte ético que tentaram colar nela desde os tempos antigos, lhe é totalmente estranho. A razão não é seletiva, ela traça de tudo. Acho mesmo que a razão é uma

³⁹ A opção de Nietzsche por olhar para dois termos da sentença como diferentes ao invés de opostos, demarca a distinção de sua filosofia da dialética, que supõe negação e oposição.

belíssima putana” (NASSAR, 1996, p. 38). Ainda nessa esteira, a escolha de Luis Fernando Carvalho foi por uma obra que transmitisse vida, pois, para ele, o papel da arte é expressar a vida, tornando inseparáveis a estética da ética, já que as pessoas possuem uma história, memórias, e é a partir disto que criam sentidos. A produção artística precisa se ligar a esses aspectos, quem cria precisa sentir a vida pulsar na obra, única maneira de transmitir ao espectador alguma verdade (CARVALHO, 2002, p. 87) – o que parece uma opção nietzschiana, inclusive porque o diretor toma como uma de suas referências o dramaturgo maldito Antonin Artaud, criador do Teatro da Crueldade, para quem “a ideia de teatro, só é válida se tiver uma ligação mágica e atroz com a realidade e o perigo” (ARTAUD, 2006, p.101), já que a sua função é agir, e tudo que age é crueldade, ação levada ao extremo.

Na leitura que proponho, *LavourArcaica* é a civilização, no caso, a família como coletividade organizada e regrada que trabalha, cultiva, ‘lavora’ sobre o primitivo (*arché*), o originário, os instintos, a animalidade em nós, para torná-la racionalizada, controlada, (co)medida, segundo os termos da cultura. Trata-se do trabalho educativo empreendido sobre o corpo, principalmente o da criança, que tem por objetivo ensiná-lo a comportar-se dentro das normas e limites culturais específicos do grupo a que pertence e, por isto, lavoura dos corpos. Nesse sentido, o pai é a figura central que regra a família a partir de sermões que orbitam em torno do trabalho, da disciplina e da união.

Em torno da mesa, os filhos sentados, calados, obedientes – numa palavra, disciplinados –, ouviam os sermões contra as paixões, o desequilíbrio, os impulsos, e em favor da ordem, de uma educação que guarde o corpo e o proteja dos perigos iminentes das trevas; em defesa da luz e da claridade dos preceitos que regem a família, suas leis e tradições, mantendo-a afastada da poeira que encobre os bons ensinamentos. No filme, o enquadramento cênico é bastante retilíneo, simetricamente organizado, transmitindo a calma e a tranqüilidade próprias do equilíbrio desejado pelo pai em seu discurso, ao mesmo tempo em que mostra a submissão dos filhos, com suas cabeças sempre cabisbaixas,

denunciando que, sob a aparente calma da família reunida, existe uma tensão trágica, algo explicitado pela música, que exerce o papel do coro dionisíaco.

A nítida separação entre dois mundos que precisam ser ordenados, trevas *versus* luz, mostra a moralidade do discurso do pai, que se filia à tradição religiosa de sua cultura: o que é do corpo e pode causar confusão, como as paixões, deve ser cuidadosamente talhado, medido, pois há identificação entre o que não é racional com a escuridão e a perdição. Para o pai

(...) o mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio, é contra ele que devemos esticar o arame das nossas cercas, e com as farpas de tantas fiadas tecer um crivo estreito, e sobre este crivo emaranhar uma sebe viva, cerrada e pujante, que divida e proteja a luz calma e clara da nossa casa, que cubra e esconda dos nossos olhos as trevas que ardem do outro lado (NASSAR, 1989, p. 54).

Proteger a casa é, antes de tudo, erguer barragens que protejam o próprio corpo, mantido fechado, limpo, normatizado, 'iluminado' pela tradição, dobrado pela disciplina, como revela André numa lembrança: "(...) a gente sempre ouvia nos sermões do pai que os olhos são a candeia do corpo, e que se eles eram bons é porque o corpo tinha luz, e se os olhos não eram limpos é que eles revelavam um corpo tenebroso" (NASSAR, 1989, p. 13). Novamente, a dicotomia entre bem e mal se mostra nas metáforas do corpo.

Não seria a tradição religiosa (islâmica) que aqui aparece? A oposição luz *versus* trevas é própria dos textos do Alcorão, que, segundo Mansour Challita (*apud* RODRIGUES, 2006, p. 38), fazem alusão ao Deus-Pai como mensageiro da luz, da calma, tranquilidade e serenidade, enquanto o demônio produz tentação pelo desejo da carne, do corpo, das paixões humanas, todas domáveis e controláveis, se submetidas à razão divina, da qual o pai se faz representante.

É coerentemente com essa compreensão que se articula a ideia de trabalho e união da família. O trabalho educa, produz, cria e cultiva virtudes caras à ancestralidade que semeou a terra para que as próximas gerações assim continuassem. Ele é o remédio contra as leviandades que desviam, tiram do prumo, motivo pelo qual argumenta: "(...) em terras ociosas é que viceja a erva daninha: ninguém em nossa casa há de cruzar os braços quando existe a terra

para lavrar; a parede para erguer; o irmão para socorrer (...)" (NASSAR, 1989, p. 56).

O trabalho como algo que sustenta, provê, educa, e, por isto mesmo, é tido como uma das pilastras sagradas da família, sobressalta nos discursos paternos: "É para satisfazer nosso apetite que a natureza é generosa, pondo seus frutos ao nosso alcance, desde que trabalhemos para merecê-los" (NASSAR, 1989, p. 157). As análises de Rodrigues (2006) apontam para o viés cíclico da vida em família e ao sem sentido desta ciclicidade, que começa no trabalho e nele termina, passando pelo apetite e transformação da natureza, tudo para sustentar a união, sempre mediada pela palavra do pai: "o amor na família é a suprema forma da paciência; na união da família está o acabamento dos nossos princípios" (NASSAR, 1989, p. 60). E também na ajuda sempre providencial aos irmãos, outro preceito central da religião islâmica tanto quanto do cristianismo. Assim, trabalho, isolamento e união da família são entrelaçados inextricavelmente na constituição do inflexível modo de vida do clã de André.

Os "limites bem vedados" (NASSAR, 1989, p. 59) que mantém a família fechada sobre si mesma, para que não hajam brechas por onde possam os corpos escapar das tradições, valores e costumes, são burilados pelos sermões que sempre têm no trabalho o mediador fundamental das práticas culturais que ordenam o clã. E, tal como diz André, é à mesa que eram ensinados:

(...) os ossos sublimes do nosso código de conduta: o excesso proibido, o zelo uma exigência, e, condenado como vício, a prédica constante contra o desperdício, apontado sempre como ofensa grave ao trabalho; uma disciplina às vezes descarnada, e era na hora de reparti-lo [o pão] que concluíamos, três vezes ao dia, o nosso ritual de austeridade, sendo que era também na mesa, mais que em qualquer outro lugar, onde fazíamos de olhos baixos o nosso aprendizado de justiça (NASSAR, 1989, p. 75-76, *interpolações minhas*).

Parece clara a educação do corpo e dos sentidos requerida nessa família, a partir das lições cotidianas e feitas no exato momento de alimentar o corpo, de manter-lhe a vida, por meio de outro alimento: a disciplina. Mas, como todo ordenamento precisa de espaços desregrados que o mantenham como tal, exatamente porque permitem 'descarregar' o contido, a festa é o único momento em que os excessos são permitidos. Ela é quebra do cotidiano, de seu

comedimento, e se torna uma exigência para manter a ordem da/na família, sua disciplina e união. “A festa é o momento em que temporariamente são suspensas muitas leis que regem a vida cotidiana da família. Não se trata de uma transgressão dessas leis, mas de uma quebra não só permitida como prescrita aos membros da família” (RODRIGUES, 2006, p. 76).

É nas festas que Ana, a pastora, faz suas aparições mais encantadoras. Ela eleva a festa ao seu estado dionisíaco, pois faz a dança mais bonita e sensual – “gestos curvos”, “serpenteava o corpo” (NASSAR, 1989). Acompanhada pelo irmão mais velho, Ana aumenta a velocidade da música, contagiando a todos com sua alegria e ludicidade, o que sugere um querer se livrar do corpo sufocado pelo peso das tradições e criar um outro corpo.

Nessa cena, a câmera gira com a dança, acompanha os movimentos de Ana e dos demais na roda, foca os pés, faz closes *em* movimento e *do* movimento, transmitindo muita intensidade ao mesmo tempo em que é o olho de André sobre o acontecimento, já que ele sempre fica de fora. A câmera é movimento e sinuosidade.

Para André, sua irmã “trazia a peste no corpo”, como uma doença incurável. O desejo pela irmã é reconhecimento de si: enfermo, doente, febril, satanizado, segundo suas próprias palavras. Outro detalhe: a fartura de comida e vinho, que desregra os sentidos e presentifica Dioniso, acompanha o ritual festivo. André, entretanto, não se integra às festas, não quer fazer parte da família a partir da representação de um papel; ele é um excluído, está fora daquela racionalidade e só observa as comemorações de longe, ou melhor, observa o alvo de seu desejo: a irmã.

Mas há dois paradoxos no processo constitutivo da família que merecem destaque. O primeiro deles, empresto da leitura de Rodrigues (2006), que enfatiza a paixão presente nos discursos paternos como uma fresta por onde André escapa, pois esta paixão contamina o filho, é germen de destruição das pilastras familiares. A palavra do pai é tecida como só um militante pode tecê-la: apaixonadamente. O segundo paradoxo é que o trabalhar/lavorar os corpos das crianças está carregado de emoções múltiplas e tornadas opostas porque ao mesmo tempo em que se coloca como interdito, barragem, limitação para a construção da civilidade, também faz presentes os sentimentos de prazer, gosto,

carinho, envolvidos em uma dimensão lúdica, principalmente por meio da figura da mãe.

(...) que culpa temos nós dessa planta da infância, de sua sedução, de seu viço e constância? (André, NASSAR, 1989, p. 129)

André, a ovelha perdida que se desgarrar da família e quase a desintegra, aquele que interpretou a sua maneira as lições do pai: um apaixonado por tudo que é vivo e possui vida, como as plantas, os animais, as pessoas, mas também a liberdade dos sentimentos acima das obrigações, embora nele também haja o conflito entre estas características e os deveres de ser racional e comedido. Sua infância foi central para lhe conferir os traços que o distinguem da norma geral da família que, embora não exclua o afeto, sempre teve na razão e no respeito aos costumes seu alicerce. Assim, na contramão do clã, André é o filho cuja afetividade materna o tirou do rumo da ordem e da razão, fazendo com que a infância se mantivesse viva e presente.

Aqui um parêntese: a ideia de uma memória ardente da infância diz respeito tanto às lembranças que entrecortam o texto literário, quanto aos fluxos de infância que contagiam André, enfim, ao devir-criança⁴⁰ que atravessa e potencializa seu corpo, desejos e paixões, inclusive quando se dão suas rememorações:

(...) eu, menino pio, (...) me distraíndo na penumbra que brotava da aurora, (...) só esperando que ela entrasse no quarto e me dissesse muitas vezes ‘acorda coração’ e me tocasse muitas

⁴⁰ Devir-criança não é tornar-se criança, mas extrair fluxos e potências de infância do adulto, da criança, que os contagiam e arrancam dos metros-padrão com que foram constituídos, rumo à experimentação e criação nos/dos trajetos vividos. Um devir-criança é um bloco de infância, “‘uma’ criança coexiste conosco, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.92). O devir-criança se entrelaça ao dionisíaco, é uma potência dionisíaca, de afirmação da vida e de tudo que ela comporta, pois diz respeito a uma força que autoriza o brincar com o mundo e com suas mazelas. Assim como Dioniso, a criança em Nietzsche é abertura ao que há de vir, ao trágico inerente à existência (DELEUZE, 2007a), inocência do lançar-se ao mundo sem rédeas nem culpa, para recomeçar tudo de novo, sempre. Como se trata de uma força, o devir-criança atrai/arrasta André para perto de uma criança: por um lado, pela forte memória da infância; por outro, pela constituição do desejo de ser ‘outro’ do que ele formalmente é, desejo de escapar da representação que o aprisiona – esta que a família cultivou com tanto zelo.

vezes suavemente o corpo até que eu, que fingia dormir, agarrasse suas mãos num estremecimento, e era então um jogo sutil que nossas mãos compunham debaixo do lençol, e eu ria e ela cheia de amor me asseverava num cicio 'não acorda teus irmãos, coração', e depois erguia minha cabeça contra a almofada quente do seu ventre e, curvando o corpo grosso, beijava muitas vezes meus cabelos (...) (NASSAR, 1989, p.25)

Essa imagem mostra uma relação erotizada com a mãe, pois permitia os afagos do corpo, o contato carinhoso, a ludicidade das mãos, dos beijos enternecidos. Aqui tomo a leitura de Rodrigues (2006) sobre o título *Lavoura Arcaica* como semear, deflorar, sexualizar a terra – ritos de amor, de paixão como diz o autor. A mãe de André foi uma das principais responsáveis pela relação que ele aprendeu a ter com o próprio corpo: sexualizada, erotizada, amorosa, apaixonada, desregrada. O 'cultivo' materno do corpo de André plantou nele uma diferença, produziu uma singularidade. No filme, essa lembrança mostra a força da luz doméstica da infância (comida, mesa, lar), que passou a ser perturbadora na juventude.

Mas também a natureza, o modo como André a ela se reportava, os sentimentos que por ela nutria, foram essenciais para essa constituição que buscava união da diferença e que novamente sobressalta a infância:

Na modorra das tardes vadias na fazenda, era num sítio lá no bosque que eu escapava aos olhos apreensivos da família; amainava a febre dos meus pés na terra úmida, cobria meu corpo de folhas e, deitado à sombra, eu dormia na postura quieta de uma planta enferma vergada ao peso de um botão vermelho; não eram duendes aqueles troncos todos ao meu redor, velando em silêncio e cheios de paciência meu sono adolescente? que urnas tão antigas eram essas liberando as vozes protetoras que me chamavam da varanda? de que adiantavam aqueles gritos, se mensageiros mais velozes, mais ativos, montavam melhor o vento, corrompendo os fios da atmosfera? (NASSAR, 1989, p.11-12).

A narrativa fílmica dessa cena foi belamente construída. A câmera foca os pés do menino que cresceu junto da terra, da floresta, dos pássaros, das plantas, mais atento aos seus ruídos e mensagens do que às 'chamadas' familiares. É mostrado seu corpo inteiro emaranhado nas folhas secas do chão, em seu desejo de misturar-se à natureza, como se quisesse voltar a um estado primitivo que lhe proporcione a fuga dos deveres que o amarram: a fuga da lei. Tal cena, no filme,

aparece logo após a entrada do irmão no quarto de pensão, que é escuro, sombrio, como André se sente, o que mostra como a montagem cinematográfica procurou os contrastes, pois, lembrar das experimentações intensas da infância faz bem a ele, o acalma e faz sorrir. O forte desejo de comunhão de André remete ao poeta pantaneiro Manoel de Barros (2003), nas suas memórias inventadas de infância:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e suas árvores. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS por ele mesmo, 2003, s/p).

Esta é a perfeita descrição de André, que sempre buscou comunhão com a natureza da qual ele se via como parte constitutiva, um não-estranho. E, assim como para Barros (2003), as raízes crianceiras do garoto foram fundamentais para torná-lo e mantê-lo um apaixonado, cuja visão de mundo ‘comungante’, ao invés de dominadora, era também obtusa e oblíqua, tal como a visão do poeta e da criança, que inverte as coisas, as palavras, deixando-as embaralhadas. Infância plantada – que cresce e aparece – e cultivada no corpo da personagem, a incitar as intensidades muito mais do que as normalidades. É desse ângulo que compreendo a força dionisíaca em André, um desmedido, que busca a (re)união pela produção e assunção da diferença, cuja embriaguez está no jeito de ver o mundo e de senti-lo.

A vontade de reunião do que é percebido como cindido pulula em André quando assume o amor pela irmã. O filho luta pelo desejo de comunhão, mas em favor da singularidade que o atravessa; enquanto o pai quer a integração da família em defesa do coletivo, mas, com isto, a quebra. Não é André um Dioniso que busca renascer e recompor suas partes no júbilo da vida? E não seria o pai aquele que a dilacera nas proibições que impõem uma ordem sagrada e descarnada? O filho afirma a pulsação da vida nas solicitações de respeito à

alteridade e à singularidade. Ele deseja fazer parte da família pelo amor de Ana, e, assim, quer construir sua própria história, escrevê-la com suas tintas em páginas abertas, ao invés de trilhar caminhos dantes desenhados. Por sua teimosia de infância, acredita que isso seja possível, pois a irmã lhe parece ser o seu 'outro', e tudo isso pode ocorrer sem que saia da família, aquela *pela* e *para* a qual o garoto aprendeu a viver:

(...) eu disse cegado por tanta luz tenho dezessete anos e minha saúde é perfeita e sobre esta pedra fundarei minha igreja particular, a igreja para o meu uso, (...) que freqüentarei de pés descalços e corpo desnudo, despido como vim ao mundo, e muita coisa estava acontecendo comigo pois me senti num momento profeta da minha própria história, não aquele que alça os olhos pro alto, antes o profeta que tomba o olhar com segurança sobre os frutos da terra, e eu pensei e disse sobre esta pedra me acontece de repente querer, e eu posso! (...) Eu tinha simplesmente forjado o punho, erguido a mão e decretado a hora: a impaciência também tem os seus direitos! (NASSAR, 1989, p. 87-88).

Tais palavras mostram a inversão dos discursos paternos, pois são enfatizados os aspectos ofuscantes da luz e como André deseja subverter os ensinamentos na libertação do corpo, a partir de suas convicções, pondo a singularidade acima da tradição, que condena os excessos e a sujidade da carne. Na rememoração feita no quarto de pensão, André avalia como terrível a parábola do Faminto, que defende a paciência infinita como virtude maior. Ao gritar que a impaciência tem seus direitos, a imagem na tela é a dos pés da personagem correndo na terra, seu corpo banhado pelas águas do rio e envolto em folhagens. São imagens coloridas. A câmera mergulha na água e nas folhas que envolvem o corpo de André, como que a mostrar os seus devaneios. Proferir os direitos da impaciência é mostrar o cansaço frente às tentativas de corresponder à imagem reservada a si e também o desejo de rebelar-se contra as expectativas das lições recebidas durante toda uma vida, em favor de outra ordem, de uma razão que acolha as necessidades do corpo: “é contra [a] negação da carne que, cheia de fome e de desejos, se insurge o filho” (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 64). Em André há uma potência de vida ligada aos instintos sexuais que ele não quer negar, pois sua vontade e sabor pela existência estão tragicamente colados a seus flagelos: “a alegria que a vontade de vida revela nos gregos está

indissociavelmente relacionada aos tormentos a que estão sujeitos” (LIMA, 2006, p. 148). E foi a casa velha, em que a família vivia com o avô, que André escolheu para fazer seu templo pessoal:

(...) cavando nossos corpos de um apetite mórbido e funesto; sentindo duas mãos enormes debaixo dos meus passos, me recolhi na casa velha da fazenda, fiz dela o meu refúgio, o esconderijo lúdico da minha insônia e suas dores, tranquei ali, entre as páginas de um missal, minha libido mais escura; (...) e enquanto me subiam os gemidos subterrâneos, através das tábuas, eu fui dizendo, como quem ora, ainda incendeio essa madeira, esses tijolos, essa argamassa, logo fazendo do quarto maior da casa o celeiro dos meus testículos (que terra mais fecunda, que vagidos, que rebento mais inquieto irrompendo dessas sementes!) (...) (NASSAR, 1989, p. 91-92).

Para esse lugar André atrai Ana sem dizer uma única palavra, como costumava fazer com as pombas em sua infância, que seduzia com comida para conhecer, afagar e, ao fim, libertar. Ana proporciona ao irmão um momento único de fusão e completude que faz com que André se sinta re-ligado, re-unido, não mais um solitário. Quando ela entra na casa velha, onde André a espera, a câmera percorre os corpos, começando pelos pés dele, que tira os sapatos e fecha a porta. Há um jogo de imagens que são entrecortadas pelas memórias de infância de André, quando pega a pomba na armadilha, e o acontecimento do encontro entre os dois irmãos, que é apenas insinuado, regado por muita luminosidade, vida, o toque das mãos e dos lábios, o choro de André, enquanto Carvalho (2001) narra as emoções sentidas e rememoradas pela personagem. Aqui a memória é esconderijo lúdico por onde circulam fluxos de infância que fazem pulsar o corpo de André e impulsionam a experimentação e o devaneio, permitindo a cura momentânea de sua enfermidade.

Na continuidade da rememoração, o corte da película ocorre com a volta ao quarto de pensão, quando André diz ao irmão que sua fome era Ana, deitado no chão, a câmera foca-o do alto: a sensação é de que, ao romper o silêncio, mostrando sentimentos e emoções proscritos, André está entregue, frágil em seus delírios e, falando baixo, ele é um menino. As memórias do encontro de amor com Ana são mediadas pela imagem do arado sulcando a terra, preparando-a para ser fertilizada, tal como ocorreu entre os dois. Esse acontecimento abre portas ao devir-criança do desejo que suscita o brincar com a vida, portanto, também com o

amor e com as vontades, sem culpa e nem freios morais; potência que autoriza a experimentação de um outro desejo, diferente daquele previsto pelas normas da cultura e pelo qual André luta: é isso que nele sobreviveu e ganhou asas. Ao mesmo tempo, não se trata de um desejo individual tão somente, mas produtor de uma singularidade depurada da vida social, porque não só André deseja de outro modo, mas também Ana e muitos outros. Nesse sentido, o desejo não é individual, mas atravessa e é atravessado pelo social, pelas forças do mundo:

O desejo permeia o campo social, tanto em práticas imediatas quanto em projetos muito ambiciosos. (...) eu *propria denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores*. O desejo, em qualquer dimensão que se o considere, nunca é uma energia indiferenciada, nunca é uma função de desordem. (...) não há uma essência bestial do desejo. *O desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo* (GUATTARI, 2005, p. 260-261, *grifos do autor*).

A fusão com Ana promove o atingir de um estado de produção desejante, que potencializa as inúmeras vontades de criar, viver, romper convenções e amarras, assim como André experimentou com tanto fervor na infância e em todas as vezes que o devir-criança lhe provocou, confundiu e revirou. Assim, o corpo explode suas necessidades no incesto que escancara a violência e sujidade das paixões, elementos condenados por uma sociedade que deseja parecer assexuada e exclui tudo que possa insultar a pureza e o sacrossanto. “(...) Ana a meu lado, tão necessário que assim fosse; com mão pesada de camponês, assustando dois cordeiros medrosos escondidos nas suas coxas, corri sem pressa seu ventre humoso, tombei a terra, tracei canteiros, sulquei o chão, semeei petúnias no seu umbigo” (NASSAR, 1989, p. 113).

Mas após a fusão, o encontro, vem o sono, que para os gregos representa também o esquecimento, segundo o mito de Morfeu (GRIMAL, 2000). É o instante posterior que desune, separa, aparta e produz a consciência de que “a precariedade é nossa condição” (RODRIGUES, 2006). Ao acordar, André está sem Ana, que foi à capela expiar suas culpas pelo pecado da carne; pois, o minuto seguinte de que fala Drummond (2004), pode ser o mais torturante: “Ai de nós, mendigos famintos: pressentimos só as migalhas desse banquete além das nuvens contingentes de nossa carne. E por isso a volúpia é triste um minuto

depois do êxtase” (DRUMMOND, 2004, p.19). Na capela, após uma tentativa desesperada e frustrada de convencer Ana sobre o amor dos dois – “vamos com nossa união, continuar a nossa infância” (NASSAR, 1989) – e a aceitação da família sobre a beleza dos seus sentimentos, André entra em colapso e com o jorro de seu discurso provoca medo na irmã, que, sem dizer nada e entre lágrimas, corre de suas blasfêmias. O mundo escurece para André, que vai embora de casa porque não há futuro em uma paixão sumariamente condenada; o desespero despertado pela tomada de consciência de sua condição o afasta da família. No entanto, ele foge de sua desgraça sem se dar conta de que a carrega em si, em seu corpo, pois o desejo de (re)união e comunhão (dionisiacas) teve de sucumbir à partição, individuação (apolíneas), à solidão, ao inelutável destino... àquela dor do tempo de que fala Carvalho (2001) quando pensa o irremovível próprio ao trágico.

Já no quarto de pensão em que se refugiou, André recebe o irmão mais velho que tinha por missão devolvê-lo à família, e que, com a doçura herdada da educação que segue os preceitos sagrados da fé, humildade e benevolência, se mostra calmo e paciente: “(...) foram seus olhos plenos de luz em cima de mim, que me fizeram envenenado (...) era uma oração que ele dizia quando começou a falar (era o meu pai) da cal e das pedras da nossa catedral” (NASSAR, 1989, p. 15-6). E a narração continua: “(...) ele falou dos anseios isolados de cada um em casa, que era preciso refrear os maus impulsos, não perder de vista o equilíbrio, cultivando o autodomínio, precavendo-se contra o egoísmo e as paixões perigosas” (NASSAR, 1989, p. 21-2).

É nítido que os discursos do pai e do irmão sempre se remetem ao dever; ainda que afetuosos, são todos normativos. Já as falas de André são corpóreas, viscerais, têm sangue: “(...) eu estava era escuro por dentro, não conseguia sair da carne dos meus sentimentos (...)” (NASSAR, 1989, p. 14). Não se tratava, nesse instante, do mesmo André que vivia com a família antes da partida, mas de um *outro*, modificado, transformado e transtornado pela implacável realidade. Ele pensa consigo que “a nossa desunião começou muito mais cedo, no tempo em que a fé me crescia virulenta na infância e em que eu era mais fervoroso que

qualquer outro em casa (...)" (NASSAR, 1989, p. 24), mostrando, mais uma vez, a decisiva força da infância em sua constituição desviante, já que aquele que mais crê também pode ser aquele que mais duvida ou duvidará. Contudo, a desunião nasceu também dos conflitos nunca explicados e acolhidos nos sermões do pai, simplesmente porque excluídos. André expõe os motivos de sua rebeldia, assumindo-se um doente, satanizado, epilético: "você tem um irmão epilético, um convulso, possesso (...) traz o demônio no corpo, ele tem os olhos tenebrosos" (NASSAR, 1989, p. 40). E o que é um epilético senão um corpo incontrolável? Epiléticos já foram, inclusive, perseguidos porque compreendidos como endemoniados, portadores das chagas do mal, como que marcados pelo destino.

Ao falar do começo da desunião na família, seu rosto é metade luz e a outra metade sombra, e, aos poucos, se vai tornando escuridão, quando resolve abrir a verdade ao primogênito. Dizendo-se um epilético, ele manda o irmão voltar para casa e contar quem ele realmente é. Nesse ponto, as cenas são vertiginosas: mostram janelas batendo na casa da fazenda, o pai e os irmãos trancando-as e carregando a pesada caixa de ferramentas da família, enquanto as irmãs dentro da casa, vestidas de preto, entre gemidos e choros, rezam com velas acesas pela salvação de André, tudo isso em imagens distorcidas, inclusive sonoramente. A câmera entorta a imagem, muito escura/sombria e com pitadas de luz vermelha, como que a revelar o caos, as trevas do corpo incontrolável.

Do ponto de vista teatral, as imagens também são muito vigorosas, pois André baba como um doente, um possuído. Os desejos por uma vida e um mundo diferentes revelam-se nos excessos e arroubos da personagem; transbordam as palavras e arrebatam seu corpo, que, neste momento, dá passagem às sensações que a tomam. O som do trem brinda a cena quando André se joga ao chão, exaurido pelo parto de suas dores. Com o passar do trem, passa o seu descomedimento, enquanto Pedro se mantém acuado no canto do quarto de pensão. O corte dessa cena aporta em uma imagem de puro contraste, de delicadeza da mãe a acariciar Ana, que brandamente chora. André sofre ao lembrar que queria ter escutado a mãe quando pensou em partir, e fala do barulho de louça quebrada em seu ventre, com leveza e doçura encantadoras.

Desse modo, uma outra face de André emerge, seu devaneio é assumido diante da impossibilidade de negar-se, o que assusta Pedro. Nesse momento,

não há como deixar de lembrar um escrito de Artaud (2007) em defesa da lucidez de Van Gogh, considerado louco por seu tempo:

E o que é um autêntico alienado? É um homem que preferiu tornar-se louco, no sentido em que isto é socialmente entendido, a conspurcar uma certa ideia superior de honra humana. (...) um alienado é também um homem que a sociedade se negou a ouvir e quis impedi-lo de dizer insuportáveis verdades (ARTAUD, 2007, p. 33).

O irmão insano maldiz os ensinamentos recebidos na infância e juventude: “tudo em nossa casa é morbidamente impregnado pela palavra do pai; era essa a sua pedra angular, em que tropeçávamos quando crianças, essa a pedra que me esfolava a cada instante, vinham daí as nossas surras e as nossas marcas no corpo” (NASSAR, 1989, p. 41). Nesse instante, sua memória volta-se à infância, imagem muito iluminada, em que aparece a sementeira da terra, da palavra, e ele, junto do pai, recebe uma lição com as mãos açoitadas por folhas. Mas ele também ouve do pai que há “vigor na árvore que cresce isolada”, apontando uma das árvores mais belas da fazenda. Ao narrar essa passagem, a personagem afirma que provavelmente o pai não sabia como aquelas palavras poderiam ser interpretadas.

André escancara suas diferenças ao criticar as normas e leis da família que ocultam outros mundos possíveis na austeridade das tradições. Para ele, a educação paterna tinha por objetivo “ferir as mãos da família com pedras rústicas, raspar nosso sangue” (NASSAR, 1989, p. 42), perpetrando uma moralidade cega e que cegara a todos em casa, menos a ele, que fugiu dessas correntes. Assim, o irmão embevecido de sua intensidade carnal, revela ao primogênito que era ele quem mais conhecia a todos em casa, pois desde pequeno pesquisava com afinco os corpos de cada um:

(...) alguma vez te ocorreu suspender o tampo do cesto de roupas do banheiro? era o pedaço de cada um que eu trazia quando afundava as mãos no cesto, ninguém ouviu melhor o grito de cada um, as coisas exasperadas da família deitadas no silêncio recatado das peças íntimas ali largadas, bastava suspender o tampo e afundar as mãos pra conhecer a ambivalência do uso (...) era preciso conhecer o corpo, os humores todos da família mofando com cheiro avinagrado e podre de varizes nas paredes frias de um cesto de roupa suja; ninguém sentiu mais as manchas

de solidão, muitas delas abortadas com a graxa da imaginação (...) (NASSAR, 1989, p. 43).

O 'convulso' mostra que a sujeira diuturnamente varrida para debaixo do tapete pela família foi sua professora mais secreta: a imundície do corpo, seus humores, suas transformações, seus odores, seus líquidos fixados nas roupas. Justamente por ter aprendido a ter uma relação de curiosidade e tolerância com o próprio corpo foi ele quem garimpou o que era solenemente negado, descobrindo a cada um a partir de pequenos atos insurretos, de desobediência e valorização do considerado irrelevante. Para Nietzsche (apud MARQUES, 2003), seria preciso substituir a razão pela arte e esta é uma fisiologia aplicada, que revela certos paradoxos e contradições entre o sensível e o inteligível. Do lado de André, insubmissão, desordem, sujeira, escuridão se contrapõem à submissão, ordem, higiene e clareza próprias das verdades do pai, inclusive ao declarar sua "loucura mais sábia que a sabedoria do pai" (NASSAR, 1989, p. 109), pois deixa transparecer que não há como controlar tanto os sentimentos, as paixões, os desesperos, confusões e conflitos a que todos estão sujeitos.

Aqui a personagem se aproxima do pensamento-corpo de Artaud (2007), para quem "é da lógica anatômica do homem moderno nunca ter podido viver, nem pensado viver, senão possesso" (ARTAUD, 2007, p. 41). Assumir-se um possuído, um louco, faz parte de um esforço desesperado de André em expurgar ou, ao menos, esvaziar-se um pouco da moral, dos bons costumes, enfim, da própria sociedade que está inoculada no corpo (ARTAUD, 2007), como um microorganismo, uma bactéria que se injeta em nossa corrente sanguínea e sufoca nossos poros e vísceras, limitando a própria vida e, concomitante a isso, forçando-a a resistir.

No quarto de pensão, a lâmpada balança, criando ondas de luz e sombra que transmitem uma atmosfera de instabilidade e desequilíbrio também próprios do estado de André naquele momento. Ele manda um pesado sorriso de escárnio ao pai e, para as irmãs, a caixa de objetos mundanos recolhidos junto aos bordéis que freqüentara. Desse modo, os paradoxos são levantados um a um. Ao falar da "trama canhota que [o] enredou" (NASSAR, 1989, p. 40, *interpolações minhas*), André confessa que sua fome era Ana: "meus olhos cheios de amargura não desgrudavam de minha irmã que tinha as plantas dos pés em fogo imprimindo

marcas que queimavam dentro de mim” (NASSAR, 1989, p. 31-32); confissão que põe Pedro letárgico diante do irmão. O interdito foi quebrado. O inacreditável parece ter realmente acontecido. E como não poderia ser diferente, André justifica seu cruel destino por pertencer ao galho esquerdo da família, junto com sua mãe, Lula e Ana, que se sentavam deste lado à mesa; e aí, já se sabe o sentido histórico que o ‘esquerdo’ assume em nossa sociedade.

André grita: “não tenho culpa desta chaga, deste cancro, desta ferida, não tenho culpa desta intumescência, deste inchaço, desta purulência, deste visgo recôndito e maldito” (NASSAR, 1989, p. 136), ao admitir que sua paixão por Ana – aquela que segundo Pedro, mais mudou em casa por conta da sua fuga – foi consumada no incesto. O primogênito estende a mão a André, pedindo-lhe que esqueça o ocorrido e diagnostica-o como um doente a precisar dos cuidados da família, capaz de reordená-lo. Após confessar o seu crime numa luta inglória para defender suas convicções e sentimentos diante do sucessor do pai, nada mais a fazer senão voltar para casa, tolerar a lógica do Crucificado que acabara por vencer o primeiro momento da batalha pela demonstração de certa benevolência, que dá e tira ao mesmo tempo. Mas a conversa com o pai é que sela a transigência final de André, embora haja muita resistência por parte deste.

André coloca ao pai que “muitos trabalham, gemem o tempo todo, esgotam suas forças, fazem tudo que é possível, mas não conseguem apaziguar a fome” (NASSAR, 1989, p. 157), assumindo-se um ‘faminto’, o que ao pai soa como estranheza, já que o filho sempre teve o pão para comer naquela casa. A fome de André é por outra vida, bem ao gosto de Artaud (2006), para quem o mais urgente é extrair da cultura, ideias e sentimentos cuja força viva é idêntica à da fome. Um trecho do diálogo esclarece melhor a nitidez das palavras de André, que, apesar disso, são intoleráveis aos olhos do pai:

- Faça um esforço meu filho, seja mais claro, não dissimule, não esconda nada do teu pai, meu coração está apertado de ver tanta confusão na tua cabeça. Para que as pessoas se entendam, é preciso que ponham ordem nas suas ideias.
- Toda ordem traz uma semente de desordem, a clareza, uma semente de obscuridade, não é por outro motivo que falo como falo. Eu poderia ser claro e dizer que nunca, até o instante que decidi o contrário, eu tinha pensado em deixar a casa; (...) que pudesse encontrar fora o que não me davam aqui dentro. (NASSAR, 1989, p. 157-158).

A cada colocação do pai, que tenta organizar André, o confuso, o enfermo, este responde com acidez, mudando as palavras de lugar e tornando as coisas bastante esquisitas e difíceis para aquele que está acostumado com o respeito a sua autoridade. Assim, o patriarca entende e desentende o filho, que lhe parece instável, perdido, alguém que precisa ser trazido de volta à luz sagrada, pacientemente:

- Não quero acreditar no pouco que te entendo meu filho.
- Não se pode esperar de um prisioneiro que se sirva de boa vontade na casa do carcereiro; da mesma forma, pai, de quem amputamos os membros seria absurdo exigir um abraço de afeto; maior despropósito que isso só mesmo a vileza do aleijão que, na falta das mãos, recorre aos pés pra aplaudir seu algoz (...). Fica mais feio o feio que consente o belo, mais pobre o pobre que aplaude o rico, menor o pequeno que aplaude o grande, mais baixo o baixo que aplaude o alto e assim por diante. Imaturo ou não, não reconheço mais os valores que me esmagam, acho um triste faz-de-conta viver na pele de terceiros (...)
- É muito estranho o que estou ouvindo.
- Estranho é o mundo, pai, que só se une se desunindo; erguida sobre acidentes, não há ordem que se sustente (...) (NASSAR, 1989, p.162-3).

Nesse momento da conversa, André é contundente ao demonstrar que pensa e sente o mundo diferentemente da coletividade da qual faz parte; ele defende sua singularidade ardorosamente, questiona as imitações descabidas e as humilhações encenadas e típicas de uma sociedade que se ergue sobre a falácia da ‘igualdade’ de oportunidades e distribuição de poder social, afinal, como ele diz “a larva só me parece sábia, enquanto se guarda no seu núcleo” (NASSAR, 1989, p. 164). Assim, o garoto reafirma que para ele a vida é uma questão de perspectiva a partir da qual olhamos para o mundo. Nesse sentido, sua fala é nietzschiana:

- Forte ou fraco, isso depende: a realidade não é a mesma para todos, e o senhor não ignora, pai, que sempre gora o ovo que não é galado; o tempo é farto e generoso, mas não devolve a vida aos que não nasceram (...)
- Você me assusta, meu filho, sem te entender, entendo contudo teus disparates.
- É um ponto de vista.
- Refreie tua costumeira impulsividade, não responda desta forma para não ferir o teu pai. Não é um ponto de vista! Todos nós

sabemos como se comporta cada um em casa (...) (NASSAR, 1989, p. 164-165).

Quando iniciam as reprimendas mais rígidas, entre lágrimas, André começa a dar espaço à lógica e à autoridade paternas, pois, como precisa assumir que, em verdade, 'estamos sempre voltando para casa' e não há como lutar contra o desfecho dramático de sua história, a única saída é jogar o jogo de cartas marcadas do patriarca, pedir perdão pela sua confusão e vestir a única máscara que lhe é possível naquele momento. André deixa transparecer o Crucificado que nele habitava, pois não se trata apenas de recuo frente ao pai, mas diante do Crucificado que vivia em André, estava nele o tempo todo.

O corpo de André é a civilização sintetizada na batalha dos corpos; seu corpo é múltiplo, pois contém o *eu* e *outros* simultaneamente. O recuo, assim, seria do eu-dionisíaco ao eu-crucificado que reside na própria personagem. Mas o André negado pelo pai também habita a família inteira. Ele é um *outro* que, ao se revelar, desnuda a todos, por isto a batalha parece ser contra o *outro* (André) que está em todos os membros da família e que é preciso amputar. Assim, o conflito que se instaura não deriva tão somente da exacerbação da diferença, mas também do temor da semelhança, de que o *outro* (André), mostrando-se em sua face mais perturbadora, revele a todos que ali vivem naquilo que precisa ser escamoteado do convívio social.

(...) foi assim que Ana, coberta com as quinquilharias mundanas da minha caixa, tomou de assalto a minha festa, varando com a peste no corpo o círculo que dançava, introduzindo com segurança, ali no centro, sua petulante decadência, assombrando os olhares de espanto, suspendendo em cada boca o grito, paralisando os gestos por um instante, dominando a todos com seu violento ímpeto de vida, (...) só tocando a terra com seus pés descalços, (...) toda ela cheia de uma selvagem elegância, e em torno dela a roda passou a girar cada vez mais veloz, mais delirante (...) ela sabia fazer as coisas essa minha irmã, esconder primeiro bem escondido sob a língua sua peçonha e logo morder o cacho de uva que pendia em bagos túmidos de saliva enquanto dançava no centro de todos, fazendo a vida mais turbulenta, tumultuando

dores, arrancando gritos de exaltação (NASSAR, 1989, p. 187-188).

Na festa em comemoração à volta de André, sua irmã rouba a cena, pois mostra o corpo na dança como nunca antes o fizera, revelando sua revolta pelo arrefecimento do irmão ou, quem sabe, simplesmente comemorando seu retorno; essa é a única forma de dizer o que sente, de ser ela mesma para André e para a família. Num ato insurreto e completamente desmedido, totalmente dionisíaco, cuja presença da música Ana explora como ninguém, ela aparece como realmente é, faz o que seu corpo lhe pede, agride e transgride todas as leis sagradas do pai. Ana traz a sujeira do corpo à tona ao dançar livremente e derramar vinho sobre si, numa atitude incontrolável porque visceral, fisiológica e intensiva, em defesa da vida, como diria Nietzsche. Desencadeado pelas forças que se exercem em Ana, o seu deboche dá passagem a um corpo mais leve e livre dos pesos a ele impostos pela cultura, e que, muito ao gosto de Artaud, mostra “a carne e o corpo deslocados do espírito, deslocados da ‘boa’ razão” (LINS, 1999, p. 42).

Na narrativa fílmica, a câmera gira ao redor de Ana junto à narração de Luis Fernando Carvalho e da música, dionisíaca, enquanto André enterra os pés na terra, cobrindo-se com as folhas. Este é o jogo de imagens que será entrecortado ainda pela cena de amor protagonizada entre os irmãos malditos e pelo intenso rompante do pai, que derruba o filho mais velho no chão ao se dirigir para Ana com o propósito de dar-lhe o golpe fatal, enquanto mãe e filhas gemem e gritam. As imagens são todas distorcidas, e a música cessa de uma só vez, restando apenas a dor do tempo. André, deitado no chão, coberto de folhas e com lágrimas, olha o céu emoldurado pelas árvores enquanto as câmeras se fecham, escurecendo tudo. O filme é encerrado com uma fala do pai sobre o tempo.

Embora André fosse a personagem central da estória, a ‘ovelha desgarrada’ da família, portador do espírito dionisíaco, foi sua irmã que se entregou inteiramente a esta força a partir do encontro da caixa de ‘quiquilharias’, dos enfeites nela contidos, que a fizeram mostrar-se mulher na dança cultivada pela família. Para Rodrigues (2006), os pés de André são símbolo de erotismo, sensualidade e, ao mesmo tempo, de passividade revelada no desejo de enterrá-los na areia, pois nunca conseguiu, frente à família, externar o dionisíaco que nele

gritava. Todavia, essa passividade resguarda uma atividade altamente intensa, pois a personagem se deixa afetar pelo mundo e suas vicissitudes de modo vigoroso, o que complica um pouco a leitura, tantas vezes retilínea, feita acerca da relação passividade-atividade:

eu desamarrava os sapatos, tirava as meias e com os pés brancos e limpos ia afastando as folhas secas e alcançando abaixo delas a camada de espesso húmus, e a minha vontade incontida era de cavar o chão com as próprias unhas e nessa cova me deitar à superfície e me cobrir inteiro de terra úmida (NASSAR, 1989, p. 30-31).

André queria se misturar à terra, momento em que mesclava a imagem da irmã à da mãe, indicando um desejo de retorno ao ventre do mundo (Terra), o que não necessariamente o fragilizaria, mas, do contrário, poderia fortalecer sua necessidade de enfrentar essa mesma Terra.

Se, após muita luta, André transige as expectativas familiares, frustrando-se na aceitação em encenar seu papel para manter as aparências da família, Ana, em delírio, rompe com os valores daquela e precipita o ato final da tragédia na criação de outro corpo que foi levado ao limite da morte. Ana ousou sem dizer uma só palavra, pois falou tudo somente com o próprio corpo. Ela é temida, não por ser Ana, mas por conter André, por conter o *ethos* bloqueado de toda a família e que nela aflora. A morte de Ana é a negação do eu-Dioniso, não apenas nela, mas em todos os membros daquele corpo. O medo vem da sensação de que no *outro* estou *eu*, e de que este *outro* também está em mim. O assassinato de Ana pelo pai é mais que a morte do *outro*, é também o assassinato de um *outro-eu*, é o *outro* em Ana, em André, mas também nos irmãos e, inclusive, no pai... pois a civilização é a unidade na diversidade Dioniso-Apolo.

Assim, a consumação final da tragédia ocorre justamente porque a verdade não suporta ser (in)corporada pelo pai, já que é o corpo a grande razão, no perspectivismo de Nietzsche, que propõe a pergunta: “em que medida a verdade suportará a incorporação? – esta é a questão, a experimentação” (NIETZSCHE apud MARQUES, 2003, p. 179). A atitude do pai é expressão de uma tentativa de expulsar Ana de si por meio da única maneira de manter a ordem; nesse caso, manifestação do amor à família: sacrificando o transgressor que tinha seu mesmo sangue, era de sua safra – aquele corpo-outro de Ana era/é também o corpo-

outro do pai, da mãe, do primogênito etc. Assim, foi preciso expulsar Ana dos outros e de si mesma.

Há uma violência entranhada em *LavourArcaica*, mas não necessariamente por conta do sacrifício final, e sim, por conta do extenso e intenso sacrifício solicitado pela civilização ali exercitada. A violência da obra força um contato de nossos corpos consigo mesmos, com suas porções insistentemente suspensas e cegadas, traduzindo, desta maneira, o quanto a sutileza abre espaço para o dilaceramento, tanto dos discursos quanto dos atos, enfim, para a crueldade da própria vida que excessivamente mana dos corpos da Lavoura.

A resistência de André nunca foi oposição aberta à família, mas criação de linhas de fuga a partir das quais ele pudesse sentir as forças do mundo na conjunção com seu próprio corpo. Assim, a resistência na obra *LavourArcaica* é tratada como força inventiva que corre dos modos dominantes de vida; é força ativa e afirmativa da vida, porque desejo, o que se dá pela presentificação simultaneamente maciça e dispersa do corpo, da carne, pois tanto o livro como o filme são carne: carne da infância que se faz pensamento, intervalo e sentido no jogo da obscuridade.

Assim, a personagem se instala no entremeio da disciplina da lavoura dos corpos a das possibilidades de fuga da proibição do incesto, do desejo-lei. Amar a irmã atualiza a recusa dessa lei e a resistência às formatações do desejo, o que indica um devir-criança do desejo, pois não submisso às leis da civilização.

Se, no encontro com o irmão primogênito, rolam lágrimas das vísceras de André, é porque gritam em favor da vida, para esvair o corpo no ato do grito e do choro que reivindicam acesso ao intenso da carne do mundo; para fazê-lo escoar por entre as endurecidas formas desse nosso mundo, com suas normas e aparatos de controle. Enfim, para produzir eletricidade capaz de outras conduções. Gritos concomitantemente surdos e ensurdecedores.

Por seu turno, ao transvalorar suas ânsias em danças, o corpo de Ana convida os nervos e os músculos de nossos corpos a um estremecimento. Há nela, mas também em seu irmão, um apetite de mundo desenfreado por uma

abundância de vida que lateja e, desse jeito, produz dor. A morte do corpo de Ana é também a morte da irreverência, da contestação do desejo.

E é assim, ao que parece, que na obra aqui em cena, o corpo se constitui como campo de forças da infância e vive-versa, ou seja, a infância também se faz campo de forças do corpo na busca do mundo – também ele, um campo de forças.

“Quando a criança era criança,
andava balançando os braços,
queria que o riacho fosse um rio,
que o rio fosse uma torrente
e que essa poça fosse o mar.

Quando a criança era criança,
não sabia que era criança,
tudo lhe parecia ter alma,
e todas as almas eram uma.

Quando a criança era criança,
não tinha opinião a respeito de nada,
não tinha nenhum costume,
sentava-se sempre de pernas cruzadas,
saía correndo,
tinha um redemoinho no cabelo
e não fazia poses na hora da fotografia.

Quando a criança era uma criança
era a época destas perguntas:
Por que eu sou eu e não você?
Por que estou aqui, e por que não lá?
Quando foi que o tempo
começou, e onde é que o espaço termina?
Um lugar na vida sob o sol não é apenas um sonho?
Aquilo que eu vejo e ouço e cheiro
não é só a aparência de um mundo diante de um mundo?
Existe de fato o Mal e as pessoas
que são realmente más?
Como pode ser que eu, que sou eu,
antes de ser eu mesmo não era eu,
e que algum dia, eu, que sou eu,
não serei mais quem eu sou?
Quando uma criança era uma criança,
Mastigava espinafre, ervilhas, bolinhos de arroz, e couve-flor cozida,
e comia tudo isto não somente porque precisava comer.
Quando uma criança era uma criança,
Uma vez acordou numa cama estranha,
e agora faz isso de novo e de novo.
Muitas pessoas, então, pareciam lindas
e agora só algumas parecem, com alguma sorte.
Visualizava uma clara imagem do Paraíso,
e agora no máximo consegue só imaginá-lo,
não podia conceber o vazio absoluto,
que hoje estremece no seu pensamento.
Quando uma criança era uma criança,

brincava com entusiasmo,
e agora tem tanta excitação como tinha,
porém, só quando pensa em trabalho.
Quando uma criança era uma criança,
Era suficiente comer uma maçã, uma laranja, pão,
E agora é a mesma coisa.
Quando uma criança era criança,
amoras enchiam sua mão como somente as amoras conseguem,
e também fazem agora,
Avelãs frescas machucavam sua língua,
parecido com o que fazem agora,
tinha, em cada cume de montanha,
a busca por uma montanha ainda mais alta, e em cada cidade,
a busca por uma cidade ainda maior,
e ainda é assim,
alcançava cerejas nos galhos mais altos das árvores
como, com algum orgulho, ainda consegue fazer hoje,
tinha uma timidez na frente de estranhos,
como ainda tem.
Esperava a primeira neve,
Como ainda espera até agora.
Quando a criança era criança,
Arremessou um bastão como se fosse uma lança contra uma árvore,
E ela ainda está lá, chacoalhando, até hoje”
(Poema de Peter Handke, em *Asas do Desejo*, de Wim Wenders).

ARDÊNCIAS DO CORPO DA INFÂNCIA

Rapidamente discutido como parte da problematização deste trabalho, *Glósóli* ou *Fulgor do Sol*⁴¹ se apresenta neste ensaio como um motivo que nos permite exercitar certo modo de ver, sentir e pensar a infância; essa que, para Lyotard (1997), a despeito dos múltiplos esforços para apreendê-la, não se deixa escrever. Assim, algumas cenas do clipe são destacadas como ponto de partida para sublinhar uma leitura afirmativa do corpo e da infância. Espiemos um pouco:

Enquanto uma música lenta e distorcida é iniciada, frente ao horizonte, um garoto e seu tambor olham, sentados à beira de uma enseada em um vale quase virginal, num lugar ermo da Terra do Gelo (Islândia). Ao chegarem as primeiras batidas mais fortes da canção, os coturnos, que guardam os pés, impelem menino e tambor a se levantarem. É o começo de uma longa caminhada. No itinerário, entrecortado pela voz cantada (meio chorada), muitas crianças incorporam a intensa jornada, que, acrescida de múltiplos e distintos corpos a passear, brincar e repousar, se avoluma junto ao compasso da canção. Ela, a música, repentinamente cresce e se agita, estremecendo as imagens quando os corpos, após correrem em coro e sem hesitar, se jogam do abismo montanhoso... mas, em vez de quedarem, abrem sorrisos e sobrevoam as azuis, gélidas e turbulentas águas daquele mar.

Ao fitar esse recorte, um dos primeiros detalhes destacados do clipe diz respeito à morosidade dos corpos. Corpos vagarosos que, na vaguidão daquele cenário natural, tornam-se, eles mesmos, vagos. Indeterminação da infância e do corpo que, com seu vagar, possibilita ligações as mais variadas? É no tom da música ao largo que isso se dá; tom esquisito, de uma força de voz tanto quanto instrumental, que arranha os ouvidos, causando algum estranhamento. Timbre de voz dolorido, mas vivo, sonoro, que evoca a potência de sentir. No tom das estranhezas e da vagarosidade das procuras, corpos-criança olham e apalparam devagar para persistir no caminho.

A lentidão dos corpos-criança de *Glósóli* permite pensar a trama de um tempo para o qual os relógios perdem a função: seus ponteiros se desregulam,

⁴¹ Música do CD *Takk*, da banda islandesa Sigur Rós, *Glósóli* foi produzida na tela pelos diretores Siggí Kinski e Stefan Arni, islandeses conhecidos por seu trabalho com vídeos comerciais, documentários e vídeo-clipes, cujas combinações inabituais mostram a força do mundo como epifania. O vídeo *Glósóli* foi chamado pela crítica de “*A life-changing experience*” (uma vida-mudança experiência). Fonte: <www.arniandkinski.com/bio>.

dão um tempo ao tempo que teima, como na Tela “Persistência da Memória”, de Salvador Dalí, em que os relógios, de ponteiros desarmonizados, simplesmente derretem⁴². Na desaceleração do tempo, tudo se passa como em um dia de cem horas, sem-horas, sem ponteiros nem dígitos, enfim, tempo liberado das horas. Tempo das forças que mostram a força do tempo nos corpos. Infância como tempo de gastar-se da vida. Na resistência ao tempo, dá-se a sua incorporação, que se mostra nos rostos, na pele, nas pregas... corpos que, deste modo, engolem o tempo e, em seguida, o soluçam.

Tais corpos parecem, assim, andar contra o tempo, no pulso do contratempo de uma canção, que nada mais é do que o nome dado “às notas executadas em tempo fraco ou parte fraca de tempo, ficando os tempos fortes ou partes fortes dos tempos preenchidos por pausas” (PRIOLLI, 2003, p. 49). Na pausa, o som respira. Ora, os sons que vibram nesse tempo fraco da melodia não causam um efeito incômodo aos tímpanos, como se estivessem desmontando o compasso que lhes organiza? O que corpos que perambulam num contratempo teriam a dizer ao nosso tempo contemporâneo, tão apressado? Não estariam eles apontando que o esvaziamento do tempo forte (que pausa, que respira) em proveito do tempo fraco pode ser ocasião de engendramento de alguma estranheza, de alguma diferença? O contratempo desses corpos, assim, assobia uma necessidade, como afirma Sant’anna (2001), que é a de combater a indiferença, refugio do fracasso da diferença.

O tempo que toca as pinturas e as escritas dos corpos de uma infância andarilha e afirmativa é um tempo que teima; um tempo que, mais do que tocar os corpos, os invade e faz deles habitações sempre intranquilas, instáveis como o próprio visitante. Esse tempo que mora provisoriamente nos corpos e na vaguidão do mundo, que também os habita, pede um pouco de vagar e de vagariedade, enfim, de espera.

Não é justamente um tempo liberado das horas, um tempo parado, que produz o corpo dos afetos? O corpo dos afetos é um corpo desarticulado por esse tempo. Para Deleuze (2007b), trata-se do corpo desorganizado, não mais organismo, não mais orgânico, e, sim, superfície que se deixa atravessar pelo invisível a fim de torná-lo sensível e, quem sabe, visível. Os afetos (afecções) são

⁴² A paisagem onde figuram os relógios amolecidos é Porto Lligat, localizado no norte da Espanha, memória de infância de Dalí.

compostos pela sensação, cuja violência não se identifica com a violência do representado (sensacional, clichê), mas advém de “sua ação direta sobre o sistema nervoso, os níveis pelos quais ela passa e os domínios que atravessa” (DELEUZE, 2007b, p. 46). Nosso autor a chama ainda de intuição vital, emoção vital primária. As sensações, desse ponto de vista, são pontos de resistência *do e no* corpo, e isto o torna apto a compor-se como campo de forças. Trata-se dos corpos de passagem – na feliz expressão de Sant’anna (2001).

Corpos que não cabem em si mesmos, porque singrados por um tempo intensivo e, assim, mais sensíveis ao próprio toque do mundo, do Outro do mundo, das coisas em sua nervura. Corpos que desencadeiam um processo de contaminação que se dá em campo aberto, campo do mundo e do corpo; mundo e corpo como campos de forças que se roçam.

O tempo (in)corporado faz do próprio corpo um campo de forças; forças que se exercem desde o mundo e que penetram os corpos-criança. Corpos que demonstram resistência à dureza da matéria, à dureza da vida. Corpos que abraçam (a matéria, sua força), todavia, para vergá-la, fazendo-a auto-afetar-se para que o *si* possa se constituir, para subjetivar, enfim, para criar novos modos de existência (DELEUZE, 2000; FOUCAULT, 2008; LEVY, 2003, PELBART, 1898). Ter na infância um lugar-tempo de sentir e viver todas as dores e delícias que a atravessam, é disponibilizar o corpo a um combate em favor da vida. Ao tangenciar o Fora⁴³, o corpo torna-se, ele mesmo, campo de forças, pois abraçar o mundo informe do Devir é entrar em luta com o próprio corpo. E é justamente por isso que se torna corpo aberto, anorgânico, espaço liso. Nesse sentido, a infância se faz tempo de captação das forças do Fora, não captura, mas encontro que, para Levy (2003), põe o corpo em contato com o mundo novamente.

⁴³ Sem a pretensão de fixar categoricamente, e, com isto, reduzir o conceito, Pelbart (1989) compreende o Fora como espaçamento vertiginoso, ou seja, espaço em que a diferença entre as forças (que só existem umas em relação às outras, e é sua diferença quantitativa que as qualifica) é possível. Assim, o Fora é um entre-forças, isto é, espaço de intensidades, espaço anterior. Ainda sobre o Fora, Deleuze (2000) diz: “Creio que cavalgamos tais linhas [do Fora] cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou que vivemos com bastante força. Essas são as linhas que estão para além do saber (como elas seriam conhecidas?), e são nossas relações com essas linhas que estão para além das relações de poder (como diz Nietzsche, quem gostaria de chamar isso de ‘querer dominar?’). O Fora, em Foucault, como em Blanchot, a quem ele toma emprestado este termo, é o que é mais longínquo que qualquer mundo exterior. Mas também é o que está mais próximo que qualquer mundo interior. Daí, a reversão perpétua do próximo e do longínquo. O pensamento não vem de dentro, tampouco espera do mundo exterior a ocasião para acontecer. Ele vem desse Fora, e a ele retorna; o pensamento consiste em enfrentá-lo. A linha do fora é nosso duplo, com toda a alteridade do duplo” (DELEUZE, 2000, p.137, *interpolações minhas*).

Falar do corpo como campo de forças é trazer o Fora para dentro, é fazê-lo sensível. O Fora é real, está no real – que, com suas espinhas dorsais, dá nos nervos –, mas requer radares potentes que o captem e o permitam circular numa região (corpo) que dele se utilize sem a pretensão de domá-lo, nem tampouco se extraviar e nele perder-se.

Pensando junto com Deleuze (2007b; 2007a), pode-se dizer que o corpo como campo de forças se compõe como território sobre o qual as forças do Fora, que estão no mundo (neste nosso mundo, e não além dele), se abatem e se conjugam ou não com as próprias forças daquele. Assim, as forças no corpo convivem e se relacionam, se atraem e se repelem, se combinam; se chocam, se esbarram, buscam sobrepujar umas às outras, se afirmam e se negam, enfim, vivem em luta para se estabelecerem e se tornarem dominantes, como ensina Nietzsche (1992). Desse ponto de vista, a resistência que se manifesta como escape do poder, tantas vezes materializado em relações e processos que sujeitam o corpo – resistência, portanto, como vazamento do corpo –, é atraída pela força da invenção e não da negação/oposição. A força de invenção fagocita o mundo, mesmo em suas formas mais perversas, para extrair alguma diferença daí, isto é, para produzir algum distanciamento, por menor que seja. Quando a força de resistência se constitui e/ou impele às fugas e escapes do ‘insuportável’, ela é atraída por forças inventivas que forjam a dissipação do corpo, que escorre por entre as formas estabelecidas. Assim, há forças em luta, numa disputa que traduz o corpo como campo de batalha, cuja última trincheira parece apontar para a composição de outra sensibilidade, mais a florada, mais generosa.

A força de resistência que deságua em invenção não aponta, pois, para um outro tempo do corpo? Tempo em que os detalhes tenham algum valor? O tempo que atinge e abre os corpos é um tempo dos olhares, tempo de olhar: de frente, mas também de relance, tempo de certa preparação ao *porvir*. Infância como tempo de cuidados e de atenção, a lembrar aquelas placas interpostas nos cruzamentos dos trilhos dos trens: “Pare, olhe, escute”. Tempo de brincar, tempo, enfim, de delicadeza e de vontade, para que o tempo possa, também ele, sorrir *com os e nos corpos*.

Os encontros que se dão em *Glósóli* remetem aos encontros vistos da perspectiva de uma infância ativa, pois, se eles ocorrem ao acaso, não são desprovidos de atenção e de desejo. Muito ao contrário, o que há são diversas e distintas composições, afecções que fazem os corpos compartilharem alguma sintonia, mesmo que provisória. Parece, assim, que é de um tempo de certa delicadeza e de alguma espera que se pode falar.

Olhemos, mais um pouquinho, alguns pequenos detalhes circulantes em uma contínua e descontínua faixa de trânsito:

Uma menina escondida atrás de uma pedra se mostra, enquanto a outra sai de uma pequena construção feita de pedras, por onde passeia uma ovelha. O menino do tambor chega e dá uma batida, as olha de ladinho, sorri encantado e segue acompanhado. Subindo cada vez mais alto, agora são três corpos-criança que persistem na caminhada, enquanto fumaças se desgrudam do chão e pequenos córregos são ultrapassados, sempre por meio das mãos que se ajudam. Sentado numa pedra, um menino que, mesmo sem ser chamado, acompanha o grupo. Um rosto sardento como se tivesse sido chapiscado pelo fogo. O grupo alcança verdes campos de capins alongados, por entre os quais duas meninas olham uma à outra e, lentamente, selam suas bocas. Logo após, sorriem. Na travessia, muitos outros encontros: crianças levantam uma parede de pedra por sobre as rochas, outras pulam corda, outras, ainda, brincam com fogo. Lenço no pescoço, corpos indiscerníveis das montanhas nas quais se misturam enquanto dormem, corpos que não dizem uma só palavra e, no entanto, a todo o instante, confabulam. Roupas vermelhas, pretas, feitas de peles de animais, chapéus de ursos e de soldados (máscaras), sapatos de boneca, meias verdes, vestidos de bolinha colorem o cenário azul gélido, meio cinza. Em algum momento, o vídeo fica opaco e parece retirar daí seu brilho: no envelhecimento da imagem, a cintilância da vida. Céus, montanhas, pedras e chão se misturam. O sono: no encontro de um corpo em repouso, os outros não o apressam, mas o esperam, enquanto dormem a seu lado.

A gratuidade e a suavidade dos gestos dos corpos-criança do vídeo permitem pensar na infância como exercício de forças capazes de contágio. É nesse registro que muitas vezes os corpos-criança se compõem e se afetam, isto porque o “universo de forças repousa na coexistência: é passivo no contágio e ativo na composição” (GARCIA, 2007, p. 74).

O contágio do olhar a partir da perspectiva das próprias crianças: do menino com o tambor a mirar cada um dos que convoca; da menina que, ao beijar, é espiada e também olha; da menina que olha com as mãos à procura de alguma

proteção para seu sono. Frente à frente com o abismo, são muitos os olhares que o encaram e se entreolham antes de seguir convictamente seu destino. Tais cenas me provocam a pensar que não são raras as vezes nas quais os olhos dos corpos-criança nos encaram com uma fina firmeza (do desejo por vida), e que, sendo olhados assim, nos sentimos um tanto encalacrados.

E as mãos? Mãos que se tocam para a ajuda mútua, para reafirmar ao outro sua força. Mãos que impulsionam pelo acolhimento. Mãos que olham ao mesmo tempo em que os olhos apalpm sugerem práticas de sutileza: cuidado e segurança do olhar e das mãos que convidam, não que controlam; mãos e olhar que encaram por não se apequenarem ante o desconhecido. Assim, a delicadeza das forças que se compõem se mostra na força das delicadezas. Práticas que lembram o desafio de Nietzsche (2007): da sustentação no ar por uma aérea esperança ou um robusto querer.

A sutileza foi e é uma prática de homens, mulheres e crianças. Quando a felicidade infantil deixa de ser considerada um dever inquestionável, e quando os adultos aprendem que um certo tédio pode favorecer seu contato com o mundo e consigo mesmo, abre-se espaço para um 'baixar armas', para uma brincadeira na qual há perdas, ganhos e na qual o mais importante não é o ponto final, mas a duração, propiciadora de exercícios lúdicos da experiência de ser atento e sutil (SANT'ANNA, 2001, p.126).

Quando pensamos e sentimos a infância afirmativamente, é importante encará-la como um tempo de sutileza, o que parece evidenciar a presença de forças ativas a singrar os corpos-criança. Nesses exercícios, a própria infância se torna sugestão ao invés e ao revés da definição e da provável homogeneização desta advinda.

Outra fineza que o vídeo me instiga a destilar: a de ver a infância como um tempo de paciência, com todos os paradoxos que isso possa produzir. Paciência da espera, ao mesmo tempo em que borbulhantes quererres dão corpo ao desejo dos corpos-criança. São inconsoláveis desejos do corpo (de clamores fugazes, moventes). Corpos salivantes, cujo excesso de travessura é aplinado no bem-querer do corpo alheio. Corpos que esperam numa atitude paciente com a impaciência do desejo, da liberdade – como afirma Foucault (2008) a respeito do trabalho crítico ser um trabalho paciente sobre nossos próprios limites; trabalho

que busca dar forma à impaciência da liberdade. Corpos, simultaneamente, excessivos e recessivos.

E o sono? Em outra sutileza, o sono se faz oportunidade de algum descanso. Corpos expostos às forças do mundo entram em sintonia com a vida; vida que galopa no vento e não dá trégua aos corpos que a ela se entregam. Corpos-criança que precisam de um tempo para parar, mais uma vez, o tempo, a fim de que Morfeu possa se aconchegar em seus colos para suscitar o sonho (de Ícaro?), que, segundo Deleuze (2000),

(...) opera a velocidades prodigiosas, e desdobra a 'dobradura por intermédio da qual a eternidade se nos torna vivível', mas a vigília tem necessidade de dobrar o mundo para poder vivê-lo, e que tudo não seja dado de uma vez (DELEUZE, 2000, p.139).

Deleuze (2007b) diz ainda: "Sono, desejo, arte: lugares de entrelaçamento e de ressonância, lugares de luta" (DELEUZE, 2007b, p.73). Se o sono é lugar de luta e de ressonância, lugar onde o sonho confere alguma possibilidade ao impensável, talvez seja porque se constitui como tempo de alguma preparação. Mas aqui já não é mais possível saber se se trata de sonho ou de realidade. Estaríamos todos nós dentro de um sonho de criança? Não sabemos. Mas sabemos que o sonho é alimento essencial aos corpos para que possam seguir sua jornada com outras perspectivas. Porque há ainda algo porvir; porque na infância, o sono-sonho certamente *pré-pára* o tempo e prepara para um tempo de enfrentamentos do corpo.

Um tempo, talvez, do fogo. Na brincadeira com o fogo, a infância se nos lembra como um eterno brincar com o fogo, como um estar perto do fogo. E aqui uma informação que talvez seja interessante: o fogo não possui estado físico, ele já não é mais matéria, mas energia pura. Quando a temperatura de algumas matérias sólidas é elevada acima de certo nível, o processo aí implicado deixa de ser físico para tornar-se químico, pois há quebra das moléculas que as compõem em suas partes mais elementares. Nesse estado, não mais físico, tais partes ínfimas transitam em alta velocidade. Assim, o brincar com o fogo das crianças chama nossa atenção para o fato de que a própria infância é chama, energia que os corpos-criança estocam às turras, justamente para disporem dela sempre que preciso for.

Miremos outro recorte do vídeo, que agora segue na continuidade das cenas anteriores:

Após o sono-sonho das crianças e das coisas ao seu redor, há um corte, e tudo escurece. A claridade retorna com os corpos vagando, novamente, mas agora já no alto da montanha. Seguem para o seu topo, acompanhados por um pássaro. Próximos da borda, param, olham, escutam, respiram. O menino do tambor olha firmemente no horizonte o penhasco aberto a sua frente. Uma das meninas olha para ele, como que a se perguntar se farão mesmo o que se desenha. Outros olhos olham, com alguma expectativa, e, ao mesmo tempo, com resolução. Olhos que olham e se reforçam. O menino do tambor dá muitas batidas à medida que o andamento da canção cresce. Após os rufos do tambor, todos gritam e correm para o despenhadeiro. Munido de muita vontade, sem pestanejar, o grupo se joga... e voa. Mas um único menino, aquele que foi encontrado dormindo, para. Olha bem para o fundo do abismo, olha mais uma vez para o céu e, então, se atira. Assim que voa, sorri *como* e *com* os outros.

Tais imagens remetem à necessidade de pensar a infância como momento ímpar do desejo de lançar-se à vida para a produção de mundos e, assim, da fantasia. A vontade de voar parece apontar que a indistinção entre sonho e realidade pouco importa para corpos-criança abertos às forças da vida.

Divagando e devaneando, as crianças seguem seu curso incógnito. O tempo de espera é ativo, pois age, não somente 'é agido'. O que se passa, assim, é uma espera confabulante, produto de um desejo-desejante, que engendra um pensamento-desejo, pensamento da bricolagem, que recorta e cola, conecta. Corpos que conspiram pela conectividade, que fabricam novas geografias nas próprias andanças e, assim, respiram, transpiram, suspiram e inspiram novos tempos pelos poros.

Assim, uma das inspirações legadas pelo vídeo parece ser a de que talvez os corpos-criança estejam a nos convidar a extrair possíveis do impossível, ou, como dizem os versos da canção: "a sugar o seio da impossibilidade, até que brote o sangue, até que surja a alma, dessa terra morta, desse povo triste" (MENDONÇA e RICARDO, 1974). Como um coro dionisíaco, não-raras vezes os corpos-criança fazem uma jornada que parece inventar um novo povo, que não é

triste, mas possui muita fome de mundo. Não seriam as minorias de que fala Deleuze (2000)? Minorias que não tem nada a ver com quantidade, senão com a qualidade, a raridade, quer dizer, com a escapada ao metro-padrão, àquilo que fixa e estrangula, pois não dá espaço à produção das diferenças.

E o que faz a tribo de uma infância afirmativa, senão gestar o tempo como instante do enfrentamento da matéria?

Ao nos certificarmos de que as crianças pularão, arregalamos os olhos, ficamos afônicos e apenas nos sentimos aliviados quando as vemos em vôo. E quantos não são os momentos em que a infância nos tira a voz? Nos faz perder as palavras? É então que percebemos o quanto todos os aquecimentos podem, apesar de todo esforço, serem insuficientes.

No cara-a-cara com o abismo, os pulsos aceleram, as palpitações palpitam e palpites se despregam das palpitações: são preces do corpo, como pulsações a apontar que tal enfrentamento é físico e fisiológico (em sentido nietzschiano). Por isso,

É preciso dançar na liberdade, estar ali sempre em movimento, em estado de perturbação ou de agitação perpétua e jamais se deixar apanhar pelo amor ou paixão a ela. Naquele lugar chamado liberdade, só se pode permanecer por instantes. E tudo se dilui, tudo se torna zero (ENGELMAN, 2007, p. 65).

Tudo isso se coloca como exigência do contato com o mundo, que é matéria, enquanto o tempo, este brinca nos interstícios da vida e da morte, temperando a relação entre elas. Zordan (2007) afirma que ao se atuar sobre a matéria há sempre uma discordância de forças, uma diferença, daí se coloca a necessidade de vencê-la, forçá-la. Nesse sentido, aprende-se por decepção: o artista, por exemplo, é desafiado pela matéria, e normalmente se descontenta ao fazer isso, porque é a matéria, ou seja, os corpos sobre os quais ele investe para deles extorquir outros corpos, que o provoca e lhe tira o sossego. São os corpos (cores, sons, palavras, gestos), que o artista precisa sentir, experimentar e pensar para poder dilapidar e requalificar. Processo que implica erros, desistências, paradas, continuidades, reafirmações, num movimento infinito de tentativa de suplantar a matéria. Nesse caso, aprende-se a partir da dor ocasionada pela frustração porque, mesmo que se consiga forçar a matéria até onde nosso desejo busca, ainda assim, sempre haverá mais a empurrar. A tarefa é infinita,

inacabada, sempre. Afinal, assim como o artista, quem não é desafiado pela matéria?

E qual é a razão da matéria? Ela não tem razão, proporção, medida; é desmedida, sem-sentido, desproporcional, daí ser preciso enfrentá-la, como os corpos-criança que vivem sua infância de modo intenso e perturbador. Eles vencem a matéria, afrontam os perigos e a possibilidade da decepção. Assim, vencem a gravidade (também no sentido de seriedade) e retalham uma fresta para a possibilidade de alguma gravidez. Mas não nos enganemos: o contato com o ar, com o mar, com o Outro do mundo, exerce uma violência tremenda sobre o corpo, e é precisamente em razão disto que é preciso estar equipado para amortizar um pouco este encontro, enfim, para poli-lo. As levezas, assim, são extraídas dos pesos da matéria, desse defrontamento. Todavia, vencer a matéria não é derrotar, mas esticar e aparar, para poder compor com ela ao agir sobre ela. É assim que as ardências do corpo *na* e *da* infância, que literal ou oniricamente ultrapassam a matéria, as empurra até o seu limite e cria asas.

Ao retomarmos o clipe disparador de algumas sensações e ideias, vemos que o garoto que hesita em saltar por medo do enfrentamento nos lembra que recuar frente à matéria também é importante, quando necessário. Recuar, em diversas oportunidades, é uma prática sutil que compõe posturas frente ao mundo. Isso remete também aos cuidados, às doses, não-raras vezes, essenciais no enfrentamento do penhasco da vida. Sem cálculos, mas como um gesto que procura algum abrigo temporário. Tanto que, no fim das contas, esse contrapasso é ocasião para um mergulho no ar, em mais um esforço por compor com a gravidade. E, quando isso ocorre, pontos de exclamação dão-se as mãos para brincar de roda.

Os corpos-criança vislumbrados de uma perspectiva afirmativa da infância – tal como tratada aqui – se exercitam, se experimentam, enfim, colocam-se à prova. Afinal, se o corpo é, por excelência, a marca de nossa finitude, e que, portanto, se coloca como limite, é, também e simultaneamente, a nossa possibilidade de tornar a vida criação, autopoiesis; e isso, é claro, a partir dos encontros suscitados pelos acasos e afirmados pelos desejos que forçam os limites desse corpo. E o que os corpos da infância, contra todas as evidências, forçam a ver senão a necessidade de acreditar nesse mundo que nos roubaram?

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo (DELEUZE, 2000, p. 218).

Corpos que sorvem o mundo, sem ultrapassar a Terra. De um lugar de onde se pode ver muito bem a Terra, suas ondulações, suas alturas, suas superfícies, é que os corpos-criança experimentam as sensações mais terrenas, e, por isto mesmo, as mais aladas. Desse ponto de vista, o corpo como campo de forças afirma a vida por torná-la ativa, por ir ao seu encontro, por entregar-se ao mundo para vencer a matéria, porque, assim, resiste e, com isto, cria.

O que podemos imaginar que os corpos-criança veem da perspectiva de seu vôo? Nele, provavelmente, pupilas dançam, papilos incham, peles são acariciadas pelo ar ao superar a gravidade para poder gravitar com ela. Pássaros novos longe dos ninhos, que, aconchegados uns aos outros, criam novas asas e moradas. Pássaros que voam sobre o mar e se encharcam de mundo, do devir do mundo, do mundo do devir, lá, onde tudo é incomensuravelmente grande, interminável, inatingível e, por isto mesmo, desejável.

A infância pensada de modo afirmativo se sustenta e sobrevive *no* e *com* o corpo, por mais que se lhe sufoque. Parece que à vampirização dos mil ardis espalhados *na* e *pela* cultura contemporânea, uma infância afirmativa responde com o desejo de uma branda explosão do corpo. Explosão impulsionada pelo simples *esforço de ser* dos corpos-criança que se põem aptos a desconcertar as paralisias asfixiantes que, em nome de uma vida racionalizada e normalizada, produzem o desfalecimento do corpo e da própria infância. Corpos insólitos, capazes de pregar peças nas capturas de que são alvo, e, desse modo, ofertar uma exuberância e uma robustez (de pele, de sangue) das quais, paulatinamente, nos desacostumamos.

O corpo de uma infância que arde orchestra um ruído na paisagem, que arranha nossos ouvidos moucos, com muitas dificuldades para escutar o mundo e nosso próprio corpo, e, simultaneamente, produz um clarão que alerta nossos olhos – surdez constituída *pelo* e constitutiva *do* contemporâneo, cegueira branca das páginas de Saramago (1995). Essa que nos faz desacreditar no mundo diante de sua dureza, diante da violenta luminosidade que nos penetra e torna tudo menos visível. O corpo de uma infância afirmativa se apresenta como contraponto à naturalização de nefastas e ímpias relações humanas; estas que diuturnamente seqüestram e massacram nossos desejos e asseveram que todo sonho é coisa ‘infantil’, motivo pelo qual deve ser esquecido. Entretanto, tempos de cegueira e de surdez são também tempos de aprender a ver, ouvir, sentir e pensar com outros sentidos e em outros sentidos. Empreender políticas do corpo que o re-eduquem para sentir outras vibrações, para fabricar outros sentidos e, assim, pensar de outro modo: alterar o pensamento. Alteridade no pensamento.

Para que não façamos eco à surdez de nossos corpos, talvez seja preciso escutar com mais atenção o som que vibra n’algum ermo da carne da infância. É nesse sentido que o recorte deste texto se ancora na presença afirmativa do corpo e da infância na Terra: infância que possui forças, e não apenas faltas (embora também estas possam ser potentes); corpo de afetação recíproca, aberto ao mundo e aos enfrentamentos que dele exigem trabalho e suor, mas também graça e suavidade. A partir do clipe, é possível pensar a infância como um lugar-tempo em que os corpos-criança pintam intensas trajetórias de luta e de procura pela instauração de si mesmos, num altissonante e exagerado *sim* à vida. Assim, a interlocução aqui feita não pretendeu enquadrar *toda* a infância, que nunca cabe em uma imagem única, justamente por ser múltipla; mas desejou mostrar uma de suas faces que, por ser perturbadora, é também produtora.

Sem exposição e sem entrega ao Fora, ao mundo informe da matéria, não há possibilidade de criação (não há como criar distâncias, diferenças) e, assim, de arte. Não há, enfim, como arrancar gotas dessalinizadas do oceano. Porque é preciso trabalhar a matéria, dilapidá-la para dela extrair outra coisa.

A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha. Mas o povo não pode se ocupar de arte. Como poderia criar para si e criar a si próprio em meio a abomináveis sofrimentos? Quando um povo se cria, é por seus próprios meios, mas de maneira a reencontrar algo da arte (...) ou de maneira que a arte reencontre o que lhe faltava. (...) há uma fabulação comum ao povo e à arte (DELEUZE, 2000, p.215).

E a infância, por acaso, também não é o que resiste? Não é uma força ativa a provocar estranhamentos? Pensando bem, a infância parece mesmo ser um Outro do mundo, este desconhecido que amedronta ao mesmo tempo em que seduz. Para Larrosa (2006), a infância é contra o tempo, justamente porque anda no contra-passo do compasso e, nisto, cria pequenos deslocamentos, minúsculas diferenças. E não é esse o desejo que estremece e faz viver a Arte?

O Fora lança ao estranhamento, pois remete ao que estava lá, mesmo sem ser sentido e visto. No contato com o Fora, a fronteira da pele se dissolve (LEVY, 2003), e o estranhamento então sensível a faz formigar, produz uma letargia que só pode ser vencida com uma violência a si mesmo, que solicita um exercício de distanciamento do conhecido, que permita elaborar as coceiras que daí emergem. Não a violência que avilta, mas a que altiva e ativa o corpo, portanto, o faz sentir dor, mas não exatamente para tiranizá-lo (embora tal possibilidade sempre ronde), senão para alçá-lo a outros espaços e tempos.

Tempos de resistência: não de uma resistência que olha diretamente nos olhos do poder, mas aquela que o olha de ladinho, obliquamente, para abrir uma pequena fresta que possa redundar em criação, para afirmar a própria vida. Resistência que, todavia, quando necessário for, encara o poder num face-a-face, mesmo que a frustração deste encontro desemboque em decepção e em alguma tristeza.

“Que importa o sentido, se tudo vibra?” (Alice Ruiz)

EPÍLOGO

Corpo da infância no corpo da cidade. Corpo da infância no corpo da escola. Corpo urbanizado da infância. Corpo da terra da infância. Infância no corpo da terra. Corpo da infância no corpo do ar, no corpo do fogo e no corpo do mar. Corpo da infância sobre a Terra e dentro da Terra. Corpo civilizado da Terra.

Este trabalho passeou por algumas superfícies habitadas *pelo* e habitantes *do* corpo da infância, para tentar senti-lo e pensá-lo de outras maneiras e com outras intensidades. Desse modo, o eixo comum e, talvez, principal da tese é o das fragilidades do corpo e da infância, vistas como passividades a eles inerentes e que, a despeito disto, os alimentam e os fortalecem, pois é desta aptidão para ser tocado pelo mundo que se põem em movimento forças que entram em luta, inclusive, consigo mesmas, talvez, centralmente. Forças da infância no corpo, forças do corpo na infância.

São as fragilidades disponíveis ou a disponibilidade das fragilidades que mantêm o corpo poroso, flexível e sensível ao mundo, ao invés de cerrado, enrijecido e insensível a este toque que, se pode debilitar o corpo, também pode vigorá-lo.

É nessa pulsação que Walter Benjamin convida a uma excursão pelas memórias de sua infância que não centram uma personalidade, mas uma singularidade cambiante que, ensejadamente, anseia se evadir dos padrões. Com muita sagacidade, Benjamin dá a enxergar no mundo deturpado e frágil da infância, um desfocamento que desloca, revira, desmonta e, em função disto, produz outros sentidos e dessentidos, estranheza e resistência.

Ao sugerir a proximidade da criança e do forasteiro, é esta a experiência para a qual o autor convoca: a de um mundo sem ponto fixo, de uma existência labiríntica que vai ao encontro das regiões moventes e incertas que entrecortam vida e pensamento; existência que não se aferra à comodidade de um chão seguro e à univocidade dos sentidos. Experiência das procuras. E é assim que na dureza do corpo do asfalto da sociedade-cidade crescem minúsculas plantas que o empurram até rachá-lo, simplesmente para poder respirar.

Os processos de subjetivação do corpo na escola de Educação Infantil retomam certas fragilidades – destacadas por Benjamin – como linhas de escape

do corpo nas quais se perfazem possibilidades de resistência, de invenção e de afirmação da vida: o erro e a não-discursividade da infância. Ao mesmo tempo, por se tratar da escola, qualificar o corpo a partir do experimento de sensibilidades afinadas com um cuidado de si, que se refere a uma escuta ativa, uma espera ativa e um olhar atento, é essencial para que os processos de subjetivação exercitem forças, aqueçam e fortaleçam os corpos-criança, o que não prima por endurecê-los, mas por intensificar sua capacidade de pele. É nessa perspectiva que o desejo erra, desfaz e refaz palavras e corpos: na cidade, na escola, na lavoura, nas montanhas abissais e abismais da existência.

Por um lado, todo e qualquer transcurso educacional coloca limites à impulsividade do corpo infantil, até por se viver em uma sociedade que sempre reinventará seus modos de operar e, assim, suas relações de poder. Por outro lado, tais processos pedem uma face afirmativa, que diga sim às potências infantis e amplifique forças exercitadas em trajetos extensivos e intensivos. Para que não se busque somente imprimir nas crianças as formas julgadas adequadas, é preciso perscrutar os signos que as atingem e perturbam, fazendo-as experimentarem distintas e estranhas ligações, o que muitas vezes permite a elas ultrapassarem os modelos ofertados, por dentro e a partir deles mesmos, como processos que se alongam, se rompem e se retomam, conforme sugerem Deleuze e Guattari (1997).

Nesse sentido, incitar o desejo passa a ser fundamental, pois ele é movimento de conectividade intempestiva, que chama a aprender também por estranhamentos e não apenas por reconhecimento (ORLANDI, 2009). Compor com os fluxos de infância é fazer passar entre os corpos a infância como desejo, como energia e disposição para a vida, para ligar-se com o outro e, assim, compor com ele ao invés de subjugar-lo, porque as resistências de um corpo-criança possuem múltiplos sentidos, diferentes e até divergentes. Elas podem indiciar tanto novidade quanto reforço de estereótipos e captura pela subjetividade própria ao capitalismo. As experiências aqui denominadas de desvios podem ser lidas como forças de enfrentamento que procura produzir algo novo, afirmativo, mas que também podem insistir em padrões de poder que tendem a revigorar atitudes desdenhosas, indiferentes, insensíveis e coisificadas, problema que merece atenção e cuidado.

Mas voltemo-nos ao desejo pela vida, não pelo poder. Potência da terra de *Lavourarcaica*, do botão de flor da infância. A vida que brota do corpo da terra ou que o habita; terra fértil do corpo da infância: corpo que, entre risos e lágrimas, entre cantos e preces, se alarga e se retrai. Se o solo da infância é fecundo, também é composto por terrenos arenosos, pantanosos e acidentados, que solicitam corpos despertos e flexíveis a sondá-lo.

A grama do corpo, os gases do corpo, os gases da Terra, o homem como doença de pele da Terra. Terra sulcada do corpo de Ana; arado roubado do corpo de André. A grama do corpo que se arrepia é como um radar a captar o mundo, que de fato entra no corpo por um processo físico, mas que só tem efeito se puder experimentar uma dinâmica química que supõe arranjos entre membranas miscíveis ou imiscíveis. Terra na qual os pés precisam estar firmes, mas não necessariamente plantados, pois, se assim o for, não conseguem distanciar-se um pouco do chão, para criar aquelas asas necessárias à produção de alguma diferença, capaz de expandi-los em sua vontade de vida.

Para Sant'anna (2001), a contemporaneidade suplica a que se contrarie

(...) constantemente a homogeneização das experiências e as excessivas estilizações do afeto. Dilapidar as redundâncias do ego cujo drapear esconde a obscena distância que separa nossos pés da superfície terrestre (SANT'ANNA, 2001, p.117).

Quando a homogeneização da diferença se faz por meio da insistência *no e do ego*, cai-se numa perigosa armadilha que alia à vontade de poder quaisquer corpos. Insuflar o ego pode posicionar os corpos em favor do tempo presente e de todas as suas sutis capturas; pode produzir encantamento pelo poder, pois toda imposição sugere certa fragilidade expressa na necessidade de uma visibilidade, quando não, de um discurso. Toda imposição reflete o homem como uma doença de pele da Terra (NIETZSCHE apud FERRAZ, 1994), cuja imensa dificuldade de assentar os pés bem descansados no chão, lhe rouba a potência de olhar mais alto deste mesmo lugar.

Mas o desterro do corpo que à terra retorna, pode, sempre, ser refeito por um desejo violento como o que vem de *Lavourarcaica*. Vontade de mistura e de entrega à Terra. Desejo de abrir sendas e mundos, furos e telas, buracos e janelas que dêem passagem ao oxigênio indispensável aos processos de

combustão do corpo e do mundo: do mundo do/no corpo e do corpo do/no mundo. A suscetibilidade do corpo e da infância não necessariamente subtrai. Em André, a vontade de fundir-se à terra é gana de vida fetal, celular, sem forma pré-definida, porém com muita intensidade. Já Ana, com os pés descalços sobre a terra, quer a vida dos pássaros e do vento disforme e rasante.

É numa briga que o corpo é experimentado como um campo de forças que, na lida com o mundo e sua multiplicidade, coloca à prova suas possibilidades de resistência e de criação de singularidades, como desejos movidos por incertezas também desencadeadas por desejos. Sobretudo, anseio por vida. Assim, escapar é diferenciar-se de si próprio, de um Eu – muito mais fruto de um hábito do que uma realidade em si, como lembram Deleuze e Guattari (1992) – que inúmeras vezes localiza de modo definitivo. Isso implica na existência do múltiplo em apenas um vivente, bem como do reconhecimento de porções suas em outros corpos e vice-versa.

O que o estopim de *Glósóli* nos proporciona pensar é que da borda do mar ao coração do ar, os corpos que ardem em infância parecem dizer que “quem vem pra beira do mar, nunca mais quer voltar” (CAYMMI, 1998). Imaginemos quem o sobrevoa. *Quando* e *se* volta, certamente traz consigo as conchas que carregam o mar, pois dão a ouvir o barulho de suas correntezas a quebrar contra rochas, bem como a repousar com suavidade na areia da praia. Se o mar é vida e morte, é porque sua mácula fere e estimula, arrastando às cercanias do que amedronta e, simultaneamente, desafia. Partindo *do* e voltando *ao* mar, as ardências do corpo da infância se mostram como procura e diligência diante dos enfrentamentos que põem à prova: se a busca termina, a vida também se acaba, e, daí, só resta a morte como vestígio do que não foi sequer tentado, porque não insistido, porque não procurado à exaustão, enfim, porque não desejado a ponto de mover. Desse modo, é possível pensar o brilho do corpo da infância como sugestão e força de uma delicadeza, a partir de gestos que indiciam vontades de inaugurar outros tempos e de pintar outras telas, apontando que o *plus* em força pode assumir o volume do menos: excessivo na potência, recessivo na forma.

Desse modo, nesta tese, a fragilidade não é menos, e, sim, mais. Seremos capazes de segurar na mão dessa infância e ir junto dela? Ainda conseguimos nos dar as mãos como quem brinca de roda? Como diria Nietzsche (2007), essa é uma questão de experimentação.

Nos arrabaldes da infância, o presente corpo textual sente-se como puro amadorismo e resvalo, porque fruto de um simples tatear; fruto, provavelmente, ainda verde. Tese totalmente feita de recolhimentos: de impressões, sensações, exercícios de memória, experimentos, todos entrelaçados com filosofias que primam pelo registro *no* e *do* sensível, capaz de desaguar em um pensamento que, aqui, engatinha. Enfim, fazê-la foi, literalmente, como catar lixos, num esforço exploratório com o qual nenhuma questão se encerra, mas, tão somente, muitas outras se abrem, piscam e se riscam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. (Org.). **O mito da infância feliz**: antologia. 3. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: Cohn, G. (Org.). **Theodor W. Adorno – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p.167-187.
- ADORNO, Theodor W. Caracterização de Walter Benjamin. In: Cohn, G. (Org.). **Theodor W. Adorno – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p.188-200.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE JR., Durval M. de. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru/SP: Edusc, 2007. p.19-39.
- ALBUQUERQUE JR., Durval M. O pensador de todas as solidões. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.3, p.6-15, 2006.
- ALBUQUERQUE, Paulo G. Sobre literatura, animais e crianças. In: LINS, Daniel. (Org.). **Nietzsche/Deleuze**: imagem, literatura e educação. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 228-242.
- ALMEIDA, Fernanda L. de. & LOPES, Fernando C. **O Equilibrista**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ANTUNES, Arnaldo. **Tudos**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- ARAÚJO, Inês L. Vigiar e punir ou educar. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.3, p.26-35, 2006.
- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- ARTAUD, Antonin. **Van Gogh**: o suicida da sociedade. 2. ed. Tradução: Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007. 101p.
- ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 2006. 290p.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ARTAUD, Antonin. **Para terminar com el juicio de dios y outros poemas**. Buenos Aires, Ediciones Caldén, 1975. 105p.
- ASAS DO DESEJO. Direção: Wim Wenders. Elenco: Bruno Ganz, Solveig Dommartin, Otto Sander, Peter Falk. Alemanha: Europa Filmes, 1987. 1 DVD (127 min.).

- BARCELOS, Tânia M. **Re-quebras da subjetividade e o poder transformador do samba**. 2006. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARRIE, James M. **Peter Pan**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 14. Ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BENJAMIM, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras Escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-142.
- BENJAMIM, Walter. Rua de Mão Única. In: **Obras Escolhidas II**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 9-69.
- BENJAMIM, Walter. Imagens do pensamento. In: **Obras Escolhidas II**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 143-277.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: o brinquedo, a criança, a educação**. São Paulo: Summus, 1984a.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984b.
- BONFÁ, Marcelo; RUSSO, Renato. **O Reggae**. In: CD Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI-Odeon Records, 1995. 1 Cd, faixa 7, digital, estéreo, acompanha livreto.
- BIRGISSON, Jón P.; DÝRASON, Orri P.; HÓLM, Georg.; SVEINSSON, Kjartan. **Glósóli**. In: CD Takk... EUA: Geffen Records, 2005. 1 Cd, faixa 2, digital, estéreo.
- BUJES, Maria I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA – RADUAN NASSAR**. São Paulo, Instituto Moreira Salles, n. 2, set. 1996.
- BURKE, Peter. **Montaigne**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 116p.
- CALDAS AULETE. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- CARDOSO JR., Hélio R. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens**

- de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.185-198.
- CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1980.
- CARVALHO, Luis F. **Making Of: LavourArcaica**. Rio de Janeiro: Vídeofilmes, 2001. 1DVD (62 min.).
- CARVALHO, Luis F. **Sobre o filme LavourArcaica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- CARVALHO, Walter. **Fotografias de um filme - LavourArcaica**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras:** dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 149p.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAYMMI, Dorival. **Que vem pra beira do mar**. In: CD Maritmo. Rio de Janeiro: Sony Music, 1998. 1 Cd, faixa 4, digital, estéreo, acompanha livreto.
- COELHO, Teixeira. **Antonin Artaud:** posição da carne. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 115p.
- CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.16-27, 2007.
- CORAZZA, Sandra. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.68-73, 2007.
- D'ANGELO, Martha. Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.89, n.221, p. 90-102, jan./abr. 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Portugal: Edições 70, 2007a. 106p.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b. 183p.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Portugal: Rés-Editora, 2001a.
- DELEUZE, Gilles. **“O abecedário de Gilles Deleuze”**. Tradução e legendas: Raccord (com modificações). Vídeo transmitido pela “TV Escola”. Brasília: MEC, 2001b.
- DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. p. 105-149.

- DELEUZE, Gilles. Política. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. p. 209-226.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997a. 176p.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997b. 176p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução: Aurélio G. Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 120p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Tradução: Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. 96p. p. 7-37.
- DELEUZE, Gilles. Desejo e prazer. Notas. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, número especial, p. 13-25, jun.1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 288p.
- DESCARTES, René. Discurso do método para bem conduzir a razão e conhecer a verdade através das ciências. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 30-100.
- DO Ó, Jorge R. O governo do aluno na modernidade. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n. 3, p.36-45, 2006.
- DORNELLES, Leni V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005. 109p.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Corpo**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ENGELMAN, Selda. No cinema com Deleuze. In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.58-67, 2007.
- FERRAZ, Maria C. F. Zaratustra: do “trágico” ao trágico. In: FERRAZ, M. C. F. **Nietzsche: o bufão dos deuses**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p.71-131.
- FERRAZ, Maria C. F. **Nove variações sobre temas nietzschianos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 149p.
- FERRY, Luc. **Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. São Paulo: Ensaio, 1994.

- FISCHER, Rosa M. Foucault e os meninos infames de *Cidade de Deus*. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.3, p.56-65, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I**: problematização do sujeito – psicologia, psiquiatria e psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 24 de fevereiro de 1982 – segunda hora. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p.381-398.
- FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault - Entrevistas**. In: POL-DROIT, R. (Org.) São Paulo: Graal, 2006c. 107p.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GADELHA, Sylvio. Foucault como intercessor. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.3, p.74-83, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Mimesis e crítica da representação em Walter Benjamin. In: DUARTE, R. & FIGUEIREDO, V. (Orgs.). **Mimesis e Expressão**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 353-363.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. A criança no limiar do labirinto. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. revista. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 73-92.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? In: Revista USP – Dossiê Walter Benjamin, nº 15, p. 44-47, set./out./nov. 1992.

- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: LINS, Daniel. (Org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 288-302.
- GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.3, p.16-25, 2006.
- GARCIA, Wladimir. A lógica do contágio. In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.74-83, 2007.
- GLÓSÓLI. Banda Sigur Rós. Direção: Siggi Kinski & Stefan Arni. Produção: Nicola Doring. EUA: Geffen Records, 2005. 6min21seg. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 23 dez. 2009.
- GOMBRICH, Ernst H. **Meditações sobre um cavaleiro de pau e Outros ensaios sobre teoria da arte**. São Paulo: Editora da USP, 1999. 183p.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário da Mitologia grega e romana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. revisitada. Petrópolis: Vozes, 2005. 438p.
- HENZ, Alexandre de O. Ocasos e travessias: movimentos de Nietzsche em Deleuze. In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n. 6, p. 28-37, 2007.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos**. 2. ed. Diretor de projeto Mauro de Salles Villar. São Paulo: Publifolha, 2008. 870p.
- HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 2922p.
- JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- JOBIM E SOUZA, Solange & PEREIRA, Rita M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 25-42.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1994.

- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(3), p. 373-382, 2000.
- KATZ, Chaim S. Criançeria: o que é a criança. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, número especial, p. 90-96, jun.1996.
- KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 169p.
- KOHAN, Walter. O que pode um professor? In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.48-57, 2007.
- KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 262p.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 126p.
- KOTHE, Flávio R. **Para ler Benjamin**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1976. 126p.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.183-198.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. La operación ensayo: sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, em la escritura y en La vida. In: SOUZA, P. de; FALCÃO, L. F. (Orgs.). **Michel Foucault**: perspectivas. Florianópolis: Clicdata Multimídia, 2005. p.127-141.
- LAVOURARCAICA. Direção, Roteiro e Montagem: Luis F. Carvalho. Fotografia: Walter Carvalho. Produção: Mauricio Ramos, Raquel Couto, Donald Ranvald. Rio de Janeiro: Vídeofilmes, 2001. 2DVDs (Filme e Making Of / 225 min.).
- LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.
- LEVY, Tatiana S. **A experiência do Fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. 132p.

- LIMA, Márcio J. S. **As máscaras de Dioniso**. São Paulo: Discurso Editorial; 2006.
- LINS, Daniel. **Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. 134p.
- LÖWY, Michel. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005. 160p.
- LYOTARD, Jean-François. **Lecturas de Infancia**. Buenos Aires: Eudeba, 1997. 153p.
- LYOTARD, Jean-François. O tempo que não passa. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, número especial, p. 45-46, jun.1996.
- MACHADO, Roberto. Nietzsche e o renascimento do trágico. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 174-182, dez. 2005.
- MACHADO, Roberto. Deleuze sem hermetismos. Ninguém é deleuziano. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, n. especial, p. 239-243, jun.1996.
- MACHADO, Francisco de A. P. **Imanência e história: a crítica do conhecimento em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 129p.
- MARQUES, António. **A filosofia perspectivista de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. 112p.
- MATOS, Olgária. **História viajante: notações filosóficas**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- MATOS, Olgária. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATOS, Olgária C. F. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, A. (Org.). **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 283-305.
- MENDONÇA, P; RICARDO, J. **O doce e o amargo**. In: CD Secos & Molhados 1974. São Paulo: Warner Music Brasil, 1999. 1Cd, faixa 23, digital, estéreo, acompanha livreto.
- MOMM, Caroline M. **Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin**. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio I e II**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- MÜLLER, Verônica R. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007. 151p.
- NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- NASSAR, Raduan. Entrevista. In: **Cadernos de Literatura Brasileira**. São Paulo, Instituto Moreira Salles, n. 2, 93p., set./1996.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A origem da tragédia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- ORLANDI, Luiz B. L. **O que dizem as crianças**. Aula proferida na Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC/SP em 03/12/2008. Disponível em: <<http://luizorlandi.wordpress.com>>. Acesso em: 10 maio 2009.
- ORLANDI, Luiz B.L.; RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 359p.
- PAGNI, Pedro A. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 31-50.
- PELBART, Peter P. A vida (em) comum. In: PELBART, P. P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p.19-53.
- PELBART, Peter P. Tópicos em biopolítica. In: PELBART, P. P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p.55-80.
- PELBART, Peter P. **Da clausura do fora ao fora da clausura**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 189p.
- PERES, Sandra; TATIT, Zé. **Balé**. In: CD Pé com pé. São Paulo: Palavra Cantada, 2005. 1 cd, faixa 3, digital, estéreo, acompanha livreto.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Da cólera ao silêncio. **Cadernos de Literatura Brasileira**. São Paulo, Instituto Moreira Salles, n. 2, p. 61-77, set. 1996.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Posfácio: Lição de casa. In: BARTHES, Roland. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 47-95.

- PINEDA R., Diego A. Literatura e educação filosófica. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-96.
- PINHEIRO, Maria do C. M. **'Quietinho, sentado, obedecendo a professora'**: a representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.
- PORTOCARRERO, Vera. O mundo como sala de aula. In: **Revista Educação – Especial Foucault pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n. 3, p.46-55, 2006.
- PRADO FILHO, Kleber. **Trajetórias para a leitura de uma história crítica das subjetividades na produção intelectual de Michel Foucault**. 1998. 281f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PRADO FILHO, Kleber. Uma história crítica da subjetividade no pensamento de Michel Foucault. In: SOUZA, P. de; FALCÃO, L. F. (Orgs.). **Michel Foucault: perspectivas**. Florianópolis: Clicdata Multimídia, 2005. p.41-49.
- PRIOLLI, Maria L. de M. **Princípios básicos da música para a juventude**. 45. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas Ltda, 2003. 143p.
- PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- PUCCI, Bruno. Um encontro de Adorno e Nietzsche nas Minima Moralia. **Revista Impulso**. Piracicaba, SP, v. 12, n. 28, p. 111-122, 2001.
- QUEIROZ, Bartolomeu C. Das saudades que não tenho. In: ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **O mito da infância feliz: antologia**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1983. p. 23-29.
- RAMOS, Fábio H. **O desenvolvimento ontogênico das condutas desviantes da infância: uma construção conceitual**. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- REVISTA EDUCAÇÃO – BENJAMIN PENSA A EDUCAÇÃO. Ano II, março de 2008. 90p.
- REVISTA EDUCAÇÃO – DELEUZE PENSA A EDUCAÇÃO. N. 6, 2007. 90p.
- REVISTA EDUCAÇÃO – FOUCAULT PENSA A EDUCAÇÃO. N. 3, 2006. 90p.

- RIBEIRO, Renato J. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p.101-110.
- RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. A infância como um outro da razão: um estudo a partir de cenas de práticas pedagógicas institucionais. In: PINHEIRO, M. do C. M. (Org.). *Intensidades da Infância...* Catalão: DEPECAC. (prelo).
- ROCHA, Ruth. **A menina que aprendeu a voar**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.
- RODRIGUES, André L. **Ritos da paixão em Lavoura Arcaica**. São Paulo: Edusp, 2006.
- ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 19-24.
- ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e com a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 25-34.
- ROLNIK, Suely. Despedir-se do absoluto. Ninguém é deleuziano. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, número especial, p. 244-256, jun.1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- RUIZ, Alice. Que importa... In: RUIZ, A. **Paixão xama paixão**. Curitiba: Edição da autora, 1983. <<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- RUSSO, Renato. **Eu sei**. In: CD Que país é este. Rio de Janeiro: EMI Records, 1998. 1 Cd, faixa 6, digital, estéreo, acompanha livreto.
- SANT'ANNA, Denise B. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 127p.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHMIDT, Joël. **Dicionário de mitologia grega e romana**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin: para uma nova ética da memória. In: **Revista Educação – Benjamin pensa a educação**, ano II, p. 48-59, março de 2008.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: Peter Weir. Roteiro: Tom Schulman. Produção: Steven Haft, Paul Junger, Tony Thomas. EUA: Buena Vista Pictures, 1989. 1DVD (129min.).

TADEU, Tomaz. Tinha horror a tudo que apequenava... In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.6-15, 2007.

TIEDEMANN, Rolf. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2006. p.13-33.

TOURNON, André. **Montaigne**. São Paulo: Discurso Editorial, 2004. 264p.

VAZ, Alexandre F. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 35-56.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia. Nó górdio. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nó_górdio>. Acesso em: 10 ago. 2009.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia. Lavoura Arcaica. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lavoura_Arcaica>. Acesso em: 30 jan. 2007.

WOHLFARTH, Irving. Terra de ninguém: sobre o “caráter destrutivo” de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, A. & OSBORNE, P. (Orgs.). **A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p.165-192.

ZORDAN, Paola. Criação de planos. In: **Revista Educação – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo, Editora Segmento, n.6, p.38-47, 2007.

ANEXO

Glósóli

Nú vaknar þú
Allt virðist vera breytt
Eg gægist út
En er svo ekki neitt

Ur-skóna finn svo
A náttfötum hún
I draumi fann svo
Eg hékk á koðnun?

Með sólinni er hún
Og er hún, inni hér

En hvar ert þú....

Legg upp í göngu
Og tölti götuna
Sé ekk(ert) út
Og nota stjörnur
Sit(ur) endalaust hún
Og klífrar svo út.

Glósóli-leg hún
Komdu út

Mig vaknar draum-haf
Mitt hjartað, slá
Ufið hár.

Sturlun við fjar-óð
Sem skyldu-skrá.

Og hér ert þú...

Fannst mér.....

Og hér ert þú
Glósóli.....

Og hér ert þú
Glósóli.....

Og hér ert þú
Glósóli.....

Og hér ert þú

Glowing Soul

Now that you're awake
Everything seems different
I look around
But there's nothing at all

Put on my shoes, I then find that
She is still in her pyjamas
Then found in a dream
I'm hung by (an) anticlimax

She is with the sun
And it's out here

But where are you...

Go on a journey
And roam the streets
Can't see the way out
And so use the stars
She sits for eternity
And then climbs out

She's the glowing sun
So come out

I awake from a nightmare
My heart is beating
Out of control...

I've become so used to this craziness
That it's now compulsory

And here you are...

I'm feeling...

And here you are,
Glowing soul...

And here you are,
Glowing soul...

And here you are,
Glowing soul...

And here you are...

Fulgor do Sol (ou Alma Incandescente)

Agora que você está acordado
Tudo parece diferente
Olho ao redor
Mas não há nada

Coloco meus sapatos, eu então descobro que
Ela ainda está em seu pijama
Como em um sonho
Estou por um fio

Ela está com o sol
E é fora daqui...

Mas onde está você?

Sigo em uma jornada
E vago pelas ruas
Não consigo ver o caminho
E então uso as estrelas
Ela repousa na eternidade
E então escalo o céu

Ela é o sol reluzente/incandescente
Então venha para fora

Eu acordo de um pesadelo
Meu coração está batendo
Fora de controle...

Eu estive tão envolto por esta loucura
Que agora é compulsória

E aqui está você...

Eu estou sentindo...

E aqui está você
Alma Reluzente/Incandescente...

E aqui está você
Alma Reluzente/Incandescente

E aqui está você...