

Nilda Alves
(organizadora)

CONVERSAS COM KUROSAWA



Nilda Alves
(organizadora)

OS SONHOS DE KUROSAWA NA PANDEMIA

'fazerpensar' escolas com estudantes e docentes

Liuro 1

1ª Edição
2021



Conversas com Kurosawa

Nilda Alves (Org.)

Revisão

Talita Cabral

Editoração eletrônica

Fátima Kneipp

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os sonhos de Kurosawa na pandemia [livro eletrônico] : 'fazerpensar' escolas com estudantes e docentes / Nilda Alves (org.). -- 1. ed. -- Petrópolis, RJ : DP et Alii : Laboratório Educação e Imagem, 2021. -- (Conversas com Kurosawa ; 1)
ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89060-11-6

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação 3. Cinema - Japão - Filmografia 4. Kurosawa, Akira, 1910-1998
5. Sonhos I. Alves, Nilda. II. Série.

21-75532

CDD-370.1934

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos socioculturais : Sociologia educacional 370.1934

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/93

Nilda Alves (Org.)

OS SONHOS DE KUROSAWA NA PANDEMIA

‘fazerpensar’ escolas com estudantes e
docentes

Alessandra Caldas
Andréia Teixeira Ramos
Claudia Chagas
Diana Castellani
Elaine Sotero
Fernanda Cavalcanti de Mello
Izadora Agueda
Joana Ribeiro dos Santos
Júlia Lima
Juliana Rodrigues
Leonardo Nolasco-Silva
Leonardo Rangel
Letícia Aires
Lucia Teresa Romanholli
Marcelo Machado
Márcia Costa Rodrigues

Maria Cecília Castro
Maria Moraes
Michele Avelar
Michelle Hassel
Nilton Alves Almeida
Noale Toja
Rafaela Rodrigues
Rebeca Brandão Rosa
Renata Rocha Oliveira
Rosa Helena Mendonça
Rosemary dos Santos
Rossana Papini
Talita Malheiros
Tânia Mara Zanotti G. F. Delboni
Thamy Lobo
Vittorio Lo Bianco

Conselho editorial:

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS); Betânia Ramalho (UFRN);
Elizabeth Macedo (UERJ); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Juarez Dayrell (UFMG); Silvio Gallo (UNICAMP);
Timothy Ireland (UNESCO).

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP et Alii Editora Ltda.

Rua do Imperador, 528 – Sala 101 – Centro – 25620-000
PETRÓPOLIS – RJ – BR – Tel./Fax: (24) 2233.2101
editora@depetrus.com.br – Home page: www.depetrus.com.br



São oito os sonhos que Kurosawa cria em seu filme “Sonhos”, de 1990, e que nos inspiraram nesses dois livros aqui reunidos: “Raios de sol, através da chuva”; “A horta dos pessegueiros”; “A nevasca”; “O Túnel”; “Corvos”; “O monte Fuji em vermelho”; “O demônio chorando”; “A aldeia dos moinhos”. São sonhos e pesadelos, que nos fizeram perguntar – considerando que a década de 90 é considerada como o auge dos filmes de ficção científica – se esta foi a forma de Kurosawa participar desta onda, já que os sonhos de Kurosawa foram criados com uma relação muito grande com a ficção científica, em especial alguns deles. Mas, poderíamos dizer que isto acontece com todos os sonhos... É nesse mesmo ano de 1990 que Kurosawa recebe o Oscar Honorário pelo conjunto da obra.

APRESENTAÇÃO GERAL



Estamos reunindo neste E-book dois livros: o primeiro, em uma primeira edição, composto por artigos que vão trabalhar os “Sonhos” em tempo de pandemia, permitindo nos perguntar: mudou nosso modo de *‘verouvirsentirpensar’* esses sonhos, pela crise que estamos vivendo em Educação com o isolamento de corpos, com encontros feitos especialmente com o uso de tecnologias digitais – sejam sonoras (os podcast), sejam audiovisuais (os meetings diversos) e, no Brasil, com um governo irresponsável no enfrentamento da mesma?

O segundo livro foi escrito e publicado em CDROM, no ano de 2014, tendo sido considerado, pela escolha deste formato, como inovador, recebendo nota máxima na avaliação da CAPES, nesse ano. Mas o CDROM desapareceu e essa segunda edição se fez necessária, permitindo uma boa comparação nos pensamentos surgidos com a escritura e análises feitas em dois momentos diferentes, na saúde, na política, na educação, na cultura, na economia...

Esse livro em segunda edição foi aberto a muitos colegas – possui 24 artigos – e se apresenta, portanto, bem amplo quanto ao número de artigos publicados.

O livro em primeira edição, o mais recente, somente com dez artigos, é quase um livro autoral – tão em moda no momento presente – pois apresenta oito textos escritos por membros do GrPesq “Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons”, que coordeno, e que trabalham com os oito sonhos do filme. No entanto, decidimos convidar dois jovens colegas do Programa de Pós-graduação em Educação do campus Maracanã para também escreverem artigos com membros de seus grupos de pesquisa ou colegas próximos. Esse livro, portanto, apresenta dez artigos, bastante articulados quanto aos encaminhamentos epistemológicos-teóricos-metodológicos, o que nos faz ressaltar seu caráter quase autoral.

Enquanto o livro de 2014 foi organizado com Nívea Andrade que naquele momento realizava seu doutorado, no ProPed, dentro do grupo de pesquisa, e hoje é docente da Faculdade de Educação da UFF, o livro atual foi organizado somente por mim, mas teve uma ajuda substantiva na revisão dos textos de Rosa Helena Mendonça, pesquisadora no grupo, e de Thamy Lobo que concluiu, recentemente, seu mestrado no PPGE-Processos formativos e desigualdades sociais/FFP/UERJ-campus S. Gonçalo.



Destacamos, assim, ainda, essa grande característica da organização e da escritura destes dois livros, como da quase totalidade de textos dos membros do grupo: a formulação e o acompanhamento sempre coletivos da publicação de resultados de pesquisas, da criação de ‘*conhecimentossignificações*’ com os processos de pesquisa e do desenvolvimento do pensamento ‘praticoteórico’ do grupo. Egressos e membros atuais se encontrando para escreverem, juntos, artigos e colaborando na sua publicação.

Por fim, convidamos aos que nos lerem a comentarem os artigos, permitindo que possamos continuar pensando com os cotidianos que pesquisamos.

Em 12 de maio de 2021

Nilda Alves

Coordenadora do GrPesq “Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons”

Programa de Pós-graduação em Educação/UERJ-campus Maracanã
Programa de Pós-graduação em Educação – Processos formativos e desigualdades Sociais/Uerj-campus S. Gonçalo
Pesquisadora visitante emérita/FAPERJ
Pesquisadora 1 A/CNPq





Com a chegada da pandemia que nos trouxe a necessidade de isolamento social, a busca de comunicação com o uso mais intenso do online e a partir das tantas conversas que no nosso grupo de pesquisa tivemos, então, acerca de múltiplos aspectos dessa ‘nova vida’, em nossos encontros semanais, às terças-feiras, das 15h às 18h, me veio a ideia de retrabalharmos o filme “Sonhos”, de Akira Kurosawa, de 1990.

APRESENTAÇÃO





Todos os membros do grupo de pesquisa aceitaram a proposta e se organizaram em subgrupos para escreverem seus artigos, após a decisão de que teríamos oito artigos que tratariam dos oito sonhos/pesadelos que foram criados no filme, em acordo com aquele que tinha mais mobilizado cada um de nós.

Isso, nos levou à decisão de organizarmos os artigos, no livro, seguindo a sequência dos sonhos narrados.

“Raios de sol através da chuva” foi assumido por Alessandra Nunes Caldas, Cláudia Chagas e Izadora Águeda Ovelha. As autoras conversam com esse sonho trabalhando as questões das crenças populares, da criação familiar das crianças e das memórias.

“O jardim dos pessegueiros” foi o sonho escolhido por Elaine Sotero, Lucia Teresa Romanholli e Talita Malheiros. As autoras conversam com o filme a partir das diferentes compreensões que tiveram do sonho com que trabalham, mostrando como *‘verouvirsentirpensar’* um filme está relacionado a como nossos *‘conhecimentossignificações’* foram produzidos. Mas o que se conversa acerca dele tem a ver, ainda, com a própria obra em questão.

“A nevasca” foi o sonho trabalhado por Júlia Duarte, Juliana Rodrigues e Fernanda de Mello. No artigo, suas autoras conversando sobre o que o sonho escolhido nos narra, apresentam um trabalho interessante relacionando imagens e sons, no filme.

“O túnel” foi trabalhado por Rosa Helena Mendonça, Rossana Papini e Joana Ribeiro dos Santos. As autoras, trazendo questões da pandemia e a crise produzida, considerando em especial as mortes que trouxe, conversa em torno da questão da morte e suas imagens.

“Corvos” foi o sonho que Thamy Lobo, Renata Rocha Oliveira e Maria Cecília Castro escolheram para conversar. Nessa conversa, as autores analisam os diversos momentos desse sonho, relacionando-os com a existência de literatura menor, com apoio no livro Kafka, de Deleuze e Guattari, trazendo imagens de momentos significativos para a análise que fazem, orientando-se por epígrafes da música *Um sonho*, da Nação Zumbi.

“O monte Fuji em vermelho” foi trabalhado por Leonardo Rangel, Maria

Morais, Nilda Alves e Rebeca Brandão Rosa. O autor e autoras desse artigo buscam relacionar um dos pesadelos/sonhos do filme com o que é criado por Kurosawa com a movimentação política de forças organizadas - da ONU ao Greenpeace – em torno da energia nuclear entendendo ser esta uma questão a ser trazida para ações curriculares.

“O demônio chorando” é apresentado, em texto, por Marcelo Machado, Nilton Alves Almeida, Noale Toja e Rafaela Rodrigues. Autoras e autores comentam, com apoio em Certeau e Deleuze, o pesadelo em que, em um vale de monstros, criado após explosões nucleares, o homem é considerado alimento, traçando paralelos com a vivência brasileira e mundial no que se refere a questões ecológicas. Indicam e comentam ainda a possibilidade de realização de cineconversas nas escolas.

“A aldeia dos moinhos de água” foi o sonho assumido por Andréia Teixeira Ramos, Márcia Costa Rodrigues e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. As autoras trabalham com a possibilidade de encontrarmos saídas às difíceis situações em que nos encontramos, trabalhando com a importância da arte e de atitudes éticas frente à natureza e a nós mesmos.

Nossos dois colegas convidados assumem o filme de modo diferente e complementar: Leonardo Nolasco-Silva, que chamou Vittorio Lo Bianco e Diana Castellani para coautores, decide conversar com Kurosawa e com diversos sonhos do filme, interrogando a docência online no período pós-pandêmico e a necessidade e possibilidade de permanência para lidar com as crianças e jovens do tempo presente.

Rosemary dos Santos que nos traz junto, na autoria, Letícia Aires, Michele Avelar e Michelle Hassel, decide realizar uma conversa entre o filme de Kurosawa e o pensamento de Ailton Krenak, nosso filósofo fundamental ao presente.

Em 12 de maio de 2021

Nilda Alves



1	CONVERSAS SOBRE CRENÇAS, NARRATIVAS E CINEMA: “Sonhos” de Kurosawa	Alessandra Caldas Claudia Chagas Izadora Agueda
2	UMA NOITE, SONHEI! a tessitura de sonhos em nossas redes educativas	Elaine Sotero Lucia Teresa Romanholli Talita Malheiros
	Júlia Lima Juliana Rodrigues Fernanda Cavalcanti de Mello	CRIANDO COM OS “SONHOS” DE KUROSAWA 3
	Rosa Helena Mendonça Rossana Papini Joana Ribeiro dos Santos	SONHOS, CINEMA E REDES EDUCATIVAS: o túnel que atravessa cotidianos em crise 4
5	DISSIMETRIAS POÉTICAS: conversas, cotidianos e sonhos	Thamy Lobo Renata Rocha Oliveira Maria Cecília Castro
6	PESADELOS DA HUMANIDADE: sonhos e limiares nos cotidianos das redes educativas	Leonardo Rangel Maria Moraes Nilda Alves Rebeca Brandão Rosa
	Marcelo Machado Nilton Alves Almeida Noale Toja Rafaela Rodrigues	CONVERSAS SOBRE O FIM DO MUNDO: cenas, entrecenas e os muitos sentidos de um sonho 7
	Andréia Teixeira Ramos Márcia Costa Rodrigues Tânia Mara Zanotti G. F. Delboni	A ALDEIA DOS MOINHOS D'ÁGUA: por uma estética da existência 8
9	QUATRO SONHOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA ON-LINE PÓS- PANDEMIA: a vida como obra de arte no filme de Kurosawa (e não apenas nele)	Leonardo Nolasco-Silva Vittorio Lo Bianco Diana Castellani
10	SONHOS DE AKIRA KUROSAWA E AILTON KRENAK para “ <i>vermosouvirmossentirmospensarmos</i> ” o mundo	Rosemary dos Santos Letícia Aires Michele Avelar Michelle Hassel

SUMÁRIO



1



**CONVERSAS SOBRE
CRENÇAS, NARRATIVAS
E CINEMA:**

“Sonhos” de Kurosawa

Alessandra Caldas
Claudia Chagas
Izadora Agueda

Akira Kurosawa, em 1990, apresentou ao público mundial seu filme “Sonhos”, considerado pela crítica um dos melhores do diretor. No filme, ele junta oito episódios, que são inspirados em memórias de infância, sonhos tidos em diferentes momentos de sua vida por ele anotados, revelando, numa cultura distante da nossa, questões universais. O primeiro, em torno do qual vamos trabalhar neste texto, traz logo a marca autobiográfica, as memórias da infância e da casa – uma placa com o sobrenome Kurosawa aparece logo nas primeiras cenas.

Figura 1.



Fonte: Imagem retirada do filme (seleção das autoras).





Esse primeiro sonho, chamado “O sol em meio a chuva”, nos traz o imaginário coletivo das lendas populares de seu país, em um belíssimo conto narrado de forma poética e lúdica que nos conta uma fábula de tradição oral do Oriente: em dias de *sol e chuva as raposas se acasalam*. Uma lenda da cultura japonesa que trata da cerimônia de casamento das raposas, denominadas Kitsunes¹. Nas lendas e mitos japoneses, as Kitsunes podem ser retratadas como animais dotados de habilidades de transformação, como mensageiras divinas ou como seres míticos que, após quase um milênio de vida, podem adquirir nove caudas e, com isso, ganham a capacidade de virar provocativas e encantadoras mulheres. As Kitsunes compreendem, assim, um importante componente do imaginário cultural japonês.

Diz a tradição que é proibido assistir a esse ritual que acontece em um espaço da floresta, que fica depois do arco-íris. Aquele que o assiste tem que pagar com a sua própria vida.

Por esse motivo, a mãe do filme/sonho criado orienta o filho para que não saia com o tempo instável, pois elas, as raposas, não gostam de ser espiadas e caso isso aconteça a pessoa que descumpriu a ordem deverá pagar o preço da desobediência. A crença segue alimentando valores e regras na comunidade.

Figura 2.



Fonte: Imagem retirada do filme (seleção das autoras).

1. Lendas sobre as Kitsunes quase sempre englobam sabedoria. Elas representam bem o velho ditado que diz “esperto como uma raposa”, visto que esse animal simboliza inteligência e sagacidade.

Embora tenha sido alertado, a curiosidade fala mais forte e o menino se aventura, em busca de satisfazê-la, espiando escondido as raposas, oculto atrás de umas árvores. O garoto se depara com a Procissão das Kitsunes antropomorfizadas, espetáculo que espanta o menino e, também, os espectadores do filme pela beleza e pelos enquadramentos teatrais de Kurosawa, em um ambiente arbóreo, em iguais medidas, assustador e deslumbrante.

Figuras 3, 4 e 5.





Fonte: Imagens retiradas do filme (seleção das autoras).

Após assistir ao ritual secreto, ao retornar para casa, o menino encontra sua mãe que o espera à porta sem deixá-lo entrar. Ela informa que umas das raposas esteve ali, e que, como transgrediu a ordem, ele terá que tirar sua própria vida.

Figura 6.



Fonte: Imagem retirada do filme (seleção das autoras).

A mãe entrega o punhal ao filho e o orienta a pedir desculpas, na tentativa de ganhar o perdão das Katsunes, mas alerta que estivesse preparado para morrer. O menino diz que não sabe onde elas moram e sua mãe explica que é depois do arco-íris. A imagem final do filme é o menino chegando ao arco-íris. Essa cena belíssima nos remete a uma pintura estonteante e nos deixa no ar. A





ética e a estética presentes em todo o filme nos fazem admirar a criação de Kurosawa e, ao mesmo tempo, questionar – provavelmente com ele, ao trazer este sonho para o conjunto dos sonhos que narra – a educação familiar japonesa, com a ação da mãe que entrega a um filho pequeno um punhal para que o use para se matar, por ter fugido às regras educativas que recebe.

A beleza plástica do episódio é surpreendente e nos mostra, também, o imaginário das narrativas orais que passam de geração em geração. Esse conhecimento popular se perpetua no imaginário individual e coletivo; são fábulas, lendas que marcam os ritos e os mitos de um povo e exercitam a imaginação de todos e que, assim, se tornam guardiães dessas memórias e vias de educação familiar. Essas histórias têm não só a função de formar laços afetivos, mas também a de transmitir os conjuntos morais da comunidade em que se inserem. São elos entre arte popular e educação.

Esse filme nos emocionou e nos fez querer saber um pouco mais sobre memória, narrativas orais e crenças e, também, sobre a resiliência. Kurosawa conseguiu realizar o seu grande “Sonhos”, aos 52 anos de idade. Se a pintura estava em seus sonhos de menino, tal como as gravuras japonesas tradicionais, ou como as pinturas de Cézanne e Van Gogh, o cinema também estava arraigado nas suas memórias afetivas. Ele costumava desenhar e pintar os *storyboards* de seus filmes, fazendo, assim, convergir artes plásticas e fotografias de arte em sua obra cinematográfica.

Sobre crenças e ações guiadas por elas

Voltando à temática das crenças, para conversarmos sobre isso, convidamos Certeau (2014, p. 255) para nossa roda, ao pensarmos nas crenças descritas no filme. Ele nos diz que

[...] essa recuperação [das crenças] funciona com base em duas hipóteses táticas provavelmente errôneas. Uma postula que a crença se mantém ligada a seus objetos e que, preservando estes, aquela se preserva. De fato (mostram-no tanto a história como a semiótica), o investimento do crer passa de

mito em mito, de ideologia em ideologia, ou de enunciado em enunciado. Assim a crença se retira de um mito e o deixa quase intacto, mas com destino diferente, transformado em documento.

Certeau (2014) nos diz que a busca de material para desenvolver a credibilidade se refugia em dois “aparelhos”: o da política e o da religiosidade, e resalta que a política busca usar a religião, vista como “*espaçotempo*” de pessoas crentes. No filme, a questão da territorialidade e do poder é discutida a partir de uma crença.

Há outro modelo de análise, que parece mais conforme aos da história e da antropologia: as Igrejas, ou mesmo as religiões, seriam não unidades referenciais, mas variantes sociais nas relações possíveis entre o *crer* e o *crido*; elas teriam sido configurações (e manipulações) históricas particulares das relações que podem ser mantidas pelas modalidades (formais) do *crer* e do saber com as séries (quase léxicas) dos conteúdos disponíveis. Hoje, o *crer* e o saber se distribuem de outro modo que nas religiões de outrora; o *crer* não modaliza mais o *crido* segundo as mesmas regras; enfim os objetos do *crer* ou do saber, o seu modo de definição, o seu estatuto e seu estoque em boa parte se renovaram (CERTEAU, 2014, p. 259).

A compreensão do fazer *crer*, trazida por Michel de Certeau (2014), mostra a sua potência na contribuição para o funcionamento da sociedade, seus mecanismos de poder e autoridade, suas referências de reconhecimento social, de legitimidades, de consumo etc. Tanto no campo político, quanto no religioso, assim como em outras esferas da vida social, constituiu e constitui um poderoso recurso de afirmação e continuidade de suas instituições.

Uma volta ao passado só pode ser feita no/com o presente. Certeau, como historiador que foi, nos traz esse pensamento, e com o sonho que escolhemos



também podemos “*viversentirpensar*”² as culturas e criações de sentidos com o menino.

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realizam; pois a cultura “não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar (CERTEAU, 2014, p. 9-10).

Conversamos com Walter Ong, para falarmos um pouco sobre a oralidade, uma marca das culturas de pequenas localidades, e no Japão, como em outros lugares, no Brasil, inclusive, sabemos que são muitas as que conservam tradições. Ele diz:

[...] as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita (ONG, 1998, p. 23).

O autor traz também para a conversa o tema das narrativas, quando explica a diferença entre a cultura oral primária e a narrativa como complementares.

As culturas orais não podem gerar tais categorias [complexas] e, assim, usam histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que se sabem. A grande maioria das culturas orais – senão todas – gera narrativas ou séries de narrativas notáveis, tais como as histórias de guerras

2. O modo como usamos esses termos – reunidos e em itálico – tem a ver com a necessidade de mostrar que as dicotomias que foram vitais na criação dos “*conhecimentossignificações*” científicos, na Modernidade, hoje significam limites para o que é necessário criar em Ciências, pelo menos em Educação, como explicita Nilda Alves.



troianas entre os antigos gregos, as histórias de coiotes entre diferentes populações nativas norte-americana, as histórias (de aranhas) *anansis* em Belize e em outras culturas caribenhãs com alguma herança entre os *niangas* e assim por dia **[incluímos a lenda do casamento das raposas]**³. Em virtude de seu tamanho e de sua complexidade de cenários e ações, as narrativas desse tipo são muitas vezes os repositórios mais amplos do saber de uma cultura oral. [...] a narrativa é particularmente importante em culturas orais primárias porque pode abrigar uma grande parte do saber em formas sólidas, extensas, que são razoavelmente duradouras (ONG, 1993, p. 158-159).

Pensando com o filme, ele termina com o menino indo ao encontro do arco-íris, uma de suas imagens mais belas, um campo todo florido emoldurado por um arco-íris, para pedir perdão às raposas e fazer a promessa de cuidar da natureza. A natureza e a rígida hierarquia da sociedade tradicional japonesa ocupam lugar de destaque nas criações de Kurosawa, nas quais, com imagens poéticas, ele problematiza questões fundamentais da sociedade de seu país, como tradição e modernidade, por exemplo. Isso nos remete ao fato de que tanto o dia a dia afeta suas escolhas, como ele é sensível também às escolhas das pessoas. Quando o menino volta para se desculpar, talvez ele não tivesse consciência de sua transgressão, mas era o correto diante da tradição, como mostrou a atitude da mãe. Ele vive em uma comunidade que acredita nas lendas e segue fielmente, por isso ele também precisa se inserir em todas essas regras em seu cotidiano. Nós vivemos sempre em redes e somos afetados o tempo todo pelo que acontece ao nosso redor.

3. Incluído e grifado pelas autoras.



Figura 7.



Fonte: Imagem retirada do filme (seleção das autoras).

Todos os sonhos relatados nesse filme trazem aspectos diversos da cultura japonesa, nos fazendo perceber, através dos detalhes e dos cotidianos, o quanto pode ser reveladora essa imersão e, também, como pode ser repensada e recriada pelos olhos de uma criança.

Alves (2012, p. 1) nos indica que:

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaços-tempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc.

São as vozes sociais e os diversos discursos presentes nas novas redes de relações e interações, emergentes nos contextos contemporâneos, que possibilitam o fluxo livre de informações, conhecimentos e significações.

Assim, podemos dizer que compreendemos os cotidianos como essas redes de trocas e como redes nas quais inúmeros processos educativos ganham forma e “acontecem”. Isso significa observar as articulações que ocorrem no interior dessas redes, a partir de conexões diversas, de relações entre seus múltiplos e tão diferentes “*praticantespensantes*”, articulados em diferentes processos. Os



modos de trocas nas redes, entendidos sob uma perspectiva de sociabilidade humana, permitem colocar em evidência as trocas horizontais que fluem nas mais variadas direções, sem centros, sem começos ou fins determinados.

Com os acontecimentos de uma vida, as coisas, gentes, livros, ideias e experiências que consubstanciam em nós, insensivelmente até com os nossos devires e que traçam a nossa autêntica individualidade. E faz-se com tudo isso não enquanto vivências subjetivas, percepções, afecções e opiniões de um eu, mas como singularidades pré-individuais, infinitivos supra-pessoais e, como tal, partilháveis, “comunicáveis”, correntes de vida transmissíveis. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima (DIAS, 1995, p. 104-105).

Pensando em como trabalhamos em nosso grupo de pesquisa, buscamos sempre estar em contato com o cinema, com múltiplos e diferentes filmes que nos façam “*verouvirsentirpensar*” diversos assuntos e os abordar de tantas e diferentes maneiras. Segundo Guéron (2011), para Deleuze, o cinema é “uma potência do real”, e, assim, é viável que existam criações dentro desse contexto. O cinema, então, nos ajuda não só a pensar na realidade, mas ao mesmo tempo, nos fornece possibilidades de criação, invenção e transformação desta realidade. Diz Guéron, acerca dos processos que aparecem com a criação e o uso de filmes, pensando especialmente nos clichês:

[...] chegaremos então a uma definição de clichê como uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor, e veremos o cinema num jogo de criá-las e reconstruí-las. Um jogo, portanto, em que o cinema tanto se afirma como um dispositivo de poder que limita e esvazia o pensamento, quanto se afirma como uma notável potência do pensamento na medida em que nos ajuda a identificar os problemas da rea-



lidade e da vida e a produzir novas possibilidades para estas (GUÉRÓN, 2011, p. 14).

O cinema é, assim, uma forma de criação artística e uma maneira de olhar, compreender e criar realidades. É, então, uma expressão que tenta organizar o mundo, criar imagens e sons, imaginando e criando “*conhecimentossignificações*” de certo tipo, bem como permitindo que as/os compreendamos e que possamos dar sentido às coisas – ideias, artefatos etc. O cinema também nos traz como possibilidade, como criação artística, uma arte da memória, seja ela individual ou coletiva. Ele cria processos de pensamento em imagens e sons que propiciam ao espectador se debruçar sobre o passado, o presente e o futuro, criando ficções e realidades históricas, produzindo memória. Deleuze (2007, p. 37) traz um questionamento de Chistian Metz: “*em que condições o cinema deve ser considerado uma linguagem?*”. Ao qual ele responde

O fato histórico é que o cinema se constitui como tal tornando-se narrativo, apresentando uma história, e rechaçando as outras direções possíveis. A aproximação que se segue é que a partir de então, as sucessões de imagens e até mesmo cada imagem, um único plano, são assimiladas a proposições, ou melhor, a enunciados orais: o plano considerado como menor enunciado narrativo.

Por isso, quando trazemos um episódio do filme “Sonhos”, ele nos remete a diversos assuntos que podem ser abordados e através dele podemos pensar em como nossas redes podem circular entre vários temas e, já no sonho inicial, em que o menino vai além do que é permitido, nós podemos ver o quanto esse aparente clichê nos remete a várias situações cotidianas. E por falar em redes e mídias (no nosso caso: cinema e internet) trazemos, para finalizar, Ferraço, Soares e Alves que nos alertaram

[...] para o fato de que ele (Certeau) coloca essa ideia no plural (usos de mídias), permitindo que façamos o caminho que fazemos com ele há tempo, no intuito de compreender a multiplicação e a complexificação das práticas – todas elas



– nas tantas redes que pesquisamos, nos diversos contextos cotidianos (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2016, p. 457).

É possível pensar em como toda a formação se dá em múltiplos “*espaços-tempos*” e usando múltiplos artefatos. As culturas locais são múltiplas, mas cada indivíduo se articula nesses inúmeros “*espaçotempos*” de diversas formas. As redes se organizam em contextos diferentes, partindo do princípio de que há diversos processos de “*aprendizagemensino*” e que todas se articulam permanentemente, com intensidades diferentes dependendo do momento. Cada um carrega consigo as diversas redes nas quais vive – que formam e nas quais se formam. Com seus diferentes processos de “*conhecersignificar*”, os “*praticantes-pensantes*” da cultura inventam, em suas operações de usuários desses produtos e tecnologias, outras lógicas e sentidos, outros conhecimentos e significações, para o que lhes é posto para consumir, constituindo redes educativas múltiplas e diversas, solidariedades e indisciplina que potencializam suas vidas a partir dos usos que são, na verdade, criações.

Referências

- ALVES, Nilda. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente* – o caso do cinema, suas imagens e sons – projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ; CNPq; FAPERJ, 2012.
- CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon* – lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DIAS, Sousa. *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento, 1995.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda Guimarães. Bases *praticoteóricas* das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. *Currículo sem fronteiras*, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 457-467, set./dez. 2016.
- GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: Nau Ed, 2011.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.



2



UMA NOITE, SONHEI!

**a tessitura de sonhos em
nossas redes educativas**

Elaine Sotero
Lucia Teresa Romanholli
Talita Malheiros



O início de tudo

Esta conversa-encontro foi escrita a partir de afecções, memórias e vivências. Olhares diversos, acerca de um mesmo episódio, que se encontraram na leveza dos ventos e dos pessegueiros de Kurosawa. O universo desses “objetos-imagens” que tanto nos impactam desdobrou-se em agenciamentos e percepções subjetivas produzindo rizomas que se transformaram neste texto. Lembrando:



Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 61).

Na complexidade do centro de indeterminação de cada vivente é que reside a nossa experiência com o real e os atravessamentos com o universo afora, nas bordas do virtual que realizado muda o real. Assim é “o surgimento da vida”, nos lembra Guéron (2011). Nesse movimento de observação, percepção e estranhamento, nós vamos escolhendo com o que interagimos, o que retemos e o que interiorizamos. E, assim, construímos nossa memória.

Nossos olhares passearam pelas mesmas imagens. Os mesmos sons e ruídos foram ouvidos e, por vezes, nos pareceu incômodo e estranho – afinal é a criação de um sonho, com imagens e sons que vêm do outro lado do mundo... Sentimos a plasticidade das cenas e das fotografias. Fomos guiadas pela poesia da história. Mas o impulso motor de cada uma de nós gerou caminhos fluidos e paralelos, pois “percebemos nos objetos aquilo que neles nos interessa, e para determinar esse interesse, esta escolha, a ação daquilo que está retido em nossa memória é fundamental” (GUÉRON, 2011, p. 79).

Portanto, trazemos nessa escrita-encontro com “Sonhos” algumas afecções e impressões produzidas ao “*verouvirsentirpensar*” o “Jardim dos Pessegueiros”, segundo sonho da série que Akira Kurosawa criou em seu filme, no ano em que recebe o Oscar Honorário pelo conjunto da obra.

Ao fazer uso dos filmes como ativadores e organizadores de conversas e novos “*conhecimentossignificações*”, nós do GruPesq “Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons” somos atravessadas por blocos de sensações, compostos por percepções que interferem nos nossos cotidianos e nos produzem como “*praticantespensantes*” nas tantas redes educativas que formamos e pelas quais somos formadas.



Em nossas pesquisas, entendemos as *cineconversas* como um “dispositivo de sensibilização e reflexão” (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020) que é acessado após o contato com uma obra cinematográfica. Compreendemos, também, que nenhum filme representa a realidade, mas possibilita a cocriação de diversas e múltiplas realidades que nos permitem fabular, conversar, sonhar e viajar entre paisagens afetivas, afecções, cheiros, gostos, tatos e o que mais vier à tona nessa relação com os filmes. Por isso, dizemos que

[...] as *cineconversas* desmistificam a ideia de que temos que ser bons entendedores de cinema. O que as ações com as *cineconversas* provocam é evidenciar nossas sensibilidades e atenção para sensações e sentimentos, às vezes, adormecidos pelas tensões cotidianas e nos fazem perceber essas tensões também como processo criativo, que é provocado pela metodologia da “conversa”, numa ideia de horizontalidade (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 102).

Portanto, trazemos neste texto, alguns fios condutores que nos ligam às pesquisas com a complexidade dos cotidianos. Mergulhamos no “virtual como dimensão não orgânica do real” (GUÉRON, 2011) para nos constituir de sonhos, arte, literatura, poesia, sons, sentimentos e pensamentos. E, com isso, as imagens do cinema deixam de ser apenas vistas para também serem sentidas, lidas, refletidas e movimentadas através dos diálogos e dos corpos que por elas são afetados. É íntima a ligação entre sonhos e arte¹.

1. Na busca por indícios que nos trouxessem argumentos para expressar o sentimento de encantamento, em especial por esse segundo capítulo do filme, nos deparamos com essas informações no trabalho de conclusão de curso de José Felipe de Sá (2012). Pós-Graduação Fundação Baiana para o Desenvolvimento das Ciências.

O pintor Salvador Dalí, figura máxima do movimento surrealista, foi inspirado por “A Interpretação dos Sonhos” (1900), o tomo apoteótico do pai da psicanálise, Sigmund Freud. O mundo das letras também foi grandemente afetado pelas produções oníricas. Dois grandes clássicos de suspense do século XIX – “Frankenstein” (1818) de Mary Shelley e “O Médico e o Monstro” (1886), de Robert Louis Stevenson – foram escritos após os seus respectivos autores terem acordado de pesadelos angustiantes com as ideias básicas da sua narrativa. O poeta britânico visionário William Blake dava bastante valor aos seus sonhos, e seu estado de vigília e noturno eram fortemente entrelaçados (VAN DE CASTLE, 1994).

A associação entre sonhos e cinema também é de longa data. Grandes diretores como Buñuel, Bergman e Fellini foram inspirados por suas experiências oníricas, muitas vezes tentaram reproduzi-las através de técnicas da 7ª arte (VAN DE CASTLE, 1994). O espanhol Luis Buñuel (1900-1983), pioneiro do movimento



Nossa escolha pelos pessegueiros

**“Eu acredito que os sonhos sejam aqueles desejos desesperados do homem, que transbordam e aparecem em seu sono, e, contudo, apresentam sentimentos tão vivos que parecem experiências reais”
(KUROSAWA, 1993, p. 67).**

A imagem reverbera como um fio esticado que, no tensionamento, produz som. Como já mencionado, fomos provocadas a assistir e a criarmos, coletivamente, este texto sobre o segundo curta-metragem do filme “Sonhos” (1990). O filme é um desses dispositivos, artefatos culturais que nos faz “*verouvirsentirpersar*” o pulsar das obras de arte e inventar entre a poesia e plasticidade das cenas.

Sonhar é “*espaçotempo*” de liberdade. O sonho é inerente ao ser humano. Nossos sonhos fazem parte de nossas experiências, vivenciadas ou não, que podem se transformar em uma incrível realidade virtual em nossos cotidianos. Ao sonhar, absorvemos ideias que nos fazem pensar e estimular a vontade de viver ou conquistar algo que nos inspira, fortalece, nos causa uma impressão diferenciada do dia a dia, porque também sonhamos acordados ao “*verouvirsentirpersar*” um filme, uma música, uma imagem, um escrito ou até mesmo durante e após uma conversa, pois essas eventualidades ficam com a gente por muito tempo e podem se transformar em um lócus de criação, um personagem conceitual. Entendemos esses personagens como aqueles que podem se tornar intercessores para o nosso pensamento, para o nosso discurso e para as nossas criações. São nessas conversas, em que afetos provocados por certas imagens abrem as portas para adentrarem os encantados² em nosso pensamento, remetendo para outras margens, para o virtual, para um real de uma forma outra de entendimento, que vão dar conteúdo e entendimento às nossas impressões

surrealista, inspirava-se nos seus sonhos para traduzir sua imaginação delirante para as telas do cinema. O seu primeiro filme, “Um Cão Andaluz” (1928), cujas possíveis interpretações confundem os críticos até hoje, é um vivo exemplo disso (EBERT, 2004).

Ingmar Bergman (1918-2007) declarou numa entrevista ter descoberto que todos os seus filmes “eram sonhos”. A obra-prima do diretor italiano Federico Fellini, “8½” (1964), foi grandemente inspirada por sonhos e devaneios oníricos (VAN DE CASTLE, 1994).

2. Encantado aqui usado no sentido de entidades dos rituais da Umbanda conforme nos traz o autor Itamar Vieira Junior no livro “Torto Arado”.



e expressões. Ao estar diante de uma obra de arte, aparecem as invenções, os afetos, os blocos de sensações. Nas conversas-encontros, vão surgindo olhares outros, formas de ver, de sentir, de pensar, dantes imperceptíveis, que vão descortinando outras formas de ver o mundo. Entre a surpresa e a curiosidade, nos deixamos levar para outros mundos possíveis, antes jamais imaginados.

Baseando-nos no pensamento desenvolvido por Deleuze e Guattari (1991) que afirmam que os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens. Alves elucida essa ideia, dizendo que

[...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se “conversa” e que permanece presente por muito tempo para se acumular ideias, necessárias ao desenvolvimento de conhecimento e a compreensão de significações fazê-las mudar. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam (ALVES, 2011, p. 13).

Nos caminhos percorridos pelos “*praticantespensantes*”, dos diversos “*espaçotempos*” dos cotidianos, as narrativas e imagens não podem ser vistas como “fontes” ou recursos metodológicos. Esses processos nos levam a uma visibilidade e aí se encontra a necessidade de entendê-las como “personagens conceituais”. Todos esses caminhos nos conduzem a processos de “*ensinoaprendizagens*”. Como em uma arte de contar histórias, é possível narrar a vida cotidiana dentro de sua própria vida, sons, cheiros, gostos... (ALVES, 2008).





Fonte: <https://youtu.be/XZzm7THZTMo><https://youtu.be/XZzm7THZTMo>.

A obra nos convida a mergulhar em sua história e nos possibilita distintas formas de imaginar o que ele quis nos apresentar em seu filme. Cada uma de nós teve uma leitura um pouco diferente acerca desse episódio do filme. A primeira autora deste texto teve a percepção de que os personagens que se encontraram com o menino na floresta eram “espíritos ancestrais” que o reprovaram e a toda sua família por terem cortado os pessegueiros, porém um desses espíritos observou que o menino não teve culpa. O menino havia ficado muito triste e chorou quando viu as árvores cortadas.

Já para a segunda autora, a percepção do segundo episódio, de uma forma geral, ficou mais para a sensação de usufruir de um balé, uma peça teatral, um cenário de cores, ritmos e movimentos que reverbera de imediato a ideia de percepto:

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217).



A primeira ideia foi a de um teatro de cores fortes que nos transportam para a arquitetura e tradições do país do Sol Nascente. A câmera se desloca pelo interior da casa tipicamente japonesa: assoalho de madeira, ambiente interno espaçoso, poucas paredes “fixas” e partes móveis, tipo painéis inteiriços, que servem como portas entre cômodos. O menino abre um desses painéis e se depara com cinco meninas sentadas ao redor de uma mesa.

O contraste de gênero, do único menino em meio a todas as meninas, as máscaras simbólicas nas paredes, que só são reconhecidas como as “bonecas”, a partir das trocas e conversas com as outras duas parceiras na criação desse texto instigam a procura da primeira de nós a se questionar: o que não vi? O que não sei? Como não percebi tal coisa? Por instantes, pareceu termos assistido a filmes diferentes. Sim, aquela simplicidade arquitetônica, se contrapondo à pujança dos detalhes, das cores e maquiagens, se interpôs frente ao olhar extasiado com tamanha beleza de linhas retas, de mesas baixas, num deslizar de portas sem ranger, descortinando detalhes outros que passaram despercebidos. As bonecas, seus figurinos e o altar, personagens centrais que dão corporeidade à cultura, são uma das pontas dos fios dessa história/sonho. Nesse incômodo da figura das bonecas, cena que escapa, caminhamos em direção à pesquisa e aprendemos sobre a festa conhecida como Hinamatsuri³, comemorada em março, que marca a florada dos pessegueiros e celebra o crescimento saudável das meninas. Nessa época são montadas dentro das casas um altar para as hina-ningyô, representações do imperador, da imperatriz e de seus serviçais, com as vestimentas da época Heian (794–1185), que é a da conhecida literatura Contos do Genji, de Murasaki Shikibu, do século XI.

Nesse instante, o tinir do sino da menina de quimono da cor das flores do pessegueiro se desvela no ritmo dos seus pequenos passos. Que cena! O propósito dos sonhos é realizar desejos! Tin tin tin tin. Já com outro olhar, à procura de cada detalhe, o filme continua.

O número de taças servidas, com uma a mais para a menina ausente, e depois revelada, nos traz a busca e o mistério da descoberta, de um rito de pas-

3. O pomar de pêssegos Hinamatsuri, o Festival de Bonecas, ocorre tradicionalmente na primavera, quando as flores das pessegueiras estão totalmente abertas. Dizem que as bonecas que são exibidas nessa época simbolizam as pessegueiras e suas flores rosas.



sagem, de uma iniciação, de uma nova fase, transição de algo que haveria de ser descoberto a seguir. A menina, que só ele via, num sonho talvez, entre imaginação e realidade segue em direção ao platô de pessegueiros cortados, castrados, impedidos de prosseguir em seu processo de floração e frutificação. Não por coincidência, este menino poderia ter em torno de 12 anos, época dos primeiros tempos de desenvolvimento de uma pré-puberdade, uma espécie de pré-primavera ou pré-floração, em meio a tantas meninas, inclusive seguindo uma dotada de invisibilidade para as próprias meninas presentes. Lá chegando, percebe uma série de personagens, assemelhados às máscaras e entidades anteriormente presentes na sala de chá, que o olham com descrédito, o culpabilizando pelo corte dos pessegueiros, como dupla castração da natureza e da força púbere que se revela. Numa intervenção das entidades, decidem lhe dar a oportunidade de ver os pessegueiros e a nuvem de pequeninas folhas pela última vez. Depois da sequência de um balé-teatro entre entidades, pessegueiros e folhas esvoaçantes, é a descoberta da possibilidade de reorganização das forças que é expressa, com toda a plasticidade, como pintura, magia, ritmo e nos provocando afeto pelo mestre Kurosawa, num bloco de sensações.

A presença das bonecas em diferentes apresentações, formatos e aparições foi o que mais saltou aos olhos para a terceira pesquisadora. Os sons, os instrumentos musicais tradicionais da cultura oriental e os figurinos e as maquiagens também despertaram afecções no decorrer das cenas. Em torno dos “problemas-acontecimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 31) os planos e os enquadramentos do filme e das personagens iam tecendo estranhamentos e familiaridades em curtos espaços de tempos.

Em um primeiro momento, tudo pareceu confuso e misterioso. Mas por linhas sinuosas e imprecisas, as imagens e sons foram acessando lembranças que por bastante tempo estavam adormecidas e abafadas pelos fluxos da vida. Não é necessário ser entendedor de cinema para que o diálogo entre as redes e os afetos se estabeleça. “É a violência de um encontro com uma exterioridade que dá lugar à problematização, à criação de pensamento” (DELBONI; GONÇALVES; REIS, 2020, p. 341). E esses pensamentos, por vezes, são imprevisíveis e não planejados assim como a heterogeneidade de nossas ações e vivências.



Fonte: <https://youtu.be/XZzm7THZTMo><https://youtu.be/XZzm7THZTMo>.

Fomos guiadas e ressignificadas pelas cores, formas, luz e movimentos que estavam ali diante de nós. Como numa coreografia leve e graciosa nossas percepções se deslocaram para lugares inesperados, para o fora, para a terra. E nesse movimento de desterritorialização do pensamento é que as conexões com as nossas subjetividades e redes se estabelecem. “Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra. A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra está por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 107).

Nas conversas, exercício de permutas de impressões, convite a pensar juntas acerca do filme, algo já nos apontou para indicação do que falamos ao discutir “*práctateoria*”, assim tudo junto⁴. Por instantes nos pareceu não termos assistido à mesma película. Nossas interpretações foram feitas de acordo com nossas redes educativas e essas diferentes redes diferenciam nossos modos de pensar e de ver o mundo. Percebemos que as redes educativas se tecem subconscien-

4. Escrevendo “*práctateoria*” como uma palavra única, não dicotômica, seguindo a aposta estético-política das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para essa corrente do pensamento educacional, a lógica da ciência moderna opôs noções que seriam mais potentes se pensadas lado a lado – tempo-espço; saber-fazer; prática-teoria etc. Sublinhando a despotência dessas oposições, passamos a escrever “*temposespços*” ou “*espços tempos*”; “*práctateoria*” ou “*teoriaprática*” ou ainda “*práctateoriaprática*”; “*saberesfazeres*”, “*ensinoaprendizagem*” etc. (NOLASCO-SILVA, 2019).



temente porque, mesmo sem saber, nós, “*praticantespensantes*”, encontramos algumas ideias parecidas, tipo um imaginário coletivo, como nos indica Alves:

[...] em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaços-tempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc. (ALVES, 2012, p. 1).

Essas redes advêm de trajetos de formação e de vida pela via da metamorfose de cada uma, o que favorece suas escolhas e, conseqüentemente, os desdobramentos possíveis.

Todos os seres humanos são permeados não somente pelas ideias com as quais mantêm ou mantiveram vínculo. Essas redes constituem marcas que carregam consigo em seus discursos e são uma forma de agir, pensar e criar. Até mesmo as ideias que são veiculadas de modo disfarçado em uma rede surgem, por meio dos sujeitos, em ocasiões de espontaneidade, designando suas personalizações e apropriações.

A produção de conhecimento é sempre uma produção coletiva. Mesmo em momentos de extrema solidão, quando nos recolhemos diante de um computador ou de um caderno para transcrever algum texto, analisar dados e criar conhecimentos por meio de um texto, nunca é uma criação individual e sim coletiva, pois outros sujeitos ou autores se fazem presente. Alves (2008) apresenta esse movimento como: “narrar a vida e literaturizar a ciência”, pois favorece

[...] uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, [...] redes de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas;



que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que [...] [teça inúmeras redes de comunicação], que indique, talvez, uma *escrita/fala*, uma *fala/escrita* ou uma *fala/escrita/fala* (ALVES, 2001, p. 30).

Esse movimento potencializa outros modos de tecer conhecimentos e agrega o pensamento individual às expressões coletivas. Lebreff (1991) nos fala que é na repetição dos cotidianos que surgem as criações. E com Deleuze (1988) e Tadeu (2004), compreendemos que só a repetição permite aparecer a diferença. Esse movimento nos possibilita analisar narrativas como práticas de memória do “*fazerpensar*” que atuam nos cotidianos.

Quando as bonecas dançaram...

Recapitulando, na segunda visão de Kurosawa, um menino é censurado e tido como louco por uma de suas irmãs ao enxergar uma criança a mais num chá entre meninas. Ao perceber que somente ele via aquela menina misteriosa, resolve segui-la mesmo sem autorização.

Ao chegar a uma área desmatada, as bonecas da coleção de sua irmã aparecem de forma inesperada. Elas ganham vida, voz, corpo e ocupam os espaços onde existiam floridos e frondosos pessegueiros. Nos declives no antigo jardim, as bonecas se colocam em frente ao menino, repreendendo-o e o responsabilizando pelo consentimento do corte das árvores pela sua família. Em uma atitude de julgamento e punição, explicam a ele que o festival anual de bonecas acontece para celebrar a floração dessas árvores, que a boneca é uma personificação do pessegueiro e que os seus espíritos habitam as árvores quando suas flores rosas estão totalmente abertas.





Fonte: <https://youtu.be/XZzm7THZTMo><https://youtu.be/XZzm7THZTMo>.

Sentindo-se injustiçado por aquelas palavras rudes, o menino chora ao falar que ele foi o único que se entristeceu ao se deparar com a paisagem devastada. Uma forte sensação de perda o invade, pois ele amava apreciar aquele jardim como ninguém.

Em um gesto de solidariedade, os espíritos das bonecas o deixam “*versentir*” as árvores floridas mais uma vez. E, assim, começam a dançar sincronizada e lentamente até as pétalas das flores envolverem novamente aquele menino que contemplava tudo com encantamento. Sons, gestos, movimentos, maquiagem, roupas e instrumentos musicais criam uma atmosfera rica de afetações e demonstração de aspectos culturais nipônicos. No final, ele percebe que a menina, vista somente por ele, era um jovem pessegueiro que começava a crescer e florescer.





Fonte: <https://youtu.be/XZzm7THZTMo><https://youtu.be/XZzm7THZTMo>.

O que percebemos nesse episódio é que a infância, a luta da natureza pela sobrevivência, a consciência humana e as tradições são confluentes a uma ideia central de existência e continuidade dos costumes tradicionais orientais. Vida e morte, preservação e devastação, criança e adulto, consentimento e ressentimento, são apresentados de forma poética e latente nessa passagem do filme.

Imagens, sons e movimentos como criadores de sonhos e memórias

As imagens, nas pesquisas com os cotidianos, são nossos disparadores para pensar todas as questões que priorizamos na formação de redes educativas. Em nossos cotidianos, somos bombardeados diariamente por vários tipos de imagens. Mas isso não quer dizer que se viva somente no império das imagens, porque o audiovisual é a junção de imagens e sons. Além disso, vivemos em uma sociedade em que há uma grande valorização da palavra, dos textos. A ideia de leitura de imagens pode ser associada à valorização da cultura centrada na escrita. A imagem mobiliza todos os nossos sentidos, por isso falamos em “*ver-pensar-sentir*”, para além de ler. Usamos todos os nossos sentidos para ter contato com essas imagens e sons. E nos nossos cotidianos, nós somos contemplados diariamente por imagens e movimentos, imagens e sons, imagens e narrativas



e elas constituem nossas redes de significações nos cotidianos e o cinema é um desses exemplos de expressão artística que mobiliza diversos sentidos.

Percebemos e experimentamos o mundo através do corpo e de suas afecções subjetivas com imagens, sons, cheiros e sabores. Nesse movimento constante de criação de saberes e encontros, somos afetados por experiências, fluxos e intensidades múltiplas.

Ao “*versentirouvirpensar*” um filme, uma música, uma exposição de arte ou uma fotografia, somos transportados para “redes heterogêneas e dinâmicas de sentidos” (ALVES; REIS, 2019) nas quais a memória afetiva e as vivências foram construídas e ainda se constroem.

É possível sonhar no atual contexto em que vivemos?

Desde o início de 2020 estamos vivendo uma grave crise sanitária com o advento do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Cotidianos em que, durante meses, a única maneira de nos resguardarmos era estarmos em isolamento, em que as telas passaram a habitar incessantemente nossos dias, desde que acordamos até a fadiga nos tomar. O cansaço pela incompreensão de grande parte da população do que estamos a viver nos faz refletir e nos interrogarmos sobre o sentido das falas como a da senhora que encontramos hoje para pegar mudinhas de plantas e que se aproximou, gentilmente, oferecendo mudas de vinagreira, e trazendo a seguinte fala para nós, que estávamos de máscara:

“Tem morrido muita gente por causa da máscara, é uma espécie de sufocamento, tudo pela falta de crença no Senhor...”

É neste mundo, cheio de confrontos e de incompreensões que vamos nos sentindo extenuados, mas é nele que precisamos enfrentar e resistir às intempéries, aos cortes de pessegueiros, às castrações, à agressão à mãe terra, ou à ciência. Precisamos superar os processos que nos entristecem.

É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os



caixaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela. É incrível que esse vírus que está aí agora esteja atingindo só as pessoas. Foi uma manobra fantástica do organismo da Terra tirar a tela da nossa boca e dizer: “Respirem agora, quero ver” (KRENAK, 2020, p. 10-11).

A grande questão é: de que forma reorganizar nossas forças? Neste momento, vem a resposta. Em arte, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças (DELEUZE, 2007, p. 62).

Na Arte, reencontramos forças, no bloco de sensações que se revelam na dança das folhas dos pessegueiros, que vão devolvendo as nossas forças, nossa primavera, nossa potência. Com os agenciamentos estéticos, éticos e políticos da Arte somos convidados a nos ressignificar e transmutar tudo a nossa volta. Esse foi o desafio deste texto a três mãos.

Imagem 5. A esperança



Fonte: <https://youtu.be/XZzm7THZTMo><https://youtu.be/XZzm7THZTMo>.



Referências

ALVES, Nilda Guimarães; CALDAS, Alessandra; ANDRADE, Nivea Maria da Silva. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente*. Questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR Editora, 2019. p. 19-45.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; REIS, Leonardo Rangel dos (orgs.). Apresentação. *Revista Periferia – Dossiê Currículos e Imagens e Sons e Cheiros e Movimentos*, Rio de Janeiro: FEBF/UERJ, v. 11, n. 4, p. 09-17, set./dez. 2019.

DE SÁ, José Felipe Rodriguez. “Sonhos” de Akira Kurosawa: uma leitura junguiana. [S.l.: s.n.], 2012.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; REIS, Eliana Aparecida de Jesus. As *imagenscinema* como máquinas de guerra do pensamento: currículos e docências e... In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. (orgs.). *Currículo e estética da arte de educar*. Curitiba: CRV, 2020. p. 340-363.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUROSAWA, Akira. *Relato autobiográfico*. Tradução de Rosane Barguil Pavam, Marina Naomi Yanai, Heitor Ferreira da Costa. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

MACHADO, Marcelo Ferreira; MORAIS, Maria; TOJA Noale. *Cineconversas – criando currículos com filmes de migração*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, [s.l.], ano 16, n. 15, v. 1, p. 93-103, jan./jun. 2020.

MENDONÇA, Rosa Helena de, SANTOS, Joana Ribeiro dos; TOJA, Noale; MORAIS, Maria “Cineconversas” e fabulações curriculantes: o uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo: PUC, n. 18, v. 4, p. 1623-1644, 2020.



NOLASCO-SILVA, Leonardo. *Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos*. Salvador: Devires, 2019.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004. (Coleção Desênredos, n. 1).

VAN DE CASTLE, Robert L. *Our dreaming mind*. New York: Ballantine Books, 1994.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.



3



CRIANDO COM OS “SONHOS” DE KUROSAWA

Júlia Lima
Juliana Rodrigues
Fernanda Cavalcanti de Mello



**“O que criou a humanidade foi a
narração”.**

(Pierre Janet, 1928)

O filme “Sonhos” (1990), de Akira Kurosawa, diretor que se tornou um dos cineastas mais importantes e influentes da história do cinema, parece nos fazer alertas sobre nossa maneira de viver sobre a terra. Com uma carreira de mais de cinquenta anos, Kurosawa dirigiu trinta filmes, vários curtas, apresentando sempre aspectos de sua cultura em seus trabalhos.





Em muitos deles, a atmosfera do sonhar foi a maneira escolhida pelo cineasta para conversar conosco sobre temas cruciais para os seres humanos e para as escolhas deles para o planeta. Para viver a arte, a estética e a política, usou gestos próprios das narrativas fantásticas. Em seus filmes, vislumbramos cotidianos diferentes, à primeira vista, mas tão comuns a todos nós, independentemente das culturas em que estejamos imersos. Viver e morrer nos torna pessoas comuns. Superar desafios e lutar pela vida são movimentos humanos (dos seres vivos em geral) em qualquer “*espaçotempo*” em que estejamos habitando. O filme “Sonhos” é uma forma contundente de nos fazer esses alertas. Qual o nosso tempo? Como não sucumbir à morte, ao enfrentar desafios que nos impomos, por vezes, muito maiores do que as nossas possibilidades de enfrentá-los. Nossos medos, ilusões, receios e limites humanos, frente a fenômenos da natureza, aos mitos que criamos, e às próprias maneiras de caminhar sobre a terra são materialidades expressas por imagens e sons sempre com muita acuidade e delicadeza, mesmo quando para nos mostrar nossos atos bélicos, egoístas ou de desrespeito ao meio ambiente.

“Sonhos são a expressão de desejos ardentes que o homem procura dissimular dentro de si, mesmo enquanto desperto, mas que se liberam enquanto ele dorme, [os sonhos] se materializam sob a forma de acontecimentos reais”, disse Kurosawa ao apresentar seu filme em Cannes. Para o diretor, apesar de sua extravagância, os acontecimentos que vivemos num sonho têm a mesma intensidade e a mesma carga sensorial de uma experiência vivida, porque os sonhos cristalizam nossos desejos mais puros e mais urgentes.

Depois dessa experiência, essencialmente cinematográfica, de sonhar o sonho de outro, durante o filme, sentimos as lembranças dos sonhos da infância – pela dança das raposas na festa de casamento, por exemplo; ou um sonho da maturidade – pela dança dos habitantes da aldeia dos moinhos de vento, em outro episódio; ou ainda, pelo canto triste dos demônios que choram com gestos inspirados na coreografia tradicional do Kabuki ou, ainda, uma lembrança mais viva como a recordação do sonho com Van Gogh e do sonho no túnel, em que o capitão, sobrevivente da Segunda Guerra Mundial, volta para casa perseguido pelo pelotão dos que morreram nos campos de batalha. Tristezas e alegrias, medos e coragem, dos sonhos de Kurosawa, transformam-se em nossa memória, depois de “*verouvirsentirpensar*” o filme, incorporando-o à nossa vida.

Os ambientes, objetos e mesmo os sonhos que diariamente vivenciamos nos remetem, muitas vezes, a um filme a que assistimos ou a uma série que estamos acompanhando, a uma notícia que nos tenha impactado, à mensagem de alguém do nosso círculo social. Resumindo, recriam cenários amplos nos quais vivemos e que são caracterizados pela nossa apreensão do mundo e da arte por meio de múltiplos sentidos. É em decorrência da busca por sentidos multifacetados que Akira Kurosawa entra no episódio “A nevasca”, exibindo, na composição desse curta, uma sensibilidade fora do comum. Ela elimina tudo o que não é essencial, reduzindo a expressão ao mínimo necessário para a comunicação, sobrepondo às imagens e ao ambiente sonoro a atuação para a criação de sentidos outros. “Não importa as horas... se a noite se aproxima, ou se os ponteiros do relógio estão quebrados, se dormimos demais. se estamos andando há muito ou pouco tempo...”, dialogam os personagens, ante a árdua caminhada em um ambiente congelante, paralisante e que parece não ter fim, rumo ao desconhecido. O fato é que uma nevasca se aproxima, “somos montanhistas” e precisamos chegar ao acampamento, antes que sucumbamos à morte! Desespera-se o líder, tentando convencer os companheiros de que a marcha vale a pena.

Imagem1. Os montanhistas



Fonte: <https://www.infinimata.com/2003/03/akira-kurosawas-dreams.html>.

No filme “Sonhos”, composto de oito episódios independentes, mas que conversam entre si, escolhemos justamente esse de gestos mínimos e, ao mesmo tempo, definitivos. “A nevasca”, protagonizado por um grupo de alpinistas



que escalam uma montanha onde ocorre uma precipitação intensa, exigindo um esforço físico e psicológico imenso da parte deles. Acresce que, a tempestade recrudescer, tornando o caminho ainda mais difícil. A cada passo dado, mais complicado se torna o deslocamento, a neve já se encontra na altura do joelho deles, o que tornava as passadas lentas, deixando-os extremamente cansados, ofegantes e cada vez mais perdidos. Com a grande baixa de energia, o frio intenso e a desesperança que se abate sobre eles, os alpinistas desmaiam.

Imagem 2. Líder do grupo sendo “cuidado” pela mulher de branco



Fonte: <https://www.infinimata.com/2003/03/akira-kurosawas-dreams.html>.

No primeiro momento, temos a impressão de estarem mortos, contudo, uma bela mulher de roupa branca com tons de dourado (Yuki-onna, “A Mulher da Neve”) surge resplandecente e se aproxima do líder do grupo, ao perceber que ele está vivo. Como uma cuidadora o embala com um manto, diz em tom acolhedor que a neve e o gelo são confortáveis e quentes, para que ele se entregue, tranquilamente.

Kurosawa parece buscar em Yuki-onna – um espírito do folclore nipônico – o conflito do líder do grupo de montanhistas entre lutar pela vida ou se entregar à morte, ao trazer para sua “A nevasca” uma das histórias mais antigas e populares no Japão, muitas vezes adaptada para séries de animes, mangás e literatura. Essa personagem da cultura japonesa é considerada a “Bruxa da Neve”, ou, mais popularmente como é conhecida, “A Mulher da Neve”.





Fonte: <https://www.infinimata.com/2003/03/akira-kurosawas-dreams.html>.

Gestos mínimos, cores, trilha sonora das narrativas são modos estéticos, éticos e políticos com os quais Kurosawa entrelaça seus filmes à cultura japonesa, e aos seres humanos, a partir da valorização da vida, das emoções e dos sentidos criados nesses sonhos como alertas para um mundo verossímil.

Criando com narrativas...

Muitas culturas tentaram explicar a vida por meio dos mitos, eles serviam para dar uma espécie de resposta a diversos questionamentos dos mais básicos que nos atingem, quando experimentamos dar um sentido para a nossa própria vivência, buscando decifrar a origem da criação, da vida, da morte ou a guerra, a paz e tantas outras indagações.

Por isso, serviam como uma explicação para o inexplicável da vida. Por exemplo, a mitologia grega iniciou-se através da tradição oral, que ajudava na memorização de ideias, nas narrativas mitológicas, apresentadas de forma convincente como era de costume.

A mitologia nipônica, hoje popular do Brasil, com suas narrativas que se popularizaram por meio digitais como blogs, animes, fanfics, canais estes de reprodução massiva que, além de aproximar o público de tradições de outra



cultura, faz com que os jovens mantenham uma leitura ativa. Um exemplo dessa massificação é a circulação dessas histórias no Blog Caçadores de lendas, uma produção idealizada por uma estudante da língua e cultura japonesa que se dedica a narrar contos míticos, incluindo um dos contos que ilustra o episódio “A nevasca”.

Segundo o mito, Yuki-onna frequentemente aparece na forma de belas mulheres. Elas cantam para seduzir os homens, fazendo-os se perderem nas nevascas e morrerem congelados. De acordo com o mito, Yuki-onna aparece nas noites de neve na figura de uma mulher jovem, alta e bonita, com longos cabelos negros e lábios vermelhos (ou azulados). Sua pele pálida, quase transparente, mistura-se com a paisagem branca da neve. A misteriosa Yuki-onna, às vezes, usa um quimono branco, mas outras lendas descrevem-na completamente nua, com apenas os cabelos sobre o rosto e os pés sobre a neve fria. Diz-se que flutua sobre a neve, sem deixar pegadas, apenas um rastro de neblina gelada. Em alguns contos, ela não possui pés, uma característica de muitos fantasmas japoneses, podendo se transformar em uma nuvem de névoa ameaçadora. Algumas lendas rezam que Yuki-onna é o espírito de uma mulher que morreu em uma nevasca e, devido a isso, é sempre associada às tempestades de neve, sendo descrita como a causadora das fortes tormentas de inverno.

Imagem 4. A Mulher da Neve com o líder do grupo



Fonte: <https://www.infinimata.com/2003/03/akira-kurosawas-dreams.html>.





Os mitos são compostos por um emaranhado de histórias que um dia foram narradas aos nossos antepassados e com o passar das gerações, foram sendo ressignificadas, narradas, criadas a partir das redes que os diversos “*praticantespensantes*”¹ vivenciavam. E através das narrativas vamos contando também as nossas próprias histórias e nesse tecer de tantas outras narrações vivenciamos extensões do viver, atribuindo sentido a elas.

Nos “*espaçostempos*” de criação de conhecimentos e de produção da vida comum, os cotidianos possibilitam para os “*praticantespensantes*” das escolas e das redes educativas várias possibilidades de conhecimentos e artes nas diversas formas em que vivem. Com isso, temos também um grande desafio de mostrar, que realizamos ciência através dessas e de tantas outras narrativas que são produzidas nos cotidianos. Os “*conhecimentossignificações*”, criados nessas redes, complexificam as relações dos diferentes “*praticantespensantes*” que as compõem. Assim,

Neste sentido, compreendemos o valor social da narrativa que contribui para narrativas – orais e escritas – que rompem com o modelo hegemônico das mesmas na ciência moderna, pois considera que “*conhecimentossignificações*” surgem em inúmeros “*espaçostempos*” a partir de múltiplas e complexas relações humanas e que se expressam para muito além de textos escritos. Ou seja, expressões do pensamento humano atentas aos movimentos denunciados por Foucault na produção de um discurso científico que só ganha legitimidade quando define quem pode falar e quem deve calar, quem tem razão e quem está no campo do devaneio, quem tem a verdade e quem tem a mentira (FOUCAULT, 2005) e que se permitam ir além desses limites. Literaturizar a ciência se constitui, portanto, em um movimento de romper tanto com um sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra, como de autorizações dadas para o falar ou escrever por

1. O modo como usamos esses termos – juntos e em itálico – tem a ver com a necessidade de mostrar que as dicotomias que foram vitais na criação dos “*conhecimentossignificações*” científicos, na Modernidade, hoje significam limites para o que é necessário criar em Ciências, pelo menos em Educação, como explica Nilda Alves.

alguém colocado em uma única posição. Nas pesquisas com os cotidianos reconhecemos que todos somos autores como “*praticantespensantes*” de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos (ALVES; CALDAS; ANDRADE, 2019, p. 33).

Por isso, veremos que esses movimentos são importantes e carregam consigo realidades, vivências, conversas e críticas. Assim, como explicitam Amorim e Simonini (2020), no artigo em que ambos conversam sobre “Narrativa, cinema e realidade: a ousadia de pensar-estranhar outros mundos”:

Vivemos o nosso existir ao ficcionar narrativas que diminuem ou engrandecem nossos mundos enquanto construímos, selecionamos e editamos histórias que (re)significam o presente, sonham o futuro e (re)inventam o passado. Huston (2010, p. 18), assim, alertou que o “real-real: ele não existe, para os humanos. Real-ficção, apenas, por todos os lados, sempre, uma vez que vivemos no tempo”. E viver no tempo é se compor em um processo em movimento, sempre inacabado, em que as histórias narradas não se exaurem em si mesmas, pois quem escuta uma história se compõe junto com a mesma, enredando, assim, muitas outras interpretações e sentidos que se concretizam em diferentes modos de viver (BENJAMIN, 2012).

Portanto, as narrativas que compõem os nossos cotidianos acabam por estabilizar um sentido de concretude e essas histórias produzidas passam a ser as referências norteadoras das nossas existências. Desse modo, podemos considerar que os termos “realidade”, “verdade”, “correto”, “errado”, “bonito”, “feio”, “ruim”, “bom”, “triste”, “alegre” não têm valor absoluto, sendo nomeações ficcionadas que ganham valores diferentes em grupos e tempos circunscritos. É nessa perspectiva que Foucault (1999, p. 22) apontou que “os seres humanos



não temos outra forma de viver que não inventando-nos a nós mesmos, daí a ficção, as ficções, o papel da literatura”. E acreditamos que seja este também o caso da produção de imagens, como, por exemplo, nas narrativas cinematográficas (AMORIM; SIMONINI, 2020, p. 214).

Aprendemos, depois de algumas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que as narrativas e as imagens e os sons, e os afetos e as memórias, e... propiciam diversos modos de se reinventar, de diferentes maneiras. A existência das narrativas, fictícias ou não, nos ajudam nessa caminhada. O filme, por exemplo, além das possibilidades de uso em processos pedagógicos é considerado, por nós, como artefato cultural pois interfere nas nossas formas de pensar. Kurosawa, ao criar narrativas, nos afeta duplamente. Reconhecemos que artefatos que produzimos como filmes, por exemplo, são inventados por nós, com as ficções a que temos acesso e com as nossas próprias experiências cotidianas. Imaginamos. E com a imaginação somos capazes de criar ficções, mas também realidades.

O sonho “A nevasca” nos remete ao mito, ou melhor, às narrativas míticas da cultura japonesa, à mulher fictícia do nosso conto em imagens e sons. A mulher-deusa-bruxa da neve acalenta, ao mesmo tempo em que mata, ou, é vencida pela perseverança do montanhista. Há nas diferentes possibilidades de se perceber o filme, um portal, uma passagem tanto da vida para a morte quanto da quase morte para a vida, uma riqueza de criação de sentidos. Essas diferentes possibilidades de se perceber o filme são aspectos bastante relevantes da nossa pesquisa a partir da metodologia das “*cineconversas*”². Não há certo ou errado na percepção sobre a história narrada e não se convida a interpretar o filme e sim a conversar acerca de como são percebidas as imagens, os sons, as memórias que tais materialidades nos trazem. Conversamos sobre o enredo, sobre os personagens, sobre nós mesmos. Deleuze (1998) adverte que é preciso postular a interpretação livre dos pressupostos da classificação e determinação,

2. Esse termo foi “batizado” por Rosa Helena Mendonça, em um momento de conversa do nosso grupo de pesquisa, quando ela perguntou por que não poderíamos chamar assim os nossos momentos, mostrando a importância que damos para aquilo que os filmes nos provocam e nos fazem “*verouvirsentirpensar*”. E como sempre funciona em nosso grupo, acolhemos juntos a ideia da Rosa, pois esse é um dos pontos de convergência das nossas práticas docentes tanto de graduação, mestrados e doutorandos do grupo de pesquisa (RODRIGUES, 2020, p. 29).



para começar a pensá-la como “produção da diferença”. Criar sentidos, sem classificá-los, postulando hierarquias, segundo critérios previamente estabelecidos é o que torna mais interessantes o filme e a vida. Encontros que fazem a aprendizagem concomitante ao ato de ensinar. E, assim, vamos nós, narrando também nossas experiências educativas nos cotidianos que compõem o nosso viver.

Com os clichês e os “personagens conceituais”

Encontramos também no episódio-sonho escolhido por nós, falas clássicas, ou como chamamos, clichês. Quando os montanhistas estavam extremamente fatigados, cansados, entregues, o líder do grupo sempre falava em tom invasivo e forte as palavras de efeito, como: “Coragem! Estamos próximos do acampamento!”. Sendo que os companheiros não conseguiam ver nada no horizonte devido ao tempo ruim. E repetia, ainda, tantas outras falas e posturas de força. O cinema compartilha o processo do real, pelo menos para Deleuze (2002), pois ele acredita que a ideia do virtual é também uma potência do ser.

Sabemos que os montanhistas estão aparentemente perdidos na nevasca pelo diálogo repleto de clichês. No diálogo, marcam as horas, falam sobre o relógio estar quebrado, falam sobre estarem perdidos. E vemos o líder buscar sua bússola sem enxergá-la. E a despeito da falta de visibilidade, insiste em afirmar que está na direção certa, tentando manter a liderança. O líder, não sabe ao certo, mas intui e sabe que não pode parar na neve, sob pena de trazer o esmorecimento, a descrença, paralisar a marcha e sucumbir. Mas o líder também sabe que precisa amparar os demais montanhistas e é convencido a fazer uma pausa. É nesse momento que ele também se abate pelo cansaço e pela surpreendente chegada de uma bela mulher. Esses movimentos são encontrados em várias filmografias. Estar perdido, ter as condições de instrumentos que guiam estragados ou perdidos pelo caminho, a intensificação do esforço e a quase desistência... É uma estrutura narrativa, ela própria, feita de clichês, que nos ajudam a partilhar e a viver as emoções com o filme, com o cinema.

“Quem nunca se encantou com a magia do cinema?” Ouvimos algumas vezes essa frase de efeito em um canal comercial fechado só de filmes, o Tele



Cine. Porém, temos que concordar, sim, ela é clichê no sentido de que pode ter uma função de poder influenciar o espectador, de deixar de lado as infinitas possibilidades de criação de sentidos, ou seja, ela ratifica a imagem. Embora não deixe de nos fazer pensar em algo emotivo, percebemos que, muitas vezes, esses clichês são criados para suportarmos a realidade em si. Quem não gostaria de viver o seu próprio conto de fadas, do seu jeito, com suas regras e com uma pitada de desafio para não cair na tentação da desmotivação? Por isso, quando ouvimos a magia do cinema, essa frase traz consigo o clichê, a sua própria finalidade estética e até o seu controle.

Conversamos com Deleuze (2002), ao definir o clichê como uma espécie de esquema para adormecer partes das diversas experiências de realidade que às vezes não temos estruturas para suportar diariamente, pois elas podem gerar terríveis dores e sofrimentos, como também fascinantes e criadoras ondas de prazer, ou seja, o clichê como algo que surge como um processo de uma espécie de necessidade vital de preservação.

Contudo, Guéron (2011) nos provoca, com o pensamento de Deleuze, que afirma que o cinema e a realidade não são duas instâncias distintas. O cinema é um caminho de possibilidades, declarando ser “uma possibilidade, uma potência do real”. Ou seja, busca retratar uma espetacularização do real. Dessa maneira, podemos discutir temas relacionados a diversas questões como, por exemplo, as religiosidades de tantos “*praticantespensantes*”. Portanto, fica evidente que os filmes são capazes de encadear um sentido em nossa vida e endossar os argumentos de Deleuze (2002, p. 12), para quem, “cinema é, antes de tudo, um dispositivo produtor de imagens, que é também capaz de detectar, desconstruir e superar os clichês como um estágio de impotência da imagem”.

Mas o que importa aqui é saber como estas reflexões nos ajudam a entender o cinema concebido por Deleuze como algo que passa a realizar conscientemente a esta insurgência do tempo sobre o movimento; o cinema como uma máquina constituidora de tempo e sentido. Isso também ajuda a esclarecer porque para Deleuze o cinema não é uma linguagem, mas uma possibilidade do real. Além disso, o cinema não poderia mesmo ser considerado uma linguagem, uma vez que



dele se rejeita qualquer tipo de compreensão de linguagem, ou de língua como algo estruturado em si mesmo (DELEUZE, 2002, p. 128).

Utilizando o cinema dentro da perspectiva de narrativas de Deleuze, pois o mesmo acreditava que as narrativas e a imagens são uma única e mesma coisa: “O filmico não se opõe ao narrativo, ao contrário, eles são quase sempre substanciais” (DELEUZE, 1968 *apud* PARENTE, 200, p. 9). Com esta análise e as narrativas a serem realizadas, podemos pensar nas diferentes relações que são postas, tanto no cinema, como em nossa sociedade.

Essas análises acontecem muitas vezes nesses encontros, com as “*cineconversas*”, com os filmes, na escrita de artigos, em suas leituras, como este que pode estar sendo lido agora, e em muitas outras ocasiões que se apresentem propícias. Estamos sempre empenhados na produção, fruição e percepção de diferentes artefatos culturais e os “*praticantespensantes*” que os fabricam. Elaboramos “*conhecimentossignificações*” com eles, os “*personagens conceituais*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Eles são criados para que, com eles, se criem outras coisas, são intercessores. Em nossos estudos, reconhecemos como intercessores os autores que lemos, a orientação, os colegas de grupo, alunos da graduação, a família, enfim, toda a rede de relacionamentos na qual formamos e somos formados. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 50), “cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes, fala em seu nome quando produz o enunciado”.

E, assim, vai além, explicitando que também produzimos e consumimos imagens e sons, como filmagens, músicas etc. Com eles também permanecemos muito tempo e direcionamos nossas pesquisas para caminhos diferentes dos pensados pelo autor, produzindo outras coisas. Dessa forma, estamos em contato permanente com “*personagens conceituais*”, que são as imagens e os sons e os filmes e as narrativas e os clichês e...

“Criarpensar” com as imagens e os sons

A trilha sonora de “Sonhos”, assim como a sequência de narrativas indepen-



dentes das tramas que compõem a fita, também são composições sonoras compostas para cada bloco, cada história. Sons, silêncios, ruídos, falas, sonoplastia, de uma maneira geral, são criadas para cada unidade narrativa. A nevasca ganha uma composição específica que tem uma função narrativa muito importante. Os efeitos sonoros contam a história, protagonizando cenas em que as imagens, em muitos momentos turvas, opacas e pouco nítidas, têm a função de compor o cenário e o estado psicológico dos personagens. Por causa da nevasca, eles têm uma visibilidade baixa. E nós, espectadores, também pouco enxergamos os personagens. Eles vão sendo mostrados pouco a pouco, conforme o diretor vai apresentando as cenas. Já os sons, muitas vezes em destaque, evidenciam, em detalhes, o cansaço, o esforço, o caminho, a lida com os instrumentos para andar na neve, o peso dos equipamentos que os montanhistas levam nas costas. São várias camadas de sons dispostos em diferentes enquadramentos da cena.

Vemos os personagens desfocados, envoltos pela névoa. Ao passo que vamos ouvindo nitidamente as ferramentas que os ajudam a andar, a respiração ofegante, os ventos que se acalmam e que, de repente, se acirram, as avalanches ao longe e, por vezes, bem mais perto em diferentes planos. Assim, vai sendo apresentada a ambientação, a nevasca em que os personagens estão submersos. Nesse filme, vemos uma harmonia perfeita, pois a composição visual e a sonora se complementam. É noite, ou é a espessura da névoa que nesse momento se acinzentada para desespero dos montanhistas que não sabem se caminharam por muito ou pouco tempo, se estão indo na direção certa ou se estão perdidos, se estão longe ou perto do acampamento, se conseguirão transpor passo a passo, e vencer as adversidades de “uma montanhazinha”³.

O som preenche a atmosfera fílmica com mais nitidez do que as imagens, mas, às vezes, também se apresenta sob uma incerteza, como anunciando a chegada do desconhecido (a chegada da mulher-morte). O som se faz ruído em determinado instante que antecede a chegada da mulher. Como dissemos anteriormente, a mulher vestida de branco e prata se destaca no cenário azulado, gélido, nublado, marcado pela indeterminação do tempo narrativo. Nessa sequência de cenas, em que contracenam o líder e a mulher-morte, a imagem, às vezes, se torna mais nítida como a destacar a beleza da personagem mítica e,

3. Fala do líder do grupo em uma discussão com os outros montanhistas.





por vezes, fica mais cinzenta no momento em que ela desaparece. No desfecho da narrativa, a nevasca se dissipa e as cores ficam mais nítidas, sendo possível perceber as cores da roupa do montanhista, com mais nitidez, a cor da bandeira que balança no acampamento e até do sol que parece aquecer a neve a poucos metros do local onde quase sucumbiram ao desânimo, à escuridão do sono naquelas condições a que estavam expostos.

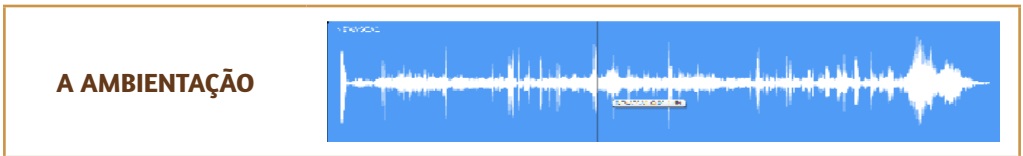
O diálogo entre os montanhistas surge como enunciados para localizar essa ideia de adversidade e de incerteza entre a fala do líder com os companheiros da caminhada. Ele tenta dizer, com palavras de ordem animando os companheiros, que estão perto do acampamento, que é preciso ir adiante, que não se pode parar e que é preciso reunir forças. Enquanto os montanhistas retrucam, vão esfriando a crença na liderança. A cada som de avalanche ao longe e cada vez mais perto, a densidade da nevasca, o gelo sob os pés inspira desconfiança da capacidade de chegada, de viver. Aos poucos, um a um vai se entregando à maciez da neve, congelando a esperança. Essas cenas se passam em poucos movimentos de câmera. A locação, feita de um único cenário, contrasta com a multiplicidade de sons e planos mais ou menos esfumados que vão dando a impressão que avançam, ainda que em vias de desistir.

Próximo ao clímax da narrativa, os montanhistas esmorecem e empacam afundados na neve, e o próprio líder começa a esmorecer, som de nevasca, escurecimento da imagem até que a mulher aparece em cena e cobre o montanhista com seu manto, acalentando-o (imagens 2 e 4). Na cena do enlace de sedução pela morte, todos os demais sons cessam. Destaca-se um canto lírico de voz feminina, promovendo uma suspensão do ritmo narrativo. É tempo de sedução. Uma música que lembra o estilo opereta, na voz feminina que o embala juntamente com as palavras ditas pela mulher, encoraja-o a deitar na neve e a deixar seu corpo ao sabor do gelo. Mas o montanhista parece recobrar os sentidos e relutar contra aquele estado de torpor, reagir e espantar a mulher/morte. De pé, refeito daquele estado idílico, vai ao encontro dos companheiros acordando-os daquele sonho da morte. Nesse momento, uma música em tom triunfal se junta à iluminação e a um sol que aparece ainda que pálido no céu dissipando a névoa e deixando surgir as imagens dos montanhistas no acampamento.

Os sons, além de comporem em suas materialidades o preenchimento da trama em sua relação com a imagem, marcam também as fases da trama. A caminhada e o enfrentamento da neve, a descrença da chegada e na própria caminhada, a sedução da morte, a escolha pela vida como resistência, o salvamento dos companheiros, a chegada do acampamento e reencontro com o viver. Acessem esses trechos sonoros e percebam essas fases:

Nessa primeira sequência sonora, os sons da caminhada dos montanhistas e das avalanches alternam-se, mas sempre a nevasca ao fundo. Veja na figura 1.

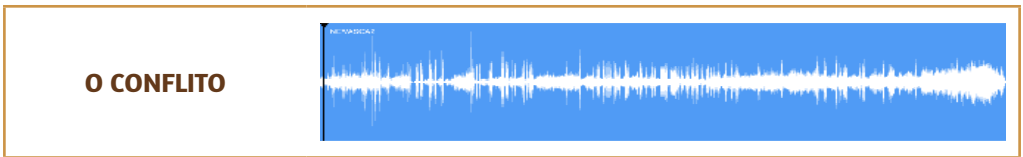
Figura 1. Montagem das autoras



Fonte: <https://anchor.fm/cirandantes/episodes/NEVASCA1-A-MONTANHA-e102q53/a-a5ebt6q>

Na segunda sequência sonora, os sons da caminhada dos montanhistas e das avalanches alternam-se, mas sempre, a nevasca ao fundo. É nessa sequência que os diálogos aparecem para circunstanciar o esforço, as crenças, o desânimo do grupo, a desesperança, a revolta e a entrega.

Figura 2. montagem das autoras



Fonte: <https://anchor.fm/cirandantes/episodes/NEVASCA2-A-ESTAGNAO-e102q2l/a-a5ebt6q>.

Na terceira sequência sonora, quando o líder se entrega à morte, mas resiste, se rebela e acorda no limite entre a morte e a vida. Uma alternância entre silêncio, canto lírico que se estende na duração de toda sequência cênica em que a mulher tenta seduzir/convencer o líder a se deitar no leito de morte e termina quando um som da nevasca invade o quadro e interrompe a ilusão. O som forte corta o canto lírico. A reação do líder é situada pelo som “real” que invade a cena, juntamente com a urgência de resistência, e expulsa a mulher da montanha.

Figura 3. montagem das autoras



Fonte: <https://anchor.fm/cirandantes/episodes/NEVASCA3-O-ENCANTAMENTO-e102q17/a-a5ebsuq>

Na última sequência sonora, o montanhista resiste aos encantos da mulher, se salva e salva os companheiros e atinge suas metas ao encontrar o acampamento.

Figura 4. Montagem das autoras



Fonte: <https://anchor.fm/cirandantes/episodes/NEVASCA-4-O-DESFECHO-e102q04/a-a5ebsl7>.

Música e imagem nos filmes de Kurosawa, em especial, nos núcleos narrativos de “Sonhos”, e, particularmente, no episódio “Nevasca”, a trilha sonora sublinha, ilumina, expande, contracenando com a imagem. Como nos fala o músico, compositor e autor de muitas trilhas sonoras, Fernando Moura, acerca da composição do desenho sonoro nos filmes nos diz que

[...] a história a ser contada é fundamental, é como uma forma literária e o papel principal da trilha sonora nesses casos é interagir com o filme para trazer o espectador com mais eficiência para a história do que as partes separadas sejam capazes. Entre tantas funções e atribuições ela poderá reafirmar ou comentar o que está em evidência na tela ou abrir espaço na narrativa para sugerir o que a imagem sozinha não está sendo capaz de contar ao espectador. No mundo real, grande parte das trilhas exerce alternadamente esses papéis, é apenas uma questão de gradação ao longo da narrativa (MOURA, 2017, p. 27).

Moura (2017, p. 27) continua dizendo que “a música atinge nossa emoção e pode nos dizer alguma coisa a respeito de alguém muito antes desse alguém aparecer em cena”. Como o som que antecede a chegada da mulher morte. Faz-se um ruído. O montanhista pergunta quem está chegando? E a seguir, o líder é enlaçado pelo canto e encanto da mulher-morte.

O Cântico da mulher, os ruídos em diferentes camadas da tempestade de neve, da respiração ofegante, dos instrumentos de andar na neve e pequenos segundos de silêncio inundam nossos sentidos: aflição, cansaço, entrega, redenção, garra, luta, vida, esperança, o sol, o sinal do acampamento, de trégua entre homem e montanha, entre o caminhar e o esperar, porém a crença em algo que lhe pareça um manto real, um abrigo.

Não precisa ser especialista em audiovisual para perceber como os sons em “A nevasca” nos evocam ainda mais a proximidade com os personagens. O som ambiente de ventania, o movimento de cada passo dado durante a caminhada, a respiração ofegante e fatigada, os utensílios da escalada, nos quais eles se apoiam, é como se tivesse acontecendo ao nosso redor, uma ação/paralisia na qual conseguimos experienciar as sensações ali presentes, aguçando os nossos sentidos, a percepção dos mesmos e, logo, criando um tipo de associação mais realista com o plano imaginativo de Kurosawa. Em virtude, desses acontecimentos sonoros destacamos a fala de Moura (2017, p. 17): “A caracterização é um dos maiores poderes da música nos filmes: marcar tempos, épocas, delinear espaços, tornar as ações mais críveis ou os personagens mais bem compreendidos pelo espectador”.

A trilha sonora ao constituir a narrativa audiovisual fornece o ponto de vista do áudio com um panorama menos técnico e mais dramático. Assim podemos sentir, em dadas situações do curta, como no início quando a avalanche os atravessa, o som que a antecipa, anunciando-a. Mesmo sem a imagem, percebe-se que algo grande está por vir, esses efeitos sonoros criam na cena uma tensão, preparando o espectador anteriormente ao visual que de fato que ilustra a sequência de cena. Em contrapartida, a dada sequência que eles, quase vencidos pela nevasca, se rendem, caindo deitados parecendo estarem mortos, ocasionalmente, a sonoridade surgente – o que parece ser uma ópera – faz imaginarmos uma circunstância melodramática, comovente como uma situação de fim, mas





surpreendentemente com a aparição da “Mulher da neve”, o montanhista líder, não só desperta como incentiva os outros a fazerem o mesmo, quebrando toda a expectativa de morte como desfecho. Após a resistência à morte, o líder do grupo não só se salva como salva os demais companheiros.

Enquanto, em um momento temos o som atuante como um aviso, uma prévia da cena seguinte, no outro, nos faz ter uma compreensão totalmente diferente do elemento visual posterior que a narrativa traz. Dessa maneira, os sons em seus múltiplos sentidos e facetas conversam com nossas imaginações, fazendo-nos “*ouvirsentirpensar*” e criar possibilidades outras de emoção. Moura evidencia isto em “Trilhas sonoras: entre o mundo encantado e a vida real”: O uso de música nos filmes vai mais longe do que definir emoções para o espectador, ele gera a emoção. Moura (2017, p. 17), citando Elmer Bernstein: “[...] A música pode contar a história do ponto de vista puramente emocional, enquanto o filme sem música não é capaz disso”.

À guisa de conclusão

Os sonhos em “A Nevasca”, apesar do drama, proclamam o triunfo, o enfrentamento à morte e às adversidades ambientais pela força dos propósitos. O caminhar, transpor a nevasca e chegar ao acampamento. Os sonhos de Kurosawa nos soam como alertas, principalmente neste episódio. Nesse trecho do filme, o enfrentamento é à própria natureza humana. Enfrentar medos, mitos, morte, crenças e a necessidade de encontrar abrigo, conforto, companheirismo são maiores que as montanhas. Histórias, por vezes sobrenaturais, míticas, ou reais demais, mas que nos encantam e sobrevivem em nós por meio de criações com sonhos e narrativas e imagens e sons e...

Referências

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

AMORIM, Grazielle Corrêa; SIMONINI, Eduardo. Narrativa, cinema e realidade: a ousadia de pensar-estranhar outros mundos. In: CARVALHO, Janete Magalhães Sandra; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (orgs.). *Currículo e estética da arte de*

educar. Curitiba: CRV, 2020. p. 211-230.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed 34, 1992. p. 81-109.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

MOURA, Fernando. *Trilhas Sonoras entre o mundo encantado e a vida real*. Rio de Janeiro: Editora Música & Tecnologia, 2017.

RODRIGUES, Juliana. *As religiosidades nos/com movimentos migratórios através do cinema*: uma questão curricular contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.





***SONHOS, CINEMA E
REDES EDUCATIVAS:***

***o túnel que atravessa
cotidianos em crise***

Rosa Helena Mendonça
Rossana Papini
Joana Ribeiro dos Santos



O sonho não é uma metáfora, mas
uma série de anamorfoses que
traçam um grandíssimo circuito.
(Gilles Deleuze, 2006)

Sonhos, pesadelos, desejos, premonições

Começamos este ensaio em tom de conversa. Não é a primeira vez que o cinema de Kurosawa nos desafia a pensar a arte e, em especial, o cinema como possibilidade de junção entre mundos diversos e, surpreendentemente, próximos. Não estamos falando aqui de tecnologias da comunicação que, cada vez mais, possibilitam a aproximação virtual entre pessoas e grupos espacialmente distantes. Referimo-nos a sentimentos constitutivos de nossa essência humana como curiosidade, medo, emoção, afetividade, repulsa, remorso, empatia... É a partir dessas per-



cepções que costumamos conversar acerca de questões sociais que se transformam em questões curriculares. Fazemos isso, em nosso grupo de pesquisa¹, onde o *uso* (CERTEAU, 1994) de filmes permite tecermos *cineconversas*² que correlacionam à temática dos filmes as redes educativas que formamos e que nos formam. Essa também é uma prática que desenvolvemos junto a professores e estudantes de Pedagogia, futuros professores e alguns já docentes em exercício.

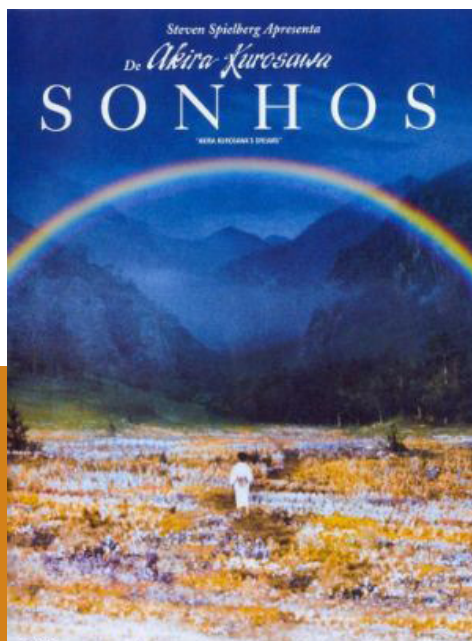
É nessa perspectiva, então, que retomamos o filme “Sonhos” (1990), dirigido por Akira Kurosawa, uma coprodução entre Japão e Estados Unidos. O título em inglês *Akira Kurosawa’s Dreams* nos remete ao fato de que são os sonhos do diretor, que foram por ele anotados ao longo dos anos, que serviram de inspiração para a criação de oito episódios independentes. Afinal, um filme não reproduz a realidade, nem mesmo os sonhos, ele cria realidades (DELEUZE, 2006).

1. GrPesq Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons (ProPEd/UERJ) – Coordenação: Nilda Alves.

2. As *cineconversas* nos possibilitam, ao “*verouvirsentirpensar*” com os filmes e uns com os outros, mobilizar as redes educativas que formamos e que nos formam, compartilhando percepções, afecções e ideias, e criar outras possibilidades, tecer virtualidades.

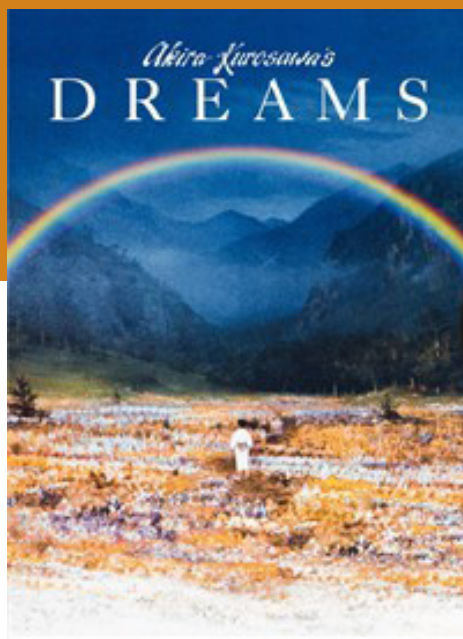


Imagem 1. Cartaz do filme “Sonhos”



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-3427/>. Acesso em: maio 2021.

Imagem 2. Cartaz do filme “Sonhos” em inglês



Fonte: <https://www.microsoft.com/en-us/p/akira-kurosawas-dreams/8d6kgwzl587q?activetab=pi-vot%3aoverviewtab>. Acesso em: maio 2021.





A junção de pequenas histórias, numa mesma obra cinematográfica, revela fatos que vão da infância ao envelhecimento, de um Japão de tradições milenares a um país que mostra as marcas da influência ocidental entre as duas grandes guerras. Longe de constituir-se em uma abordagem dicotômica, o filme nos conduz a fronteiras, encruzilhadas, interstícios, sobreposições, deslocamentos, entre-lugares (BHABHA, 1998), que são, para este autor, formulações híbridas, que no filme, entendemos como campo e cidade, paz e guerra, preservação ambiental e destruição, tradição e modernidade, infância e velhice.

A ideia de sonho se mostra polissêmica: criações durante o sono, desejos, negação da realidade, assombrações, e outras formulações são possíveis acepções dessa palavra-ideia. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: Por que fazer um filme a partir de, ou melhor, com sonhos? Que valor Kurosawa percebe em seus sonhos? Qual importância nós atribuímos aos nossos sonhos?

É possível que o cineasta perceba a potência de nossas fabulações internas, de nossas criações inconscientes. Quem sabe não seriam essas ficções interiores, as imagens e sons que produzimos em sonhos, que criarão possibilidades de um outro mundo (ou de outros mundos)? Sobre isso, Krenak nos diz que

[...] para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades. Fiquei muito apaziguado comigo mesmo hoje à tarde, quando mais de uma colega das que falaram aqui trouxeram a referência a essa instituição do sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas (KRENAK, 2019, p. 25).

E o autor segue destacando

[...] o sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho. Alguns xamãs ou mágicos habitam esses lugares ou têm passagem por eles. São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente (KRENAK, 2019, p. 32).

Um desses embates entre diferentes entendimentos do mundo onírico está no quarto episódio: “O túnel”. A própria ideia de túnel marca uma ligação entre dois “*espaçostempos*”. Nele, os mortos e o sobrevivente de uma guerra se encontram.

Imagem 3. O cão rosna para o comandante que deseja entrar no túnel



Fonte: <http://www.cineypsicologia.com/2017/04/suenos-dreams-akira-kurosawa-1990-sueno.html>. Acesso em: maio 2021.





Fonte: <http://www.cineypsicologia.com/2017/04/suenos-dreams-akira-kurosawa-1990-sueno.html>. Acesso em: maio 2021.

Um capitão, ao atravessar um túnel, é surpreendido por um cão-bomba que tenta impedi-lo de fazer a travessia. Ele logra passar e, ao sair do outro lado, ouve os passos sincopados de um soldado. É justamente o som desses passos que anuncia a presença do outro, denunciando que o comandante já não está mais só. É o som dos passos de quem se aproxima vindo do outro mundo, um interlocutor que talvez apenas um sonho possibilite encontrar³. A atmosfera onírica é criada por imagens e sons, entre outros elementos.

O soldado recusa-se a acreditar que está morto. Ele sonha estar vivo. E, logo é seguido por um pelotão inteiro, que foi aniquilado em combate, que sai do túnel e marcha em direção ao comandante, o único sobrevivente. O remorso, a culpa, a responsabilidade, o erro de conduta faz com que, num último gesto de comando, o capitão ordene: “Meia volta, volver!” Por um momento, o mundo dos vivos parece mais trágico do que o dos mortos que ainda vagam pelos escombros, na Terra. Os soldados obedecem, mas o cão retorna rosnando em posição de ataque.

Quantas conversas esse pequeno episódio pode suscitar: o horror da guer-

3. Acreditando que a experiência do som é essencial para nossa conversa, é possível usar o link: <https://drive.google.com/file/d/1HSGj9BVHY8bsFXiCRolyGtJTWrO3PLaz/view?usp=sharing>, para ouvir parte do som da marcha do soldado.

ra, a hierarquia entre comandante e soldados, o peso da responsabilidade, o aniquilamento de quem morre e de quem permanece vivo. Ninguém escapa ao horror de um campo de batalha, sobretudo quando derrotado.

O túnel e os espectros da guerra (morte)

Como já mencionado, este texto teve sua inspiração em várias conversas. Primeiramente com o grupo de pesquisa, depois, com o episódio já escolhido, entre estas autoras que, por vezes, fazem o papel de intercessoras, também chamadas personagens conceituais, à maneira de Deleuze e Guattari, ou seja, necessárias à criação. Para estes autores é necessário criar intercessores, pois

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 1992, p. 156).

Destas conversas resultou uma partilha a três neste ensaio e a partir desta combinação seguimos a explorar e a tecer várias redes de conhecimentos e significações. Pois, segundo Alves (2008, p. 138), nas pesquisas com os cotidianos,

[...] como todas as ações humanas, a ação de recordá-las permite o aparecimento de tons e sons dissonantes dentro dessas dissonâncias permite detectar omissões, mudança de direções e a renovação permanente dos fatos vividos em diferentes épocas e situações.



Assim, “O Túnel” traz associações a um imaginário pré-industrial, que ficou tecido num imaginário universal e atemporal, como, por exemplo, a imagem das *Moiras* na mitologia grega. Eram três irmãs, deusas primordiais, que teciam o fio da vida. Fiavam, teciam e cortavam o fio das vidas dos seres humanos. No singular, “*moira*” significava destino, aquilo que nem os mais poderosos deuses poderiam desafiar sem pesadas represarias. Em uma linguagem junguiana, os arquétipos

[...] podem ser considerados como categorias da imaginação e se expressam de forma simbólica, exigindo uma abordagem compreensiva e qualitativa e exercendo função de mediação entre os opostos por meio de uma dinâmica redundante e repetitiva, mas aperfeiçoadora (SERBENA, 2010, p. 1).

Desta forma, evidencia-se a figura do guerreiro, aquele que passa por guerras e encontra com a morte em suas variadas faces, não só em vida, mas em sonhos e/ou pesadelos, sendo atormentado por lembranças e dificuldades de se sobrepor às experiências, carregando marcas e cicatrizes de vários matizes – físicos, sociais, psíquicos, morais – engendrando traumas sem fim. É uma tessitura de histórias ao longo dos tempos, com os mais diversos personagens, relacionado talvez a outro arquétipo primordial, o da velha fiandeira, a tecedora do destino dos homens⁴. Germano (2013) vem em nosso auxílio a pensar este aspecto tecedor, de Fiandeira do Destino, nos grandes ciclos da vida, onde se é a criança, a jovem, a mãe, a anciã ou a velha sábia, que conhece os fins e a tessitura da vida.

Desta maneira, os arquétipos e suas representações estariam influenciando diretamente o imaginário. Nas abordagens junguianas, de beleza e sensibilidade, estes seriam universais, as múltiplas maneiras que ganhariam, dessa forma, seriam advindas dos modos como pessoas e culturas se apropriam desse inesgotável manancial.

Está por toda parte essa influência junto ao imaginário e, em decorrência, à cultura visual, recorrente em nossa época. Os exemplos são vastos, dados os

4. Aqui com o antigo sentido de “humanidade”, de todos aqueles que caminharam ou caminham sobre a Terra.

guerreiros, heróis, deuses e semideuses, magos, as bruxas, as feiticeiras (dentre outros, que povoam uma grande quantidade de produções visuais).

O filme “Sonhos” traz também vários destes espectros ancestrais em sua narrativa. O diretor afirma que a película é autobiográfica, que teriam sido seus próprios sonhos ao longo da vida que deram origem à narrativa, como já destacamos. Cada parte é um pequeno conto em que tradição e modernidade, vida e arte, temas tão caros à cultura nipônica, atravessam a produção.

O Japão milenar, povoado de mistérios e superstições se contrapõe a uma nação moderna que emerge do pós-guerra. Mas ele, Kurosawa (1910-1998), foi da geração que viveu as grandes guerras, o sonho militarista do Japão, as grandes invasões que o Japão fez a outros países, marcadas por grande violência e autoritarismo. Na Segunda Guerra Mundial o Japão não se rendeu, enviando um contingente final de jovens e até adolescentes para a luta, utilizando Kamikazes⁵. Depois, temos os episódios das duas bombas atômicas sobre o país. Assim, ponderamos que os personagens são inspirados em sua vida, retratando sua trajetória, suas inquietações, os conflitos marcantes de sua época.

No episódio “O túnel”, vemos o capitão assombrado por seu batalhão, saindo da escuridão, marchando disciplinadamente. A trilha sonora é marcante, o som é de possíveis batalhas, manobras, marchas. Um cão cheio de explosivos faz parte da cena, junto aos soldados fantasmas. O contexto sombrio traz à tona dois arquétipos ancestrais, o do guerreiro e o da morte, ambos muitas vezes irmanados e não só neste filme. Pesquisamos que cães, em diversas mitologias, aparecem como guias para o mundo dos mortos (JUNG, 2002).

A figura do guerreiro, forte e impetuoso, destoa daquela do capitão, imerso em culpa, alquebrado, afinal, fora ele que liderara o pelotão rumo ao seu destino trágico. Os soldados não aceitavam a ideia de que estavam mortos. A morte é como uma sombra a rondar todo o conto fílmico.

Em Oliveira (2018, p. 1), numa rica análise, descobrimos que Kellehear

5. Kamikazes: eram assim chamados os pilotos japoneses carregados de explosivos cuja missão era realizar ataques suicidas contra os Aliados nos momentos finais da campanha militar no Pacífico. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kamikaze#:~:text=Kamikaze%20ou%2C%20em%20portugu%C3%AAs%2C%20camise,campanha%20do%20Pac%C3%ADfico%20na%20Segunda>. Acesso em: 29 abr. 2021.



[...] debruçou-se sobre a tentativa de delinear distintos arquétipos de morte no decurso da história, investigando características sociais por trás de múltiplas atitudes perante a finitude. O autor defende que houve maneiras típicas e dominantes em épocas específicas, que resguardariam características morais e eram encobertas por estilo de conduta na morte.

Desta forma, voltamos aos grandes mitos do Japão, como o dos samurais, temidos guerreiros que tinham uma moral própria e costumavam não aceitar a derrota, imolando-se num ritual chamado harakiri⁶. O suicídio ritual era a honra que restava aos derrotados, aos que não alcançavam a vitória, e cuja ausência poderia cobrir de vergonha e culpa o perdedor. No filme, não se evidencia se o personagem capitão permanece vivo ou no limiar de um sonho. Mas, atormentado, ele se mostra como parte de uma cultura que vivenciou, de forma especialmente trágica, a experiência da guerra.

O cineasta era de uma família de posses. Seu pai trabalhou como diretor de uma escola secundária dirigida por militares e os Kurosawa descendiam de uma linhagem de antigos samurais. Daí adviria, talvez, todo um imaginário, que veio à luz tecido em narrativa, em “O túnel”, mostrando que mesmo a escuridão e as sombras que rondam o destino humano podem se converter em obras de arte de rara beleza.

Pandemia de Covid-19: um túnel que atravessamos e que também nos atravessa

No intuito de concluir algumas ideias até aqui desenvolvidas, destacamos que “*verouvirsentirpensar*” novamente o filme “Sonhos” em meio a uma pan-

6. Vulgarmente conhecido no Ocidente como haraquiri, o “seppuku” refere-se ao ritual suicida japonês reservado à elite guerreira. O ritual de estripação era normalmente parte de uma cerimônia elaborada e na frente de expectadores. A famosa honra dos samurais foi filmada e apareceu no enredo de diversas películas, entre as quais citamos “Haraquiri” (1962), dirigido por Maraki Kobayashi e “A ponte do Rio Kwai” (1957), dirigido por David Lean. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Ponte_do_Rio_Kwai. E: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Seppuku>; E: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Harakiri_\(filme\)#:~:text=Harakiri%20\(%E5%88%87%E8%85%B9%20Seppuku\)%20%C3%A9%20um,J%C3%BAri%20do%20Festival%20de%20Cannes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Harakiri_(filme)#:~:text=Harakiri%20(%E5%88%87%E8%85%B9%20Seppuku)%20%C3%A9%20um,J%C3%BAri%20do%20Festival%20de%20Cannes). Acesso em: 27 abr. 2021.



demia, experiência que nos inquieta, assusta e causa sofrimento, não poderia ser algo negligenciado neste texto, uma vez que essa vivência nos ajuda a tecer outras e novas conversas.

No episódio em questão, os mundos da morte e da vida não se apresentam nos opostos, nos extremos, mas ligados pela travessia de um túnel que parece suspender “*espaçotempos*” atualizados, tecendo uma gama de virtualidades⁷ possíveis, de encontros inesperados. A morte, tão próxima de cada um de nós nos “*espaçotempos*” vividos nesse período pandêmico, está também latente no sofrimento dos personagens. Assim como em nossa experiência atual, no episódio, a morte está sendo negada por alguns, incompreendida por outros e assombrando um deles.

Ao tecer encontros entre dois mundos, o túnel levanta uma série de questionamentos que permanecem inquietando a todos nós e para os quais talvez não tenhamos respostas de pronto (ao menos não as temos aqui nas linhas deste texto). Seriam eles: O que a morte mobiliza em nós? Como lidar com a partida de uma pessoa querida? E com a morte de tantas pessoas? Quem fica vivo, como está? Como seguir em frente?

Imagem 5. O comandante conversa com o soldado Noguchi



Fonte: <http://www.cineypsicologia.com/2017/04/suenos-dreams-akira-kurosawa-1990-sueno.html>. Acesso em: maio 2021.

7. Para Deleuze (2006, p. 80), o virtual não se define em oposição ao que é real. Assim, para o autor, “percepções de uma pessoa que dorme subsistem”, nos sonhos e nas criações que se dão com eles.



Imagem 6. Chegada do pelotão pelo túnel



Fonte: <https://cinema1544.wordpress.com/cinema-1544-films-250/akira-kurosawas-dreams/>.

Acesso em: maio 2021.

O soldado, que se recusa a aceitar que partiu do mundo dos vivos, ainda sente pulsar em si a vida, preocupa-se com quem o está esperando regressar da guerra, quer viver. O soldado tem nome, tem família, tem rosto, tem história.

A tropa nos remete a tantas e tantas pessoas que se foram. Não conhecemos todos os seus nomes, não sabemos suas histórias. Mas a tropa nos lembra que há uma dimensão coletiva nas vidas que se perdem em uma guerra ou em uma pandemia. O som da marcha⁸ do pelotão no episódio, assim como os sons cotidianos dos tempos pandêmicos, nos afeta e não nos deixará esquecer. Ainda estamos em guerra.

O túnel, ao produzir uma virtualidade que obriga o sobrevivente a lidar com a morte, não como algo distante, mas como possível consequência de uma guerra e de sua relação com seus comandados, fatos que exigem que ele enfrente seus próprios fantasmas. Esses não são o soldado, enquanto indivíduo, ou toda a tropa, mas o luto inesperado, a culpa que sente, parte de suas atitudes enquanto comandante, sua própria incompreensão da morte e, quem sabe, suas próprias incertezas diante da vida que virá após a guerra.

8. Acessar o link <https://drive.google.com/file/d/1VZTyotIjjcT194zUNLWYZZ59A7O6F2I/view?usp=sharing> para ouvir o som da marcha.



Poderíamos nos perguntar: teria uma parte do comandante também morrido na guerra? Quem estaria verdadeiramente a vagar pela Terra?

Ao exigir que seus soldados deem meia volta e marchem, que caminhem em frente, o comandante parece querer que tudo volte ao “normal”, que os mundos da vida e da morte se afastem novamente, que a realidade se imponha sobre aquele sonho estranho, aquele pesadelo.

Talvez não seja possível resgatar o Japão de antes da guerra. Talvez nem seja interessante fazê-lo. É preciso que tudo se acomode. Ou é preciso que tudo se revolucione? Seguir em frente requer apurar o que gerou a guerra, responsabilizar quem assim merece, planejar um novo tempo de paz...

Reconstruir tudo como era antes, dar as mãos para os mesmos aliados, projetar os mesmos inimigos talvez contribua para novas guerras e mais perdas. Criar algo pode parecer ilusório para alguns de nós. No entanto, Santos (2020, p. 6) nos coloca que “em cada época histórica, os modos de viver dominantes (trabalho, consumo, lazer, convivência) e de antecipar ou adiar a morte são relativamente rígidos e parecem decorrer de regras escritas na pedra da natureza humana”. E continua dizendo que, diante de uma pandemia,

[...] a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível (SANTOS, 2020, p. 6).

É por esse motivo que Krenak (2019) nos alerta que é preciso evitar o fim do mundo. Isso, defende o autor e liderança indígena, poderá ser feito se nos permitirmos contar outras histórias. Em diálogo com o autor, acreditamos ser necessário que criemos novas histórias, com outros protagonistas e outros enredos.



Nesse sentido, a travessia dolorosa que fazemos desse túnel que nos foi imposto pode nos proporcionar experiências que possibilitem “*aprenderensinar*” a partir de outras percepções, criar e valorizar novos saberes, “*verouvirsentirpensar*” a partir de outras redes, *sonhar* outros *sonhos*.

Em nossa sociedade, lidar com a morte é uma questão delicada. Assim também é nossa relação com os sonhos. Não os compreendemos, parte de nós não lhes atribui muito valor, tentamos colocá-los em uma caixinha do “não tratável”, algo da ordem do fantasioso, uma ficção ou algo a ser levado ao divã. Talvez, de certo modo, essas ficções nos salvem, se assim permitirmos e aprendermos a criar um mundo novo com elas.

De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com o meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada (KRENAK, 2019, p. 32).

Sonhamos com as vacinas e aí estão, várias a salvar vidas e mais vidas. E se sonharmos com um mundo em que seres humanos não destruam o planeta? E se sonharmos com um mundo menos desigual? Se sonharmos com a valorização da vida, vida digna para todos nós, sem nenhuma exceção? E se sonharmos com uma educação que nos permita criar e sonhar? Vamos sonhar com um túnel que seja um portal, uma saída para o mundo mais justo que a modernidade prometeu e não conseguiu cumprir!

Referências

ALVES, Nilda.; OLIVEIRA, Inês. B. de. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos nas escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.



CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Cinema 2. Lisboa: Assírio e Alvim, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

GERMANO, J. de S. *Representações arquetípicas do feminino em uma lenda e dois contos literários*. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

KELLEHEAR, A. Uma história social da morte. São Paulo, UNESP, 2016. In: OLIVEIRA, Leonardo. Arquétipos da morte – uma breve análise visual. *Revista Estética e Semiótica (RES)*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-88, 2018.

OLIVEIRA, Leonardo. Arquétipos da morte – uma breve análise visual. *Revista Estética e Semiótica (RES)*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-88, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SERBENA. Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na psicologia analítica. *Revista Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 16, n. 1, jun. 2010.

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Com: Akira Terao, Mitsuko Baisho, Mieko Suzuki, Toshie Negishi, Mieko Harada, Mitsunori Isaki, Toshihiko Nakano, Yoshitaka Zushi, Hisashi Igawa, Chosuke Ikariya, Chishu Ryu, Martin Scorsese, Masayuki Yui, Shu Nakajima, Sakae Kimura. Japão – EUA, 1990. Vídeo MP4, 119 min., drama, fantasia, dublado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZT> Mo. Acesso em: maio 2021.



5



DISSIMETRIAS POÉTICAS:
conversas, cotidianos e
sonhos

Thamy Lobo
Renata Rocha Oliveira
Maria Cecília Castro



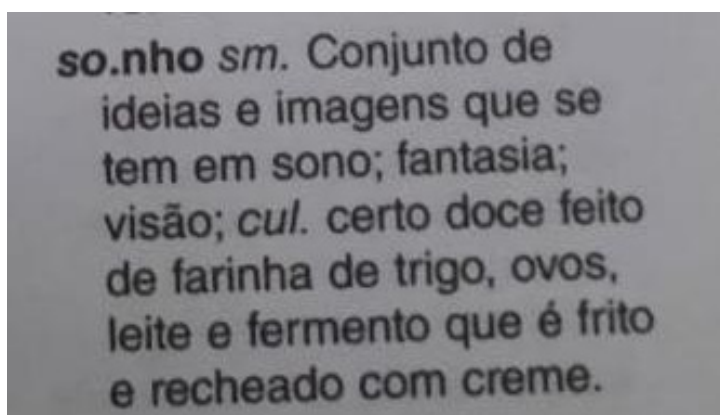
Sonhando sempre eu não tinha
sonhado
Que n'esta vida sonha-se
acordado,
Que n'este mundo a sonhar se
vive!
(Fernando Pessoa)

O que são sonhos? Como podemos descrevê-los? Entendê-los? Alcançá-los? Se fizéssemos estas perguntas a pessoas distintas, teríamos respostas igualmente distintas, a partir das suas ideias acerca do mundo, suas leituras e interpretações. Até porque a própria palavra sonho é vaga, é livre, permeia múltiplos significados, além dos que qualquer dicionário poderia dar conta. Há sonhos que são os nossos desejos, impulsos para acordar todos os dias e seguir. Já existem outros que surgem sem percebermos, implantados por propagandas, outdoors, sugestões de outras pessoas. Há alguns que



temos ao dormir, imagens e sons que surgem trazendo pessoas conhecidas e desconhecidas. Cenários já vistos e outros inimagináveis, nos permitindo, às vezes, até o impossível, como voar sem a ajuda de equipamentos, somente com os nossos próprios corpos. Há quem chame de sonho até aqueles aterrorizantes, que também são conhecidos por pesadelos. Cenas difíceis que já vivenciamos, ou situações que nunca ousaríamos imaginar.

Imagem 1. Verbete sonho presente no dicionário



Fonte: Língua Portuguesa, 2021.

No filme “Sonhos” (1990), o cineasta japonês Akira Kurosawa nos convida a adentrar em oito contos. Criações suas realizadas a partir de sonhos que teve durante momentos da sua vida. Os episódios são narrativas repletas de imagens provocativas, criadas em um período onde não havia tecnologia para grandes efeitos visuais como os que podemos assistir hoje, como animações em 3D, por exemplo. Isso que torna o conjunto de imagens, seus movimentos e cores ainda mais primoroso. Percebemos a mistura de imagens, sons e sensações cotidianas. E, assim como nos sonhos, não há uma previsibilidade, ou uma lógica. Kurosawa nos possibilita ver um casamento de raposas e até mesmo interagir com o diabo inspirado em manifestações ancestrais da cultura japonesa.

A maioria dos contos apresentados no filme, por nos permitirem pensar acerca de temas como desmatamentos, poluição, guerras e mortes em massa, se tornam duros de assistir, atualmente, em 2021, por nos remeterem ao pesadelo



que vivenciamos: a pandemia da Covid-19¹. “*Vemosouvimossentimospensamos*”² o filme a partir das nossas vivências contemporâneas, o que nos faz lembrar dos sonhos que nós, as autoras, estamos sonhando (criando) atualmente e das conversas acerca deles.

O uso de filmes tem se colocado como necessário aos movimentos que temos feito nas pesquisas que desenvolvemos com os cotidianos, em nosso grupo³. A partir dos filmes “*vistosouvidossentidospensados*” realizamos “*cineconversas*”⁴, em diferentes “*espaçostempos*” de trabalho e também de pesquisa, com as quais criamos “*conhecimentossignificações*” e atualizamos as nossas práticas pedagógicas e os nossos cotidianos, como também políticas e estéticas. Buscando *ir além das virtualidades* (ALVES, 2001) que nos rodeiam e seus sentidos práticos *nos/dos/com os cotidianos*.

Ademais, compreendemos que os sonhos podem, assim como os filmes, nos instigar, “*fazerpensar*”, abrir caminhos e nos conduzir a outras possibilidades de existência. Essa nossa percepção se dá a partir do pensamento de Deleuze em torno do cinema, ao afirmar que: “não é a imagem em si mesma, nem a imagem cinematográfica, mas algo em que elas se transformam ou podem se transformar, que são sintomas e agentes do esvaziamento de nossa potência de pensar” (GUÉRON *apud* DELEUZE, 2011, p. 16).

Assim, como costumeiramente fazemos durante a escrita, nós, as autoras, conversávamos em torno da frequência com que temos sonhado neste período de crise sanitária mundial. Esse era um ponto comum entre nós.

1. Apesar dos discursos negacionistas do Governo Federal que minimizaram a gravidade do vírus, o isolamento social foi deliberado pelo Ministério da Saúde, segundo a Portaria n. 356, de 11 de março de 2020, seguindo o protocolo emergencial contra o coronavírus, de demanda internacional.

Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 08 abr. 2021.

2. O modo de escrever estes termos juntos e grafados em itálico – tais como os termos “*aprenderensinar*”, “*prácticateoriaprática*”, “*praticantespensantes*”, “*espaçostempos*”, entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna tenha tido sua significação e importância, essas dicotomias têm evidenciado limites ao desenvolvimento de pesquisas na corrente de pensamento a que nos filiamos.

3. Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons.

4. A sugestão deste nome foi de Rosa Helena Mendonça, pesquisadora com bolsa PNPd/Capes-FAPERJ, que colabora com o grupo.



Nação Zumbi, um grupo musical pernambucano, inicia sua música “Um sonho” (2014) com os seguintes versos.

Estão comendo o mundo pelas beiradas

Roendo tudo, quase não sobra nada

Respirei fundo, achando que ainda começava

Um grito no escuro, um encontro sem hora marcada

E, assim como a música, que nos acompanhará nas epígrafes daqui em diante, damos continuidade ao texto e às conversas acerca dos nossos assombros atuais. O receio de perder um ente querido, de nos contaminarmos e, consequentemente, transmitirmos o vírus a outra pessoa e a dificuldade em nos mantermos distante de quem amamos são desafios constantes. Preocupações que nos acompanham também durante a noite, quando tentamos descansar e sonhamos cenas estranhas, assustadoras, nos dando conta de que o vírus também está presente em nossos sonhos, quando, por exemplo, as pessoas começam a aparecer de máscaras neles. Assim como na música, nos vemos cercadas de medo, por conta do cenário sanitário mundial e da conjuntura política brasileira. Temos a sensação de que o mundo está realmente sendo comido pelas beiradas e que nos sufocamos cada vez mais.

Mas, se o cenário aparenta estar desolador, temos um caminho para este texto, possibilitado pelos estudos *nos/dos/com* os cotidianos. O interessante dessa maneira de pesquisar em Educação é superar as problematizações necessárias e comuns, fazendo o esforço em perceber criações possíveis, surgidas em situações inesperadas, ou até caóticas, na intersecção com pessoas ou artefatos culturais. Nossa revolução é diária, a partir do que criamos e trocamos.

Valorizar o cotidiano e aquilo que nele se produz e tece, entendendo a partilha de conhecimentos e reflexões, por meio das narrativas e rodas de conversas, como processo coletivo de aprendizagem, baseado na solidariedade entre os diferentes sujeitos na produção e socialização de conhecimentos e práticas (REIS *et al.*, 2018, p. 77).

Consideramos como convergente a importância da arte como forma de re-



sistência criativa durante este difícil período. Sendo assim, dentre os oito contos apresentados no filme, escolhemos para a conversa “Corvos”, que possibilita o diálogo a partir da arte de Van Gogh. Nesse sentido, convidamos alguns autores para nos ajudar nas nossas compreensões, melhor, *fabulações* (DELEUZE; GUATTARI, 1992) acerca do conto em questão.

As conversas são travadas com diferentes pessoas, metodologicamente neste texto, sejam autores já conhecidos nos estudos *nos/dos/com* os cotidianos, como o filósofo Gilles Deleuze e o historiador Michel de Certeau, como outros com quem percebemos a possibilidade de entrelaçamento de ideias que podem ser comunicadas, como o grupo Nação Zumbi e sua música, e outros que aparecerão sempre que esta conversa solicitar. Não queremos limitar os participantes da conversa. Acreditamos no diálogo com quem, ou o quê, esteja disposto, disponível e aberto.

Adentrando a tela: a arte e suas minudências

Ontem eu tive esse sonho
Nele encontrava com você
Não sei se sonhava o meu sonho
Ou se o sonho que eu sonhava era seu
(Nação Zumbi, 2014)

Em uma “dissimetria poética” (DELEUZE, 2013), “Corvos” relaciona imagens idílicas do pintor Van Gogh e, também, nos aproxima de outras manifestações artísticas, como os textos de Murakami, Kafka e Murilo Rubião⁵, que tratam do fantástico em suas obras literárias.

No conto-episódio acompanhamos um homem em uma exposição do artista Vincent Van Gogh⁶, interpretado no filme pelo renomado diretor Martin Scorsese. O jovem pintor observa os quadros, até que adentra um deles, onde

5. Haruki Murakami (12 de janeiro de 1949), Franz Kafka (3 de julho de 1883 – 3 de junho de 1924) e Murilo Rubião (1º de junho de 1916 – 16 de setembro de 1991) são nomes conhecidos da literatura fantástica, gênero literário em que as narrativas estão centradas em ações não conhecidas na realidade.

6. Pintor holandês (1853-1890) e um dos maiores representantes da pintura pós-impressionista.





inicia uma busca pelo artista ou uma tentativa de “ver o que há por trás da imagem” (DELEUZE, 2013). Imaginamos que o personagem é um também um pintor, talvez estudante, já que em sua caminhada, carrega objetos de pintura como uma tela e um cavalete. Ele percorre diversas paisagens em busca do artista ou, talvez, em busca de “entrar em contato com a técnica, tocar a técnica” (DELEUZE, 2013). Em Deleuze, encontramos uma possibilidade de compreender esse “desejo de ver mais, de ver por trás, de ver através”.

E o que há para ver sem dúvida só se apresentará nas imagens seguintes, mas agirá como aquilo que faz passar da primeira imagem para as outras, encadeando-as numa totalidade orgânica potente, que embeleza, mesmo se “o horror” faz parte da passagem (DELEUZE, 2013, p. 92).

Durante essa viagem na obra, as paisagens se alternam entre imagens atuais e virtuais. O virtual está presente no personagem que busca por Van Gogh. O seu atual, que seria o encontro, é repleto de uma “névoa de imagens virtuais” (DELEUZE, 1998). O Van Gogh do filme é o virtual do que Van Gogh poderia vir a ser no presente do filme, que agora já é passado, visto que a produção é de 2010. E é um atual ao Van Gogh que existia antes de começar a pintar.

[...] em todos os casos, a relação do atual com o virtual não é a que se pode estabelecer entre dois atuais. Os atuais implicam indivíduos já constituídos, e determinações por pontos ordinários; ao passo que a relação entre o atual e o virtual forma uma individualização em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso (ALLIEZ, 1996, p. 55-56).

E por que “Van Gogh que viria a ser”? Simplesmente devido à percepção que hoje temos, 131 anos após a sua morte, da contribuição de suas obras para a história da arte. Um artista aclamado, por pessoas distantes de sua terra natal, a Holanda. Um dos possíveis motivos para que um diretor japonês o incluísse em sua obra fílmica.

Existe um episódio da série televisiva britânica “Doctor Who”⁷, em que simulam trazer Van Gogh à vida e levá-lo a um museu criado em sua homenagem. Ele observa as crianças desenhando a partir de suas telas e escuta de um historiador a importância de sua obra para a atualidade. O pintor aparenta estar incrédulo e se emociona muito ao perceber o prestígio que seus quadros alcançaram, décadas após sua morte.

Imagem 2. Van Gogh emocionado em uma galeria de arte com suas obras



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=ubTJI_UphPk.

Van Gogh morreu sem vender a maioria de seus quadros, há registros que apontam que tenha vendido apenas um. Era considerado fracassado e louco, tendo inclusive passado por algumas internações em sanatórios, viveu romances mal resolvidos e dificuldades financeiras que o teriam feito se apoiar em um irmão mais novo para sobreviver.

Durante toda a trajetória do conto-episódio podemos observar como essa percepção acerca do artista é múltipla. A primeira cena, uma exposição de quadros de Van Gogh, e, também, a obstinação do jovem em procurar por Vicent, o pintor em ação, ao adentrar um de seus quadros, nos mostra que o artista, que

7. “Doctor Who” é uma série de ficção científica britânica, produzida e transmitida pela BBC desde 1963. A série mostra as aventuras do Doutor, um Senhor do Tempo alienígena do planeta Gallifrey, que explora o universo em sua máquina do tempo. Juntamente aos seus companheiros, o Doutor enfrenta uma variedade de inimigos, enquanto trabalha para salvar as civilizações, ajudar as pessoas comuns e corrigir erros.





o personagem busca no filme, é o pintor famoso mundialmente. Ao mesmo tempo em que o pintor que ele encontra, é o Van Gogh ainda não conhecido, focado em seus quadros, em aproveitar todo cenário e tempo possível para criar. Uma constante atualização do virtual, como nos indica Alliez (1996, p. 53): “a imagem virtual não para de torna-se atual, como num espelho que se apossa do personagem, tragando-o e deixando-lhe, por sua vez apenas uma virtualidade”.

O jovem estudante escolhe adentrar no quadro “A ponte em Langlois com lavadeiras” (1888), nos fazendo acreditar que, a partir desta obra em que Van Gogh pinta o cotidiano de trabalhadores, conseguiria pistas por onde encontrar o artista. Assim, é recebido com risos e recomendações para ter cuidado, por Van Gogh ser considerado louco. Percebemos que o artista está em algum momento de sua vida, em que era ridicularizado e desconsiderado. Artista incompreendido, que cria artes menores, para a época.

Ao retomarmos o escritor Kafka, observamos possibilidades de conversas entre seus textos fantásticos e as cenas criadas por Kurosawa, igualmente fantásticas. Ambos utilizam o absurdo em suas obras, em imagens e situações cotidianas, permitindo o diálogo entre ele e as situações atuais. Podemos observar outras características comuns em suas obras, ambos os artistas, em determinados momentos de vida, foram considerados criadores de artes menores, pouco valorizadas e incompreendidas em determinada época. Kafka pouco publicou durante sua vida, suas obras famosas, como “A Metamorfose”, só foram publicadas após a sua morte, por um amigo que ignorou as recomendações do autor de destruir seus manuscritos.

Deleuze e Félix Guattari (2017) escreveram um livro acerca de Kafka no qual abordam o processo de uma escrita de “minudências” da linguagem cotidiana, como diria Certeau (2014), uma escrita obstinada, livre, repleta das próprias potencialidades de quem a pratica e a pensa.

Ao adentrar a tela, quando finalmente nosso jovem personagem alcança Van Gogh, o artista lhe pergunta o porquê de não estar pintando, como se quisesse dizer que não havia motivos de querer aprisionar a técnica, ou ainda, que a pintura não é uma condição fixa de contemplação do belo, mas um movimento permanente, o que o faz estar sempre pincelando, em uma correria, “como

uma locomotiva”, como se quisesse apreender a natureza nos quadros, pois talvez não pudesse “sustentar com o olhar tudo o que via” (DELEUZE, 2013). Como quem tem pressa e como se as imagens e sons, sempre em movimento, pudessem ser capturadas, antes de se tornarem outras coisas.

Imagem 3. O pintor em busca de Van Gogh



Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/sonhos/videos/>.

Em seu livro, Deleuze e Guattari (2017, p. 39) escrevem acerca do processo de escrita de Kafka, ideias que podemos aproximar do movimento de Van Gogh ao pintar. Eles analisam que “escrever como um cachorro que faz o seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio ponto de desenvolvimento, seu próprio dialeto, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto”.

Nos estudos *nos/dos/com* os cotidianos, tendemos a pesquisar em torno das *minudências* de práticas comuns, suas potências e criações a partir e delas em si. O pequeno nos interessa, é também com eles que entendemos as relações do mundo, as *táticas* que forjam *a rede de uma antidisdisciplina*, que é *fabricada* nos lugares chamados de menores. Segundo Certeau (2014, p. 38), “a ‘fabricação’ que se quer detectar é uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da ‘produção’ [...]”.

Encontrando o artista: a criação de personagens (sempre) conceituais



Um sonho dentro de um sonho
Eu ainda nem sei se acordei
(Nação Zumbi, 2014)

“Corvos” inverte uma lógica comumente presente ao contemplarmos um quadro, ao lermos um livro, ao ouvirmos uma música. Geralmente trazemos estes para dentro de nós, os deixamos fluir junto aos nossos pensamentos, ideias, e “*vemosouvimossentimospensamos*” a partir do que a obra nos transmite em contato a tudo que já carregamos. O diretor, Kurosawa, modifica esta ação e nos coloca como personagem e espectador, dentro da obra. Dessa maneira, passamos de meros espectadores da obra para expectadores, por criarmos outras possibilidades e nos sentirmos instigadas por ela. A obra não entrará em nós, mas nós penetraremos nela, ampliando a noção do que é arte e questionando se ela não está por aí, em toda parte. Segundo Deleuze (2013, p. 77), “num grande filme, como em toda obra de arte, há sempre algo aberto”. “Sonhos” é um filme aberto, permitindo-nos essa imersão na multiplicidade de sensações que ele provoca.

O jovem estudante segue ávido por encontrar o conhecido artista e, quando finalmente o encontra, este o questiona do que realmente importa a ele: a criação. Van Gogh não apresenta respostas ou ensinamentos ao homem, mas sim o encoraja a criar. Temos presentes duas pessoas obstinadas, uma em pintar o que vê, a ponto de se mutilar em busca de uma obra que capte a realidade e, outra, que de tão determinada a encontrar o artista, demora a perceber que está em si o poder de criação.

Encontramos em Deleuze a questão do estilo, que para o autor não está no produto, mas sim na criação de si. “O estilo, num grande escritor é sempre também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência” (DELEUZE, 2013, p. 130). E, nesse estilo implicado, vemos Van Gogh capaz de cortar a própria orelha, em uma criação permanente de si.

Há de se considerar, inclusive, que ao questionar o pintor acerca do porquê de não estar pintando a paisagem que contempla, Van Gogh nos faz associar, como já dito, que as inspirações e criações surgem a partir das *minudências*



cotidianas, daquilo que Kafka descreve como *arte menor*. A riqueza e a beleza cotidianas que brotam e criam afecções, sentidos, nos provocam e possibilitam “*verouvirsentirpensar*” outros mundos possíveis.

O tema da criação percorre todo o filme. Seja na busca do “criador” ou na determinação em realizá-la, a “criatura”. Criação é um movimento importante para as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. A utilização de filmes e outros artefatos culturais para criar usos nas redes educativas está presente em nossa metodologia de trabalho.

Há muito, membros e membras do grupo de pesquisas em que atuamos se preocupam em compreender como os artefatos culturais passam a ser artefatos curriculares. Em sucessivas pesquisas, temos trabalhado com os tradicionais artefatos curriculares – livros didáticos, quadro-negro, cadernos, etc. – bem como aqueles tantos outros que vão surgindo nos cotidianos humanos pelo desenvolvimento tecnológico, introduzidos por diversos “*praticantespensantes*” – da televisão ao telefone celular – e aqueles outros que por aços docentes ou discentes cotidianas aparecem nos processos curriculares – fotografias, filmes, livros, etc. – e daí passam muitas vezes, às ruas (ALVES; CHAGAS; MENDONCA, 2019, p. 199).

Em nosso grupo, conversamos com e acerca de “alguns movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos” (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019) e um deles trata da necessidade de “criar nossos personagens conceituais”. Este, que é o nosso terceiro movimento, criado por Alves, em 2001, foi nomeado de “beber em todas as fontes”. Neste artigo, percebemos aproximações com o conto “Corvos” e a ideia de personagens conceituais.

O personagem, ao entrar na obra de Van Gogh, aparentemente não se maravilha com ela, não a observa com atenção, mas o faz em poucos segundos em que o vemos na sala de exposição, diante dos quadros do artista. Ao contrário, se apressa em ir ao encontro de Van Gogh, talvez sedento por dicas, por inspiração, por aprendizagem. Ele quer ir à fonte, com o intuito de absorver, receber, se saciar. A ideia de fonte, por mais que não tivesse sido a intenção ao



criar o nome do movimento, dava a ideia de buscar algo pronto, que está imóvel à nossa espera, para “beber” e utilizar.

No entanto, esse movimento foi reinterpretado por Alves (2019), pois não há como utilizar um artefato sem criar, sem o atualizar, sendo assim, da mesma maneira que trazemos múltiplos artefatos para conversar acerca do filme, livros de diferentes autores, música, série televisiva, percebemos que a ideia de uma fonte pura para criação não existia e que precisávamos criar os nossos *personagens conceituais*.

Se para Deleuze e Guattari (2010) o próprio da filosofia é a criação de conceitos a partir de planos de imanência, isso não se dá na solidão de um sujeito. Será imprescindível a participação de um outro, um não filósofo, um não autor, um amigo ou rival, simpático ou não para ampliar os possíveis do pensamento. São os “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, Ibid.) da filosofia e, talvez, seja o Sócrates de Platão o mais eloquente deles: “Aí, ainda, é Platão quem começou. Ele se torna Sócrates, ao mesmo tempo que faz Sócrates tornar-se filósofo” (DELEUZE e GUATTARI, Ibid., p. 80). Também Jacques Rancière (2005) toma e recria Joseph Jacotot como “personagem conceitual” para elaborar seu pensamento sobre a educação em “O mestre ignorante”. Entre nós, recentemente, Kohan (2013) encontra, na retomada do educador venezuelano Simón Rodríguez, um mestre inventor, seu “personagem conceitual”, assim como o educador venezuelano, por sua vez, havia feito de Thomas, o pequeno garoto negro capaz de resolver problemas, “personagem conceitual” para seu próprio pensar. Tensionando um pouco mais as possibilidades do trabalho a partir dos “personagens conceituais”, nas pesquisas com os cotidianos em educação, Alves (2014) abandona a ideia de tratar como fontes, imagens e narrativas para fazer destas, seus próprios “personagens conceituais”, para citar apenas alguns exemplos (NETTO, 2016, p. 49-50).



Van Gogh, ao questionar o porquê de o jovem não estar pintando, logo quando o personagem o encontra, faz essa passagem em relação ao movimento. Não traz para si a importância no processo de criação, o próprio criar é o que importa. O personagem pode conversar com o artista, ele explica um pouco seu movimento “como uma locomotiva”, mas o que é destacado como importante, é o ato da criação. “Corvo” nos possibilita entrar em contato com diversos personagens conceituais, Van Gogh, suas obras, o jovem artista, a trilha sonora do filme, as imagens. A depender de como abordaremos, das conversas que desejamos iniciar, os personagens conceituais não nos trazem respostas, nos fazem perguntas, colocando-nos para pensar.

Imagem 4. O jovem pintor encontra Van Gogh



Fonte: <http://entrelugarliteraturacearense.blogspot.com/2016/01/akira-kurosawa-sonho-5-corvos-dialogo.html>.

A partir do encontro com o artista, percebemos que o jovem começa a se interessar mais pelas paisagens, observamos o seu caminhar, agora atento, entre diversas obras de Van Gogh. É como se tivesse entendido que as criações e suas possibilidades estão por todo “*espaçotempo*”, assim como os personagens conceituais.



Entre imagens e sons: a cultura no plural

Desse sonho, quero imagem e som
Pra saber o que foi que aconteceu
(Nação Zumbi, 2014)

“Corvos” pode ser comparado a um “conjunto de círculo imagético” (DELEUZE, 2013). Entre pinceladas de tinta que criam cenários e a própria natureza, o personagem do filme percorre diversas paisagens. Em certo momento, assim como ele, imersos nas cores e luzes, não sabemos muito bem o que são obras e o que são partes existentes geograficamente, devido ao dinamismo de imagens. Segundo Deleuze (2013), não há muito o que se preocupar com isso, na verdade, imagem não seria algo produzido, uma vez que todas as coisas são imagens:

Existem imagens, as coisas mesmas são imagens, porque as imagens não estão na cabeça, no cérebro. Ao contrário, é o cérebro que é uma imagem entre outras. As imagens não cessam de agir e de reagir entre si, de produzir e de consumir. Não há diferença alguma entre as *imagens*, as *coisas* e o *movimento* (DELEUZE, 2013, p. 59).

Conversando com o filósofo, “*vemosouvimosentimospensamos*” o filme de um modo mais fluido, como um todo que envolve criações entre imagens múltiplas. Não precisamos nos prender em ideias como realidade e imaginário, ficção ou imaginação, pois todas essas coisas coexistem. De acordo com Deleuze (1996), “as imagens virtuais são tão pouco separáveis do objeto atual quanto este daquelas. As imagens virtuais reagem, portanto sobre o atual”.

Se as imagens, em sua maioria, criações a partir de obras de Van Gogh conduzem a narrativa, não podemos afirmar que as fazem sozinhas. Temos neste conto cinematográfico a importante presença de outro elemento que permeia a maioria do “*espaçotempo*”, a trilha sonora composta pela música de Chopin, pianista polonês radicado na França, o *Prelúdio Op. 28 nº 15 em Ré Bemol Maior*



– *Gota de Chuva* (1838), também conhecido por *Gota d'Água*.

A escolha de trilha sonora do episódio “Corvos” nos permite associar elementos importantes a esta narrativa audiovisual. Kurosawa escolhe esta obra de Chopin que tem como característica principal a repetição de notas, sugerindo a ideia de gotas de chuva. Essa associação é feita por muitos músicos, outros também consideram a hipótese de que esse Prelúdio faça alusão à morte iminente, evocando essa ideia, assim como na pintura do quadro “Campo de trigo com Corvos” (1890) de Van Gogh, produzido um pouco antes de sua morte, quadro-cena que finaliza o filme.

Assim como Chopin, Van Gogh também viveu na França e a obra destes dois artistas sofreu influências diversas por conta de suas vivências. Certeau (2012) faz alusão à importância de compreendermos a cultura como plural, sendo constantemente criada em movimento, pelas experiências possibilitadas pelas relações estabelecidas consigo, com o outro e com o mundo.

Ainda em relação ao som e associando a ideia de Certeau em torno das culturas, observamos que “Corvos” é narrado em dois idiomas, o francês – quando o jovem pintor conversa com as lavadeiras – e inglês ao encontrar Van Gogh. Destacamos as diferentes nacionalidades dos atores principais do conto, um japonês e outro americano. Além da questão de um diretor japonês ter escolhido um pintor holandês para compor sua obra. Temos assim esse encontro que vai além de imagens e sons, é de culturas que podem ser entendidas como a própria criação, a própria arte, como nos diz Certeau (2012, p. 19): “Na verdade, a cultura pode ser comparada com essa arte, condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos”.

Quando surgem os corvos: o clichê e as inconclusões

Hoje de manhã eu acordei
Sem imagem e sem som
(Nação Zumbi, 2014)



Em um certo momento do conto, o homem pergunta se Van Gogh está ferido, devido a um curativo ao redor da cabeça. O pintor responde que estava trabalhando em um autorretrato e, como teve dificuldades em pintar a sua orelha, a cortou. O filme menciona, neste momento, um fato que realmente aconteceu a Vincent⁸. Após o diálogo, Van Gogh segue seu caminho e nosso jovem pintor atravessa sozinho diversas paisagens que são pinturas. Ele anda por dentro de telas pintadas a carvão, a tinta, com pinceladas fortes em seus “excessos” de tinta, características presentes nas obras do pintor. Em um momento, ele encontra diversos corvos sobrevoando o céu, como se estivesse na obra “Campo de trigo com corvos”, concluída em 1890, e retorna à sala de exposições, terminando assim o conto-episódio.

Imagem 4. O personagem e os corvos



Fonte: <https://classicosdosclassicos.mus.br/sonhos-corvos-chopin-preludio/>.

O cinema, muitas vezes, recorre aos finais esperados, e, também, foge deles. Em certos momentos, ele os cria, já em outros, ele os quebra. O clichê é uma criação, que provoca e convida a “*versentir* pensar”, e em “Corvos”, pode-

8. Existem muitas especulações acerca do motivo de Vincent Van Gogh ter cortado um pedaço de sua orelha. Um presente para uma mulher, um desentendimento com o amigo Gauguin e até abstinência ao álcool, em um estudo recente realizado por pesquisadores da Universidade de Medicina de Groningen, na Holanda.

mos interpretar que o clichê está presente e, de certo modo, não está.

A função do clichê deveria ser, exatamente, a tranquilidade, o conforto, garantido pelo esquema sensório-motor que ele mesmo é: um esquema para, por exemplo, nosso desviar de uma situação quando ela é “desagradável demais”, como nos diz Deleuze (GUÉRON, 2011, p. 117).

Encontramos um conforto ao término do encontro entre os personagens, como já mencionamos, Van Gogh segue seu caminho enquanto o jovem pintor passa por diversas paisagens, até chegar a um “*espaçotempo*” que parece ser o quadro “Campo de trigo com corvos”, retornando ao museu. É um fim que conforta, como num encontro agradável em que, ao final, cada um segue seu caminho. Mas podemos também interpretar este final como um prenúncio da morte, devido à presença de corvos que costumam, popularmente, simbolizar a morte, a solidão, o azar e o mau presságio. Conforme foi dito, “Campo de trigo com corvos” foi também uma das últimas obras concluídas por Van Gogh. Nesta leitura, o término do filme não conclui e nem nos conforta. Ela nos instiga a diversos pensamentos em torno da vida desses dois homens, da arte, das imagens e dos sons.

A temática da morte discorre sutilmente na película “Sonhos”. Esse perigo iminente que Kurosawa sentiu em seus sonhos, como já dissemos, parece semelhante ao que vivemos atualmente neste contexto de pandemia mundial. Nosso desafio é criar a partir das “minudiências cotidianas”, belezas. Essa provocação se impõe em nossos “*fazeressaberes*” cotidianos, em nossas tantas *redes educativas* que nos formam e que formamos. Entendemos que o que criamos cotidianamente são legados que permanecerão mesmo com a efemeridade da vida.

A arte nos permite romper com tentativas de fixação e linearidade, ultrapassando dicotomias entre “*espaçotempo*”, sonho e realidade, vida e morte. Van Gogh, Kurosawa, Scorsese, Certeau, Deleuze e tantos outros personagens conceituais que conversam conosco e com nossas pesquisas apresentam táticas que nos possibilitam compreender que a criação é um dos nossos traços mais potentes de um fazer necessário à vida.



Referências

ALLIEZ, Éric. *Deleuze Filosofia Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra; ANDRADE, Nivea . Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, após muitas “conversas” acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CVR Editora, 2019. p. 19-45.

ALVES, Nilda *et al.* Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CVR Editora, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka*: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 121-125. Disponível em: conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-parnet-claire-dialogos.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU editora, 2011.

LARROSA, J. A arte da conversa *apud* SKLIAR, Carlos *et al.* Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanchez. *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

NETTO, Maria Jacinta Vargas. *Gestos tecnológicos*: o que pensa o Youtube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro? Rio de Janeiro: NEFI, 2016.



SONHO, um. Intérprete: Nação Zumbi. Compositor: Jorge du Peixe. In: *Nação Zumbi*. Rio de Janeiro: Som Livre. 2014 (4min e 51s).

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Com: Akira Terao, Mitsuko Baisho, Mieko Suzuki, Toshie Negishi, Mieko Harada, Mitsunori Isaki, Toshihiko Nakano, Yoshitaka Zushi, Hisashi Igawa, Chosuke Ikariya, Chishu Ryu, Martin Scorsese, Masayuki Yui, Shu Nakajima, Sakae Kimura. Japão – EUA, 1990. Vídeo MP4, 119 min., drama, fantasia, dublado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZT> Mo. Acesso em: maio 2021.

SKLIAR, Carlos *et al.* Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanchez. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.



6



PESADELOS DA HUMANIDADE:

**sonhos e limiares nos
cotidianos das redes
educativas**

Leonardo Rangel
Maria Morais
Nilda Alves
Rebeca Brandão Rosa



Introdução

É também por isso que o espaço de Kurosawa pode ser um espaço teatral contraído, onde o herói tem todos os dados sob os olhos e deles não os tira para agir (*Yojimbo*). É por isso, enfim, que o espaço se dilata e constitui um grande círculo que liga o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, o alto e o baixo, o céu e o inferno; é necessária uma exploração do *basfond*, e, ao mesmo tempo, uma exposição do topo para desenhar o círculo da grande forma, lateralmente atravessado por um diâmetro onde se encontra e se move o herói (Céu e Inferno) (DELEUZE, 1983, p. 211-212).

Incluídos entre os sonhos do filme de Kurosawa estão, como é natural, alguns pesadelos. A Segunda Guerra Mundial para o Japão acaba com as duas bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima, em 6 de agosto de 1945, e Nagasaki, em 9 de agosto de 1945.





A bomba atômica lançada sobre Hiroshima era de urânio, recebendo o apelido de “*Little Boy*”, pelos americanos, enquanto a que foi lançada sobre Nagasaki era uma bomba nuclear de plutônio, chamada de “*Fat Man*”, pelos americanos em suas comunicações codificadas. A diferença entre as duas bombas, bem como esses nomes irônicos dados pelos americanos, e também, porque a guerra já estava praticamente terminada com a derrota dos países europeus que participavam do Eixo, em maio, fez com que muitos analistas considerassem o uso delas tanto um experimento – para saber o que causariam, de fato – como uma demonstração de poderio bélico, uma vez que a União Soviética saíra da guerra como a segunda potência mundial. Esse evento, para além de sua enorme tragédia – nos primeiros dois a quatro meses após os ataques atômicos, os efeitos agudos das explosões mataram entre 90 mil e 166 mil pessoas em Hiroshima e 60 mil e 80 mil seres humanos em Nagasaki – significou o início da Guerra Fria, período de disputa de controle sobre o mundo, entre Estados Unidos e União Soviética, e no qual a existência de bombas atômicas nesses dois países significava a sua possibilidade de uso. O medo de que isso se desse era grande no mundo todo.

O “sonho” com que vamos trabalhar é, assim, um pesadelo relacionado à questão da energia nuclear no Japão, mas traz, evidentemente, as marcas que os japoneses possuem do que foram os ataques em Hiroshima e Nagasaki, e tem por título: “O monte Fugi em vermelho”. Mas, antes de adentrarmos nesse sonho, vamos conversar um pouco acerca dos sonhos nos cotidianos.

Breve preâmbulo acerca dos sonhos e das pesquisas com os cotidianos

Os cotidianos são marcados por “*espaçostempos*”¹ que possuem ligação com a circularidade, pois os dias se transformam em noites, e estas voltam a se transformar em dias, marcando um ritmo circular em que as repetições se abrem aos múltiplos acontecimentos, criando as ecologias do dia a dia de cada um dos viventes. A circularidade entre o dia e a noite cria o limiar. Então, “limiares

1. A dicotomia, própria da construção da ciência na Modernidade, é entendida como limite para nós que trabalhamos em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. Por esse motivo, preferimos escrever as palavras desse modo: juntas, em itálico e com aspas, para indicar que são termos indissociáveis.

seriam assim momentos em que o futuro está aberto” (RIZEK, 2012, p. 34).

De todo modo, isso ajuda a exprimir a riqueza da vida do “homem e das coisas, pois esta riqueza repousa, de fato, na multiplicidade das inter-relações, na simultaneidade do interior e do exterior, na ligação e na amálgama com um lado, que é simultaneamente um desenlace, porque existem ligações” (SIM-MEL, 1996, p. 7-8) e alargamento. O limiar entre o dia e a noite parece ser marcado pelo sono, porque este estado não pode ser caracterizado como de vigília nem de morte, mas como soleira que se instaura, repete e se renova diariamente para todos os seres vivos. É preciso dormir para voltar a “*versentirfazerpensar*” o esplendor do dia raiando, para, em seguida, voltar a dormir e sentir a brisa da noite nos convidando a deitar. Endossando nossa afirmação de que os limiares mobilizam qualidades nos/dos/com os “*espaçostempos*” cotidianos, Rizek (2012, p. 33) nos diz que:

[...] movimento e passagem, umbral e limiar são noções que pertencem às ordens do espaço, mas também do tempo. Podem descrever duração e movimento, tempo que depende do tamanho do espaço que se atravessa ou se pretende atravessar.

Os sonhos, como “*espaçostempos*” limiares cotidianos, guardam o convite do sono, nos abrem aos complexos e embaralhados oníricos, e neles “os signos podem ser feitos de material aleatório sem encapsulá-lo na via de mão dupla do significado-significante” (CORAZZA, 2020, p. 77). Portanto, “ambos, signo e sonho se furtam a um todo, não cabem no logos e não se permitem totalizar, por mais que as indagações por significados queiram atingir a exatidão”.

Os sonhos fazem parte dos cotidianos de todas e todos nós. E podem ser considerados como convite que o sono nos oferece para nos envolver com as intensidades das imagens-movimento (DELEUZE, 1985). No envolvimento deles, nos abrimos a outra espécie de limiar, nos transformando num misto de diretor-espectador das cenas criadas. Ou, como nos diz novamente o autor:

[...] na verdade, não haverá resposta se a questão não for conservada e respeitada, até nas imagens terríveis, dementes e



pueris em que se exprime. Donde o onirismo de Kurosawa, de modo tal que as visões alucinatórias não são simplesmente imagens subjetivas, mas antes figuras do pensamento que descobrem os dados de uma questão transcendente enquanto pertinentes ao mundo, ao mais íntimo do mundo (Hakuchi, o Idiota) (DELEUZE, 1985, p. 214).

Ou seja, os sonhos nos lembram que deliramos pelo e no mundo, não nos deixamos encapsular pelos movimentos solipsistas. E, para continuar falando de modo mais detido nas relações entre sonhos, cinemas e limiares, temos que

[...] nos filmes de Kurosawa, a respiração não consiste apenas nas alternâncias entre cenas épicas e íntimas, entre intensidade e repouso, *travelling* e primeiro plano, sequências realistas e irrealistas, *mas mais ainda no modo como nos elevamos de uma situação real aos dados necessariamente irrealis de uma questão que habita a situação* (DELEUZE, 1985, p. 214, *grifo nosso*)².

Os sonhos são parte importante das redes educativas, emaranhado que formamos e que nos formam, afinal, nos ajudam a habitar as situações e consistem em processos de efetividade do desejo, “pois o sonhador sabe que as junções são coladas com fraturas, criando um apagamento do que reúne e do que separa. Tal como uma colcha que junta retalhos de memória e as tece aleatoriamente” (CORAZZA, 2020, p. 77).

Ainda acerca dos limiares, podemos caracterizá-los como: passagens que efetuam mudanças, transformação do dia em noite, do dentro para o fora e do fora para dentro, criando as mais diversas dinâmicas que ocorrem nas redes educativas nos/dos/com os cotidianos. Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que “o cotidiano é “*espaçotempo*” de saber e criação,

2. O que Deleuze (1985) chama aqui de relações entre as situações reais e irrealis será retomado por ele e por Parnet em “Diálogos” (1998), como relações entre o atual e os virtuais. Para ele, toda multiplicidade existente no mundo envolve e implica elementos atuais e virtuais, pois “não há objeto puramente atual. Todo atual se envolve de uma névoa de imagens virtuais. Tal névoa se eleva de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais as imagens virtuais se distribuem e correm” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 174).



permeados de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencças, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar” (ALVES, 2010, p. 18). Toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados “*dentrosforas*”³. Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta:

[...] é preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre mim e os problemas específicos que quero enfrentar; entre mim e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre mim, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem “*espaçotempos*” cotidianos.

Então, pensando acerca desses “*espaçotempos*” dos sonhos, a partir de Benjamin (2009), podemos perceber um belo, importante e enigmático trecho de seu livro “Passagens”:

Ritos de passagem – assim se denominam no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso, também o despertar). E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno de limiares os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. “Como agrada ao homem”, diz Aragon, “manter-se na soleira da imaginação!” Não é apenas dos limiares destas portas fantásticas, mas dos limiares em geral que os amantes, os amigos, adoram sugar as forças. As prostitutas, porém, amam os limiares das portas do sonho. – *O limiar (Schwelle) deve ser*

3. Os “*dentrosforas*” dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade dos “*fazeressaberes*” que advêm de laboriosos e constantes processos de “*ensinosaprendizagens*”, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciando a complexidade e pluralidade dos modos de “*verouvirsentirfazerpensar*”.



rigorosamente diferenciado da fronteira (Grenze). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra schwelle (inchar, entumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado (BENJAMIN, 2009, p. 535, grifo nosso).

Assim, a problemática dos sonhos e dos limiares cotidianos nos levam a instaurar toda uma problematização do que Michel de Certeau (2009) chama de artes do fazer. Tratam-se de práticas que são marginalizadas pela ortodoxia científica e por um tipo de conhecimento eminentemente centrado no cogito. Há mil maneiras, sutilezas e astúcias nas lógicas utilizadas pelos usuários (CERTEAU, 2009). Com isso, tem-se que as pesquisas com os cotidianos rompem com a cisão entre sujeito e objeto, afinal, partem da adoção das “ideias de redes de conhecimentos e de tessituras do conhecimento em rede” (ALVES, 2010, p. 16), agora denominadas redes educativas e que expressam “caminhos que vão mudando” (ALVES, 2019, p. 40). Aliás, a dificuldade em estudá-las se deve a sua inesgotável pluralidade e complexidade, porém, como postura metodológica e epistemológica, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro em querer simplificá-las, ao invés disso, podemos nos arvorar a decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais somos verdadeiramente enredados” (ALVES, 2010), tecidos e sonhados.

Para Alves (2010; 2019), há modos de “fazerpensar” e criar “conhecimentos-significações” nos cotidianos, autônomos e distintos dos modos de fazer, pensar e sentir, legitimados pela ciência moderna, ao qual fomos acostumados, formados. Eles nos levam a outras formas de operar, outros modos de “sentirfazerpensar”. Estes neologismos carregam a importante marca das lógicas dos cotidianos, que operam na complexidade, pluralidade e heterogeneidade, e consistem em táticas utilizadas pela pesquisadora como modo de ampliação das práticas de compreensão da complexidade constitutiva dos mundos da vida, no intuito de não lançar mão de compreensões dicotômicas e de separações que mais atrapalham do que auxiliam nos estudos e pesquisas com os cotidianos. Para acessar tais redes, a autora nos diz ser preciso: “estudar esses modos diferentes e



variados de “*fazerpensar*”, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que [denomina] “*prácticateoriaprática*” (ALVES, 2010, p. 15).

Breve descrição do sonho

O sonho “O monte Fugi em vermelho” se inicia com pessoas correndo desesperada e desordenadamente, com medo, porque percebem explosões que estão vindo da direção onde se encontra o vulcão Fugi. Em meio à multidão, destaca-se um homem que pergunta: “o que acontece?” Ele pergunta, ao mesmo tempo em que percebe o que seriam “as chamas do referido vulcão”. Nesse momento, a cena traz sons do choro de um bebê. O contraste provocado das chamas com o choro parece querer remeter e nos instalar no limiar da vida e da morte (nascimento e desaparecimento) e lembrar que as vidas na terra têm de ser cuidadas. Aliás, esse tema é recorrente e perpassa vários sonhos do filme.

No momento em que o homem faz a pergunta acima, uma mulher o interpela e retruca: “é pior do que isso [o vulcão em erupção], não sabe o que está acontecendo? A usina nuclear acabou de explodir”. Os clarões, as cores e a fumaça são decorrentes, assim, das explosões dos seis reatores nucleares da usina. Essa cena nos remete, explicitamente, ao período da guerra, evento citado no início do artigo e também a situação mais recente quando um maremoto produziu um sério acidente na usina nuclear de Fukushima, somente a 260 quilômetros de Tóquio, em 11 de março de 2011 e que forçou a retirada de 160 mil pessoas que moravam em suas imediações.

No filme, depois das explosões, há um corte, uma pausa, na cena. No retorno, grande parte das pessoas havia sumido, e só conseguimos identificar três adultos e duas crianças. Os ventos dão a tônica final no desfecho do capítulo. Isso aponta para o episódio de que “a obra de Kurosawa é animada por um sopro que penetra duelos e combates” (DELEUZE, 1985, p. 211-212). Esse sopro é densamente descrito pelo personagem que também fora responsável pelas explosões, afinal trabalhava – pelos trajes e pelo modo de se portar, parecendo um alto executivo – na usina. Aqui, o balé agradável, corriqueiro e cotidiano dos ventos é transformado em vetores da morte, anunciado em coloridos que transitam entre vermelho, amarelo e roxo. Esse colorido pode ser facilmente



remetido ao capítulo anterior – corvos – que apresenta o personagem Van Gogh e suas diversas telas.

Figura 1. Quadro de Van Gogh



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54948162>.

Inspirados nas flores tristes, vamos descrever o balé da morte do seguinte modo: nas nuvens, a parte vermelha é o plutônio 239, se inalado, vai gerar câncer; a amarela é o estônio 90, quando atinge o corpo, se grudará a ele para sempre, permanecendo nos ossos e causando a leucemia; por fim, a parte roxa, o cézio 137, se acumulará nas gônadas, causando a *mutagênese alelomorfos*; para resumir, a mulher não tem como saber como a criança irá nascer... O personagem do executivo, que descreve o balé da morte, termina dizendo: “a imbecilidade do homem é impressionante, um dos perigos da radioatividade é que ela não podia ser vista, então, desenvolvemos a tecnologia para tornar o perigo visível. Agora, nós sabemos exatamente qual é o tipo [e a cor] que vai nos matar. É o cartão de visita do anjo da morte!” É importante lembrar que o anjo da morte



para Benjamin, e muitos outros autores e autoras, é a própria história, porque vida e morte, noite e dia, paz e guerra são forjadas nas tessituras corriqueiras, pelas narrativas e modos de “*sentirfazerpensar*” cotidianos.

Conversando com o episódio

O desespero das pessoas tentando escapar da morte é tocante. E não há para onde ir, diz um dos personagens do filme. A mãe tenta, em vão, proteger os seus filhos e se revolta afirmando que são crianças que não tiveram a oportunidade de viver a vida.

Monte Fuji, assim como todo o filme “Sonhos”, é um grande apelo pela valorização da vida, do meio ambiente, dos encontros. Oficialmente, temos a Organização das Nações Unidas (ONU) para deliberar mundialmente sobre o uso da energia nuclear e seu posicionamento é favorável a seu uso, pois a considera extremamente segura. No entanto, é veemente contra o seu uso em armamentos. Na atualidade, há diversos países que estão considerando o uso desse tipo de energia para gerar eletricidade nos próximos anos.

Em 2011⁴, o Secretário Geral da ONU, Ban Ki-moon, reforçou a importância da cautela na expansão das usinas nucleares e requisitou maiores investimentos na Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA) que trata o assunto, com a finalidade de aumentar a segurança no processo, desenvolvendo e aplicando padrões de segurança internacionais. Segundo ele, precisamos aprender com os fatos, se referindo aos acidentes de Chernobyl e de Fukushima. Como os acidentes com usinas nucleares possuem dimensões catastróficas, a segurança deve ser o principal fator a ser considerado. E, ainda, pelo fato de que estas consequências afetam o planeta, as condições de segurança devem ser debatidas e especificadas de forma global.

Importante considerar que nosso planeta está sujeito a desastres naturais e que esses também podem ocasionar grandes danos às usinas e, consequentemente, aumentar o número de vítimas e de degradação ao meio ambiente, fatos que reforçam a preocupação com a segurança. Segundo Ban Ki-moon, as usi-

4. Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/56678-secretario-geral-pede-profunda-reflexao-sobre-energia-nuclear>.



nas precisam resistir a terremotos, tsunamis, incêndios, enchentes e tudo mais que possa ocasionar um acidente. E, ainda, destacou a segurança contra forças que buscam o material ou a tecnologia nuclear para fins escusos.

A ONU compreende o direito ao uso da tecnologia nuclear desde que os países ajam de acordo com os tratados internacionais e orienta que haja recursos humanos especializados, planos para tratar o lixo nuclear e siga rigorosamente os protocolos de segurança, afirmando que o melhor caminho é a postura da transparência, ou seja, livre acesso da Agência para acompanhamento de todo o processo.

Na 59^a Conferência Geral da organização em Viena, 2015⁵, Yukiya Amano reforça a importância da ciência e da tecnologia para o cumprimento da Agenda 2030⁶ e afirma as contribuições da energia nuclear para obtermos um mundo mais sustentável e limpo. Segundo ele, o uso de tecnologias atômicas poderia ajudar a comunidade global a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desde que sejam pacíficas, e defende que a energia nuclear tem um baixo impacto ambiental em decorrência de os índices de dióxido de carbono emitidos ao meio ambiente serem menores, em comparação com outras fontes.

Para a ONU, é muito importante que a Agência firme acordo com os países interessados na utilização desse tipo de energia e que ela possa ter livre acesso de investigação como foi propiciado em suas visitas ao Irã. E, sobretudo, condena a utilização de tecnologias nucleares para fins militares.

Sem dúvida, esse é um tema para ser amplamente discutido por cada país e, em conjunto com a mediação da ONU, pautando as possibilidades, os pontos positivos e negativos, e, para cada país, as soluções poderão ser diferenciadas. A Alemanha e a França são países com diversas usinas e com previsão governamental de extinção das mais antigas. Grandes potências como EUA, França e Japão possuem grande parte de sua energia concentrada em energia nuclear. Porém há outras fontes de energia possíveis e limpas, como a eólica, a solar, e

5. Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/70777-agencia-nuclear-da-onu-aposta-na-energia-atomica-para-constituir-um-mundo-mais-sustentavel-e>.

6. Plano de ação para o desenvolvimento sustentável para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, resultante do acordo firmado pelos países participantes da ONU.



ainda outras sendo desenvolvidas, como a da biomassa. É preciso investimento e força política para se chegar a um equilíbrio da produção energética mundial de forma mais segura e eficaz.

Porém, muitos ambientalistas e organizações mundiais como o *Greenpeace* vêm realizando inúmeros protestos contra a energia nuclear e pela preservação do meio ambiente. E seu posicionamento é contundente:

Energia nuclear não é 100% segura, além de ser muito mais cara do que se divulga. Também não é a fonte do futuro, basta olhar dados de 2014 mostrando que foram instalados em todo o mundo 95 GW de energias renováveis, contra 5 GW de nuclear”, continua Almeida. “Já passou da hora dos governantes abandonarem essa energia perigosa e investirem nas energias do século XXI. Solar e eólica são a melhor solução para uma matriz energética mais limpa e segura (GREENPEACE, 2015, s/p).

Como dito anteriormente, os acidentes com usinas nucleares foram gravíssimos, com grande número de pessoas que foram a óbito, e muitas com consequências de saúde graves. O meio ambiente desses lugares tornou-se radioativo e permanece em isolamento, pois ainda não há na ciência solução para neutralizar esses efeitos.

Filmes, como o de Kurosawa, são nossos “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), pois dialogam conosco, nos alertando para o que é essencial na vida do planeta. Como Alves (2010, p. 188) nos apresenta, as imagens e narrativas são compreendidas como “personagens conceituais”, que são aqueles elementos sem os quais não seria possível pensar.

A cena do filme, onde os pertences pessoais estão espalhados pelo chão, representa que nada levamos ao morrer, então, por que consumimos tanto? Por que acumulamos tanto? Por que é garantido à personagem da mãe de que usar energia nuclear seria seguro? Portanto, estamos longe de encontrar um equilíbrio entre a preservação do meio ambiente, de vidas humanas e o desenvolvimento econômico.



Como tratar esse episódio na escola?

Estabelecer conexões entre as gerações acerca de uma questão energética tão relevante, como é o caso da energia nuclear, através de um filme como “Sonhos”, em especial o pesadelo “O monte Fuji em vermelho”, é uma possibilidade como “imagem-lembrança”. É valioso lembrar que Kurosawa, em entrevista sobre o filme, relata que esses sonhos são dele – e, também, os pesadelos. A obra, portanto, partilhada enquanto filme, partilha também os medos e anseios de uma geração traumatizada pelos desastres ambientais causados pelo uso da energia nuclear em armamentos, em especial, a ética humana em relação ao uso destes e pela opção por esse tipo de energia.

Como levar um impasse ético dessa magnitude a estudantes que pouco ou sequer vivenciaram as questões de desastres já mencionados aqui? Como problematizar questões energéticas para gerações de jovens que sequer vivenciaram as consequências nefastas e violentas que a energia nuclear pode causar? Como atingir o equilíbrio ambiental sem antes analisar as diversas fontes energéticas e seus variados impactos no meio ambiente, no planeta e na vida humana?

Aos estudantes não podemos negar – enquanto docentes – as diferentes perspectivas científicas acerca dos impactos que a produção energética causa no meio ambiente, na vida humana, ecossistemas etc. Por essa razão, as lembranças e as memórias acerca das tantas intervenções humanas e suas consequências na natureza em prol da produção energética são relevantes para tal problematização.

O pesadelo de Kurosawa no “*espaçotempo*” escolar se transforma em artefato curricular enquanto possibilidade de aproximação dos estudantes tanto dos fatos históricos a que o sonho faz referência quanto do imaginário acerca das consequências do uso de um tipo de energia tão prejudicial à vida, ao planeta. Importante frisar que Deleuze (2005, p. 72-73) nos indica que

[...] a teoria bergsoniana do sonho mostra que a pessoa que dorme não está fechada às sensações do mundo exterior e interior. Todavia, ele as põe em relação, não mais com imagens-lembranças particulares, mas com *lençóis* de passado fluidos e maleáveis que se contentam com um ajuste bem frouxo e flutuante.



Deleuze (2005, p. 73) continua seu escrito acerca do sonho, nos mostrando como sua atualização é um dever que pode prosseguir ao infinito e continua acerca da “imagem-sonho”: “a imagem-sonho está submetida à condição de atribuir o sonho a um sonhador, e a consciência do sonho (o real) ao espectador” (p. 75). Na película de Kurosawa, a consciência de que o espectador está imerso no sonho do diretor-roteirista é uma possibilidade para entendê-lo como personagem protagonista, por sua vez.

“*Verouvirsentirpensar*” filmes, desenvolvendo “*cineconversas*” nas escolas é um caminho para pôr os estudantes e seus docentes em contato as questões de cunho ambiental, social, econômico. É nesse sentido que se dão as “*cineconversas*” nas pesquisas que desenvolvemos com “*docentesdiscentes*”: tecemos com os “*praticantespensantes*” “*conhecimentossignificações*” com as imagens e sons que “atualizamos” a cada vez que “*vemosouvimosentimos*” um determinado filme.

Valioso para nós é conceber as escolas enquanto “*espaçostempos*” de sonhos, contra uma forma de vê-la, muito comum no presente, como criando pesadelos. O desafio, então, é transformar o pesadelo de Kurosawa – que não é particular dele, mas de muitos outros – em agenciador de sonhos. Um filme que nos permite “*verouvirsentirpensar*” outras possibilidades, seja buscando outras opções energéticas, seja pelo desarmamento. É através dessa enorme rede de possibilidades que ações curriculares e de formação vão nos proporcionando esperanças.

Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2018.

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010. *Anais [...]*. Belo Horizonte, abr. 2010.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente*: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR, 2019. p. 18-45.



BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara; MONTEIRO, Silas Borges. Transcrição de signos: infantil, aula, docência. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (orgs.). *Currículo e estética da arte de educar*. Curitiba: CRV, 2020. p. 69-88.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Cinema 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Imagem Movimento*. Cinema 1. Brasília: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

GREENPEACE. Blog Transforme a Sociedade. *Desastre nuclear de Chernobyl completa 29 anos*. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/desastre-nuclear-de-chernobyl-completa-29-anos/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NAÇÕES Unidas Brasil. *Agência nuclear da ONU aposta na energia atômica para construir um mundo mais sustentável e limpo*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/70777-agencia-nuclear-da-onu-aposta-na-energia-atomica-para-construir-um-mundo-mais-sustentavel-e>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NAÇÕES Unidas Brasil. *ONU orienta países que pretendem usar energia nuclear*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/54824-onu-orienta-paises-que-pretendem-usar-energia-nuclear>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NAÇÕES Unidas Brasil. *Secretário-Geral pede “profunda reflexão” sobre a energia nuclear*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/54824-onu-orienta-paises-que-pretendem-usar-energia-nuclear>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RIZEK, Cibele Saliba. Limites e limiares. Corpo e experiência. *ReDOBRA*, [s.l.], n. 10, 2012. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=54. Acesso em: abr. de 2015.

SIMMEL, Georg. A ponte e a porta. *Política e Trabalho*, [s.l.], n. 12, set. 1996. Disponível em: <http://www.oocities.org/collegedpark/library/8429/index12.html>. Acesso em: set. de 2015.

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Com: Akira Terao, Mitsuko Baisho, Mieko Suzuki, Toshie Negishi, Mieko Harada, Mitsunori Isaki, Toshihiko Nakano, Yoshitaka Zushi, Hisashi Igawa, Chosuke Ikariya, Chishu Ryu, Martin Scorsese, Masayuki Yui, Shu Nakajima, Sakae Kimura. Japão – EUA, 1990. Vídeo MP4, 119 min., drama, fantasia, dublado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZT> Mo. Acesso em: maio 2021.

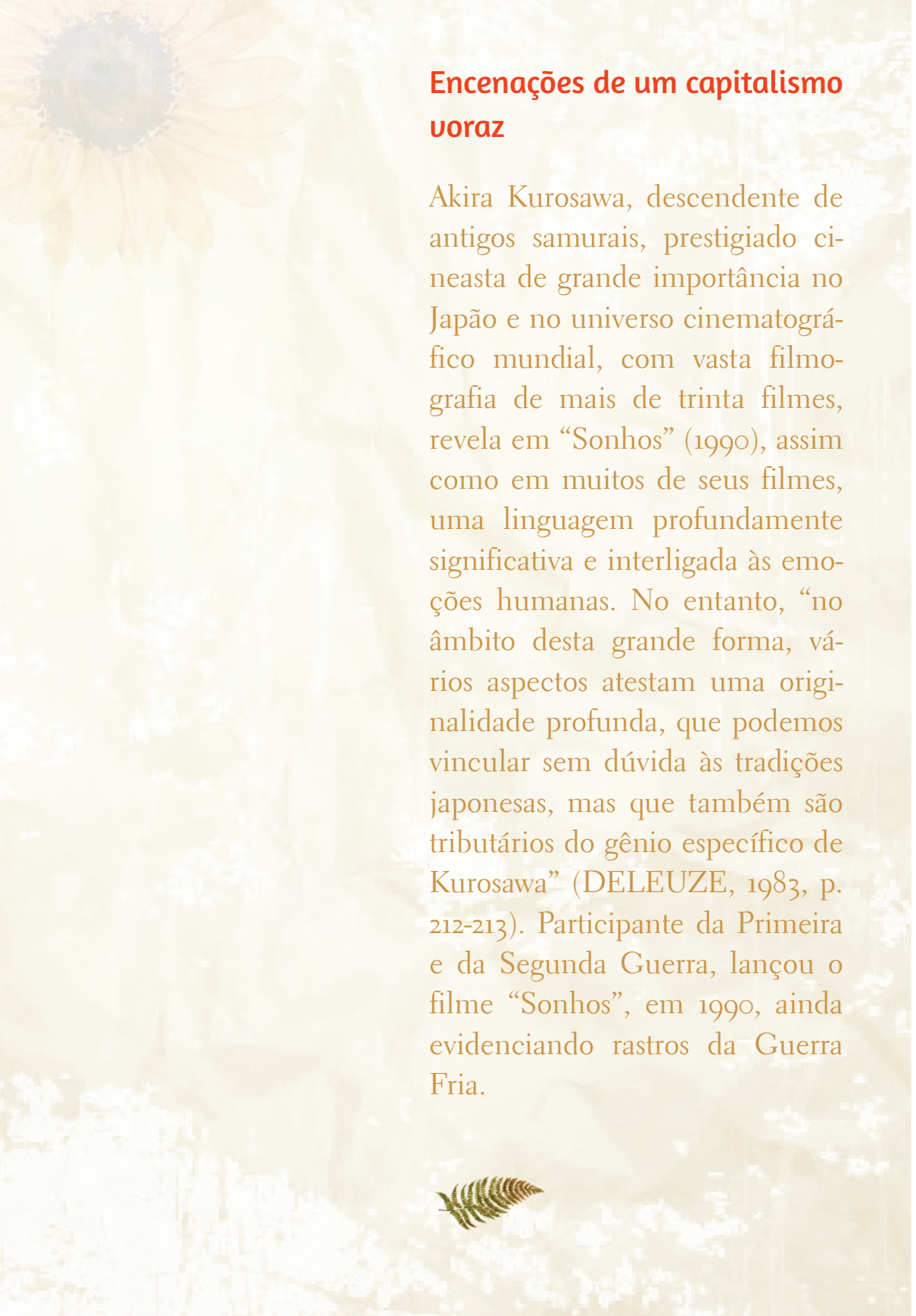




CONVERSAS SOBRE O FIM DO MUNDO:

**cenar, entrecenar e
os muitos sentidos de
um sonho**

Marcelo Machado
Nilton Alves Almeida
Noale Toja
Rafaela Rodrigues

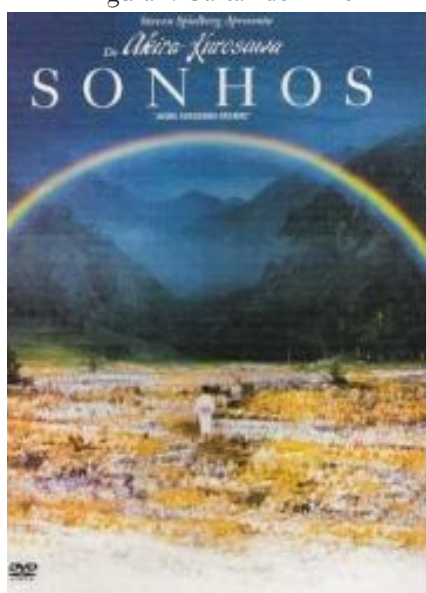


Encenações de um capitalismo voraz

Akira Kurosawa, descendente de antigos samurais, prestigiado cineasta de grande importância no Japão e no universo cinematográfico mundial, com vasta filmografia de mais de trinta filmes, revela em “Sonhos” (1990), assim como em muitos de seus filmes, uma linguagem profundamente significativa e interligada às emoções humanas. No entanto, “no âmbito desta grande forma, vários aspectos atestam uma originalidade profunda, que podemos vincular sem dúvida às tradições japonesas, mas que também são tributários do gênio específico de Kurosawa” (DELEUZE, 1983, p. 212-213). Participante da Primeira e da Segunda Guerra, lançou o filme “Sonhos”, em 1990, ainda evidenciando rastros da Guerra Fria.

Com cenas sufocantes de reflexão, as narrativas do sonho-episódio “O demônio que chora” trazem mensagens cotidianas que ziguezagueiam intrinsecamente entre questões éticas, estéticas e políticas da sociedade. Também trazem, embutidas, um recado de esperança, ao mostrar causas e consequências de situações, e ao sugerir possíveis saídas em meio ao caos. Inspirado numa referência aos yōkais ou youkais, uma classe de demônios e criaturas sobrenaturais do folclore japonês, Kurosawa traz, através de um difícil pesadelo, com a linguagem onírica, uma ideia de virtualização (DELEUZE, 2005), evidenciando como ela é potente para a extensão do sentimento, do pensamento e do corpo.

Figura 1. Cartaz do filme



Fonte: <https://blogdoheu.wordpress.com/2010/08/19/top-10-melhores-filmes-de-sonho/>.

Esta sétima parte do filme, composto pelos curtas-metragens reunidos, inicia contando o que poderia ser ironicamente um delírio, entre sonhos, afinal está mais para um pesadelo, e figura o “*espaçotempo*”¹ de um evento nuclear, tendo como tema atravessador o meio ambiente. Em uma morada, caótica para

1. É prática comum entre os pesquisadores cotidianistas fazer uso de neologismos quando as palavras em nossa língua não conseguem dar sentido ao que queremos expressar. Neste caso, por exemplo, unimos as palavras espaço e tempo, pois acreditamos que, desta forma, potencializamos nosso modo dizer que um fenômeno acontece especificamente em um tempo e espaço específicos, vistos como indissociáveis, encontrando as condições necessárias para o acontecimento. Também é comum unirmos palavras aparentemente dicotômicas como “*prátcateoria*” ou “*políticaprática*”. Por se tratar de neologismos, estas palavras serão grafadas em itálico e com aspas.



demônios – humanos que sofreram mutações, assim como tudo na natureza que ficou exposta aos lixos radioativos, sobrevivem. O episódio, repleto de névoa e simbologia onírica, traz quase dezoito minutos de conversa entre um andarilho e o demônio.

Logo no início, vemos um viajante caminhando visivelmente cansado e ofegante, carregando, em meio a um terreno pedroso e montanhoso, uma mochila aparentemente pesada. Com o olhar perdido, errante e em meio a uma neblina de fumaça, ele se depara com a figura do demônio que, entre maltrapilhos divaga em seu olhar sofrido. O viajante, então, surpreso com a figura a sua frente, questiona se aquele ser é mesmo o demônio. Entre uma prosa e outra, o demônio conta os acontecimentos de guerra que atingiram o lugar. Que o lixo nuclear, as bombas, tornaram o terreno infrutífero e que começaram a florescer plantas gigantes, dentes de leão mutantes – o demônio dá uma rosa ao viajante. O lixo radioativo transformou e mutilou as flores e os seres humanos também, ele conta. “Humanos idiotas, transformaram a terra em um aterro de substâncias tóxicas mortais, dizimando a natureza e agora temos coelho com duas cabeças, pássaro com um olho e peixe com pelo” exclama o demônio. Eu já fui homem, ele continua e, nessa época, eu inutilizava os alimentos para manter os preços altos”.

Figura 2. Cena de abertura do filme com o andarilho caminhando em solo pedregoso



Fonte: *Print screen* feito pelos autores do texto.



Esta passagem imagética de uma catástrofe parece, a passos largos, com o definimento de tessituras sustentáveis, que superam o lado individual e transcendem para o social – comum a todos. Toda a sonoplastia das cenas que, esporadicamente, consiste em abafar o som que se acentua bruscamente, mostrando os atritos dos passos do viajante, assim, toda a trama é permeada por um diálogo e outro, o que, simbolicamente, cutuca aqueles que assistem, trazendo uma questão: seremos nós, humanos, os responsáveis por criações tão horrendas do planeta? E o desenrolar das cenas chama atenção para uma oposição tanto na figura do andarilho em “*espaçostempos*” temerosos de fuga de algo que causa pavor e medo, como do demônio criador e criatura de todo o caos imagético.

Podemos dizer, então, que as imagens e sons nos permitem:

[...] compreender e interrogar, de certo modo, a sociedade em que vivemos, criando “*conhecimentossignificações*” e memórias [...] Isto nos permite afirmar que essas imagens e esses sons nos formam, desde sempre, como pessoa, cidadão e profissional (ALVES; CALDA; CHAGAS; MENDONÇA, 2020, p. 225).

Nesse sentido, a narrativa oportuniza “*sentirpensar*” quem são os andarilhos e demônios, ou em qual nível hierárquico estamos entre os demônios. Até porque, no filme, enquanto é demônio, o ser lamenta seus feitos na vida, na virtualidade da memória, mas também critica todos que oportunizaram a destruição, que se vive naquele presente, como projeção, numa virtualidade de futuro. Para o demônio, aquilo que fizemos está impregnado no corpo, sendo a morte impossível, já que ele precisa carregar seus infortúnios, dizendo que os demônios

[...] não podem morrer, mesmo que queiram. Um demônio deve viver por toda a humanidade, enquanto é curado por todos os males que cometeu e como não quer ser devorado, foge. Quando a noite chega, os demônios grandões choram. Os chifres doem. Uma morte rápida seria bem-vinda, mas eles não podem morrer e o que resta a eles é gritar. Vou mostrar para você como um monstro chora.



Entre zumbidos – que mais parecem misturar os sons de insetos e de passos na montanha pedregosa – rumamos para o fim do sonho-episódio. Assim, “*vemosouvimossentimospensamos*” os demônios agonizando, em um futuro forjado, projetado no corpo do viajante. Eles se contorcem, sussurram, choram, emitem sons e projetam gestos desordenados. O viajante, que a tudo observa, se assusta e o demônio cicerone sorri do seu pavor. “Quer se transformar em um demônio?”, ele pergunta, já que naquela cadeia alimentar, o homem era a base. Os demônios mais potentes alimentam-se dos mais fracos. E mesmo nessa relação hierárquica é notório que os mais fracos têm sede de viver. A morte, mesmo sendo o caminho menos doloroso, não é uma alternativa. Os demônios são amaldiçoados com a eternidade. O andarilho corre apavorado, zigzagueando entre o terreno íngreme e inóspito, sumindo em nossa imaginação.

Somos tocados de muitas maneiras, com profunda intencionalidade o filme causa uma “abertura aos sentidos que nos ligam aos sons, imagens, narrativas, sabores, aos cheiros, ao tato, ao contato direto com as coisas, propicia, na verdade, uma abertura à multiplicidade de modos de ‘*verouvirsentirpensar*’” (ALVES; CALDAS; CHAGAS; MENDONÇA, 2020, p. 237).

Entre idas e vindas de fumaça, som abafado, uma atmosfera desconfortável, em tom onírico, a conversa entre o viajante e o demônio traz uma simbologia que esbarra na fossa cultural através de um repertório de medo, de destruição da espécie frente às atitudes que interpelam o caminhar da existência humana, por meio de escolhas de modos de vida que comprometem a vida futura comum a todos.



Sentidos possíveis do filme

Figura 3. Cena de encontro entre o viajante e o demônio que chora



Fonte: *Print screen* do filme feito pelos autores do texto.

As cenas entre o andarilho e o demônio nos afetam a partir da ideia de sonho-pesadelo. Daquilo que nos foi “*aprendidoensinado*” acerca do sonho na psicanálise. Essas narrativas oníricas trazem sentimentos, sensações, pensamentos guardados no inconsciente, é a nossa condição psíquica projetada numa virtualização, aquilo que não conseguimos processar com lucidez. Quando estamos em sonhos, mesmo envolvidos, somos postos enquanto observadores. Como num filme, “*viemosouvimosentimospensamos*”. Vemos atuar nossas próprias personas. Virtualizamos o imprescindível, o insuportável, o censurado ou o desejado. Talvez Kurosawa tenha desejado esta sensação ao fazer o filme “Sonhos”, buscando uma metalinguagem na virtualização do inconsciente coletivo, na potência do falso (DELEUZE, 2005). A potência do falso entendida não como uma mentira, mas na capacidade de criarmos fabulações a partir de nossas crenças.

Nossos sonhos – narrativas repletas do que podíamos chamar de cenas cinematográficas – de longas durações e de muitas aventuras ocupam um curto “*espaçotempo*” dentro do nosso sono, no entanto, muitos são marcantes. O andarilho, viajante ou turista, personagem do nosso filme, pode ser como nós mesmos, na condição de observadores, que assistem a tudo sem interferir, e os



demônios, projeções das nossas múltiplas personalidades. Criamos, em sonhos, múltiplas dimensões psíquicas e físicas. Assim, o sonho (enquanto narrativa) é o ser humano acessando suas emoções e vivências, interpelando nossos desejos, subjetivações, anseios... Tentando, assim, compreender aquilo que não consegue acessar no seu consciente e ir além do já sabido.

O filme, compreendido como um sonho, para o seu criador, é muito mais do que metáforas e analogias do cotidiano, são misturas de devaneios, ilusões e clichês (GUÉRON, 2011), que, transformados em cenas, nos trazem muitas possibilidades de tessitura de “*conhecimentossignificações*”. Sombriamente, com imagens marcantes que envolvem perplexamente quem “*vêouve sentepensa*” o diretor ousa na continuidade das cenas. Desse modo,

[...] as cenas, por si, devem possuir a clareza demonstrativa da ação; e esta, por si, revelar todas as minúcias dos caracteres e o dinamismo trágico do fato sem que o artista criador se sirva de palavras que esclareçam o espectador (ANDRADE, 2010, p. 15).

Percebemos esse movimento e dinamismo trágico na cena em que os demônios agonizam de tanta dor nos chifres. As imagens, repletas de penumbra com vários demônios “chorando”, em volta de um lago de sangue, são impacientes e traduzem por si a escuridão causada pela calamidade do ambiente, alertando simbolicamente quem “*vêouve sentepensa*” das consequências das atitudes humanas. Isso chama a atenção para a forma que Kurosawa narra os acontecimentos, que “têm muitas vezes duas partes bem distintas, uma que consiste numa longa exposição, e a outra onde se começa a agir intensamente” (DELEUZE, 1983, p. 212).

Concordamos com Deleuze, no seu livro “Cinema a imagem-movimento” (1983), narra muito bem a obra de Kurosawa e encontramos alguns traços claramente nesse sonho-episódio. Diz ele:

A obra de Kurosawa é animada por um sopro que penetra duelos e combates. Este sopro é representado por um traço único, ao mesmo tempo como *synsigno* da obra e assinatura



pessoal de Kurosawa: imaginemos uma grossa linha vertical que vai de alto a baixo da tela, barrada por duas linhas horizontais mais finas, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita (DELEUZE, 1983, p. 211).

O autor continua dizendo que considera Kurosawa um “metafísico a seu modo”, que fabula e amplia a grande forma da obra, transcende a situação posta em questão no filme. A narrativa apresentada pelas formas do filme nos traz múltiplas referências. Não apenas o discurso nas cenas, mas toda aquela atmosfera onírica que nos provoca, nos afeta, nos emociona de maneira que o filme pode navegar em qualquer temática, desde as mais óbvias, que o filme apresenta como as questões ambientais, as crises comerciais, econômicas e energéticas, mas também questões mais profundas da subjetivação humana, a crise ética-estética-política. Esses conteúdos nos fazem, como “*praticantes-pensantes*”, criar outras narrativas de realidades possíveis.

No caso específico desse sonho-episódio em formato de pesadelo, nossos sentidos foram ampliados para aspectos fundamentais sobre a sustentabilidade, engendrando as grandes ações que corroboraram para o declínio da vida em sociedade, como também para a fragilidade humana em lidar com os diferentes outros que habitam em nós, em nossas formas de lidarmos conosco e com o espaço ao nosso redor, como o mundo e a natureza. Ainda utilizando as palavras de Deleuze (1983, p. 213), “pouco importa que a questão às vezes nos pareça decepcionante, burguesa, nascida de um humanismo vazio. O que conta é esta forma da manifestação de uma questão qualquer, é sua intensidade mais que seu conteúdo, seus dados mais que seu objeto”.

Cineconversas – o filme em sala de aula, conversando com “*discentesdocentes*” nos cotidianos

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). “*Versentir-ouvirpensar*” os filmes nos traz a possibilidade de produzirmos muitos “*conhecimentossignificações*”. O “uso” do cinema em sala de aula, seja com adolescentes



da escola básica, seja no curso de formação de professores em universidades, potencializa a criação de muitas outras redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Como “*praticantespensantes*”, em nossos muitos modos de “*aprenderensinar*” nos processos educativos, percebemos que um filme é um artefato curricular que provoca muitos “*fazeressaberes*” nos “*espaçostempos*” escolares.

Em nossas *cineconversas*² sempre nos lembramos das palavras de Certeau (2012), de que os “usos” que fazemos dos artefatos tecnológicos e culturais são mais importantes do que o artefato em si. Para o autor, os processos de “*ensinoaprendizagem*” se dão especialmente na abertura para as relações em redes, de muitas tessituras, que não se fecham e, ao contrário, expandem-se como “táticas”, como “astúcias de agir” (CERTEAU, 2014). As *cineconversas*, nesse sentido:

[...] evidenciam nossas sensibilidades e atenção para sensações e sentimentos, as vezes adormecidos pelas tensões cotidianas e nos faz perceber essas tensões também como processo criativo, que é provocado pela metodologia da “conversa”, numa ideia de horizontalidade (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 102).

Em cena, “*vemosouvimosentimospensamos*” com o demônio quando conversa com o andarilho, acerca das “bombas de hidrogênio e mísseis” que foram usados para transformar aquele “*espaçotempo*” em um ambiente sem vida, com a biodiversidade afetada, sem possibilidade de crescimento de flores ou existências de animais, próximo daquilo que estamos acostumados a conviver, nos apresentando até onde podemos chegar na criação, com mutações na flora e na fauna, pelo desequilíbrio que causamos enquanto hegemonia capitalista. Neste momento, o diálogo proposto pelo filme nos permite fazer analogias e referências a diversos fenômenos que aconteceram no nosso planeta.

Assim, não tem como não associarmos esse momento aos fatos históricos

2. As *cineconversas* são práticas comuns do nosso grupo de pesquisa, e consistem numa sessão de cinema e logo a seguir uma conversa acerca dos “*conhecimentossignificações*” produzidos pelo filme “*vistoouvido-sentidopensado*”. Recebeu esse nome de uma pesquisadora do grupo, Rosa Helena Mendonça.



das bombas nucleares lançadas em Hiroshima e Nagasaki, nos momentos finais da Segunda Guerra Mundial (em agosto de 1945). O demônio explica que, após esses bombardeios, ficou impossível o surgimento de formas de vida naquela região. Que era raro quando encontrava um dente leão gigantesco, ainda o único ser vivo que brotava naquelas montanhas e mesmo assim completamente impactado pela radioatividade.

Figura 4. Cena do demônio mostrando as flores modificadas pela radioatividade



Fonte: *Print Screen* do filme feito pelos próprios autores.

Os bombardeamentos atômicos das cidades de Hiroshima e Nagasaki foram acontecimentos tenebrosos da nossa história moderna. Descortinam um jogo sujo, impiedoso e cruel dos territórios em guerra. Como efeito agudo da explosão, cerca de 160 mil pessoas foram mortas. Muitas vidas foram ceifadas no momento da explosão nuclear, no entanto, muitos ainda continuaram se esvaindo pelos próximos dias, meses, anos, seja de queimaduras, ou seja, pelo efeito perverso da radioatividade, com cânceres de diferentes tipos. Além disso, a região sofre até os dias atuais com esses efeitos radioativos que impedem o florescer natural ou provocam consequências ou colateralidade.

O filme também nos leva a outros movimentos referenciados pelas cenas oníricas, como a produção radioativa e os ataques ocorridos na região da Caxemira, na tríplice fronteira do Paquistão, Índia e China. A ameaça nuclear, que se iniciou logo após finda a Segunda Guerra Mundial, perdura até os dias atuais.





O demônio, em uma das falas mais avassaladoras do filme, que nos atravessa como uma lâmina, diz ainda que muitos “transformaram a Terra em um aterro para substâncias venenosas mortais”, nos fazendo lembrar da política agrícola brasileira dos últimos anos. É sabido que o governo brasileiro aprovou o uso de centenas de agrotóxicos³, fertilizantes e pesticidas que são altamente danosos ao ambiente, à sociedade e à vida. Em muitos países, esses insumos foram completamente abolidos pelos riscos trazidos à saúde, à natureza e a todo ciclo da vida. Não tem como ficarmos inertes a essa aprovação. A agricultura brasileira segue seu desenvolvimento em um caminho amplamente nocivo a todos.

As conversas trazidas e possibilitadas pelo filme, nos remetem a muitos assuntos pertinentes à Geografia brasileira e mundial. Os impactos ambientais são questões urgentes que precisam ganhar espaço permanente nas mídias e nos debates cientistas de diversas áreas. Nosso ataque contínuo ao Planeta pode nos causar ainda mais pandemias, surtos de doenças ou extinção de espécies vegetais e animais. “Toda Terra é [será] extinta”, como pronunciou o demônio.

Com referências históricas brasileiras, associamos também a passagem em que o demônio diz que ele próprio já tinha “tocado fogo em comida para garantir maiores lucros”, ao episódio da crise de 1929 (*Crack da bolsa de Nova Iorque*) e ao ateamento de fogo nas sacas de café em São Paulo, para garantir melhores preços aos produtores de café da região. Em um país como o Brasil, onde o problema da fome sempre foi latente, desde o colonialismo até os dias atuais, observamos práticas ilícitas, numa ideia de ética e estética, do capitalismo, para controle do preço de produtos. Parece coisa de filme lúdico, mas são fatos descritos nas nossas histórias, criados por nós, humanos, ora viajantes, ora demônios. Entre demônios e andarilhos, todo esse agenciamento capitalista faz parte de estratégias de mercado, de políticas, de modo legitimado pelas atuações governamentais. Esses embrolhos marcam práticas comuns criadas pelos diferentes governos no Brasil e no mundo, numa rede chamada de globalização de mercado. O viés do lucro e das particularidades se sobrepõe às necessidades básicas de centenas de pessoas que vivem em pleno século XXI em vulnerabilidade alimentar.

3. Link do G1 com uma reportagem expondo os agrotóxicos aprovados apenas em 2020: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghml>.

A ironia do filme se pauta inclusive nesse alerta já póstumo do demônio. Fomos capazes de “*fazerpensar*” coisas que até o demônio dúvida! Nossos atos e ações foram mais cruéis que até demônios poderiam imaginar. Ou quem sabe somos nossos próprios demônios espantados com nossas criações? Nos nossos mais singelos pensamentos, seriam eles (os demônios) que forjariam essa destruição do planeta, porém percebemos ao longo do filme que mais se trata de um lamento pelas condições produzidas pelo homem enquanto sociedade. O demônio também sinaliza no filme, que sua condição demoníaca provém da sua existência na terra, entendemos assim, que nós somos nossos próprios demônios, malfeitores das mazelas e dos danos que nos assolam. Tamanha perversidade ainda é questionada pelos demônios imortais. O sofrimento é eterno.

Ainda de acordo com a cena, somos levados a pensar acerca de todas as problemáticas existentes na gestão da Amazônia brasileira. “Toda a biodiversidade aniquilada, transformada”. O elevado grau de desmatamento, de ação indevida de madeireiras, de garimpo ilegal em terras indígenas e quilombolas, a transformação de áreas de preservações ambientes (APAs) em uma agricultura voraz e capitalista... tudo isso e muitas outras coisas impensáveis depois de tanta discussão como as geradas na Eco 92, Rio + 20 ou do Protocolo de Kyoto. Pois vivenciamos um momento em que todos da região amazônica sofrem grande vulnerabilidade social e ambiental. Vivenciamos dias de exploração ilegal da Amazônia legitimada pelo governo. *Meus inimigos estão no poder*⁴.

Os geoprocessamentos atuais informam que a região da Amazônia brasileira nunca sofreu tanto com o desmatamento desde o início do seu acompanhamento no Projeto SIVAM (Sistema de Vigilância da Amazônia) (década de 1940). Em um momento que sabemos da importância da região para a regulação do clima da América do Sul e quiçá do mundo inteiro. A urgência de políticas públicas que garantam a preservação da região é tão necessária que deveria ser discutida por órgãos e instituições internacionais. Os países que compõem a Amazônia Legal (Brasil, Peru, Bolívia, Equador, Colômbia, Suriname, Guiana Francesa, Venezuela e Guiana) deveriam gerir políticas que atendessem ao interesse mundial de preservação da região.

Os diálogos tecidos pelos personagens ainda nos levam a outra direção, em

4. Trecho da música do Cazuza “Ideologia”.



uma fala muito impactante, quando o demônio explica ao andarilho como eles sobrevivem naquele “*espaçotempo*”: “devorando uns aos outros”. Era questão de existência. Garantir continuidade. E, mesmo assim, ainda existia uma hierarquia. Imediatamente, nos referenciou a todo modelo capitalista de existência., em que quem tem maior capital explora quem precisa ter algo para viver.

Uma sociedade individualista que caminha em uma jornada solitária e que ensina que a felicidade é uma sentença de cada um. Que para atingir a objetivos é preciso passar por cima do outro, se sobrepor aos demais e existir no ímpar, em contrapartida às questões coletivas que não são tão urgentes quanto os desejos próprios e pessoais, numa hegemonia econômica, em que prevalece a pobreza de muitos, para a manutenção da riqueza de alguns.

Em segundos, nossos pensamentos foram levados para aquelas mulheres/operárias que foram presas e, infelizmente, vieram a óbito, carbonizadas, em uma fábrica em 08 de março de 1911, nos Estados Unidos da América. O objetivo final daquele processo era o lucro. Extraído à custa do suor de uma jornada de trabalho de mais de 12 horas seguidas por aquelas pessoas. Para trabalharem mais tempo e sem descanso, foram trancadas para “*fazer a máquina girar*”, de tal modo que não conseguiram fugir de um incêndio.

O capital gerado pela exploração do trabalho alheio vale mais que qualquer coisa neste momento do mundo. Não existe freio para a sociedade individualista. O capital, o lucro e a economia prevalecem acima de todas as vidas (pobres) existentes na Terra. A sociedade capitalista voraz produz cenários que até o próprio demônio dúvida, como aqueles em que crianças são obrigadas a trabalhar para conseguir o próprio sustento e ainda são marginalizadas por grande parte da sociedade.



O vale dos demônios – alguns sussurros e choros finais

Figura 5. O vale dos demônios



Fonte: *Print Screen* do filme feito pelos próprios autores.

Choros e lamentações pelas dores criadas pelos chifres que marcam a mutação do homem em demônio. E, ainda nessa cena dantesca acima, revela-se a astúcia do demônio cicerone em fugir da morte, ele como bola da vez, e ser alimento dos outros demônios. O cicerone enreda o nosso visitante naquela teia de caos, mostrando horrores numa grande tela, como se fosse o juízo final, transitando entre passado, presente e futuro, todos os “*fazeressaberes*” que a humanidade criou e usou para a sua autodestruição. O inferno é criado no aqui e agora. E no ponto ápice da narrativa, no cume da montanha, nosso humilde demônio se diz arrependido de suas mazelas, na potência do falso, ele apresenta ao nosso andarilho, ou a nós, o abismo da fome, das misérias humanas, para depois devorá-lo. *O show tem que continuar*⁵.

Como dizemos nos estudos com os cotidianos, é na adversidade que surgem as resistências ou criações, como preferimos chamar pelo seu movimento de criar outras possibilidades sempre. No filme, aparecem como exemplo os dentes-de-leão que, no seu acontecimento de resistência criam um outro modo possível de existência. Mesmo com tanta radioatividade e inospitalidade do terreno, essas flores brotam e (re)existem.

5. Referência à música do Grupo Fundo de Quintal, “O show tem que continuar”.



Diante de tantos infernos criados por nós numa ideia de coletividade, também sabemos que somos capazes, individual e coletivamente, de criar outros possíveis modos de existência – mais afetuosos, justos e comprometidos com “*prácticasteorias*” educacionais éticas-estéticas-políticas em nossas infinitas redes educativas. E, inevitavelmente, esses dois ambientes (o hostil e o acolhedor) continuarão coexistindo, para nos referenciar nas caminhadas que desejamos “*fazersaber*”, como andarilhos e demônios, que também somos.

Referências

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; CHAGAS, Claudia; MENDONÇA, Rosa. Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 223-246, jan./abr. 2020.

ANDRADE, Mário de. [1893-1945]. *No cinema*. Organização de Paulo José da Silva Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: A imagem-movimento*. São Paulo. Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUERÓN, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamentos. Rio de Janeiro. NAU Editoria, 2011.

MACHADO, Marcelo; MORAIS, María; TOJA Noale. Cineconversas – Criando currículos com filmes de migração. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, [s.l.], v. 1, n. 15, p. 93-103, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/483>. Acesso em: 4 maio 2021.

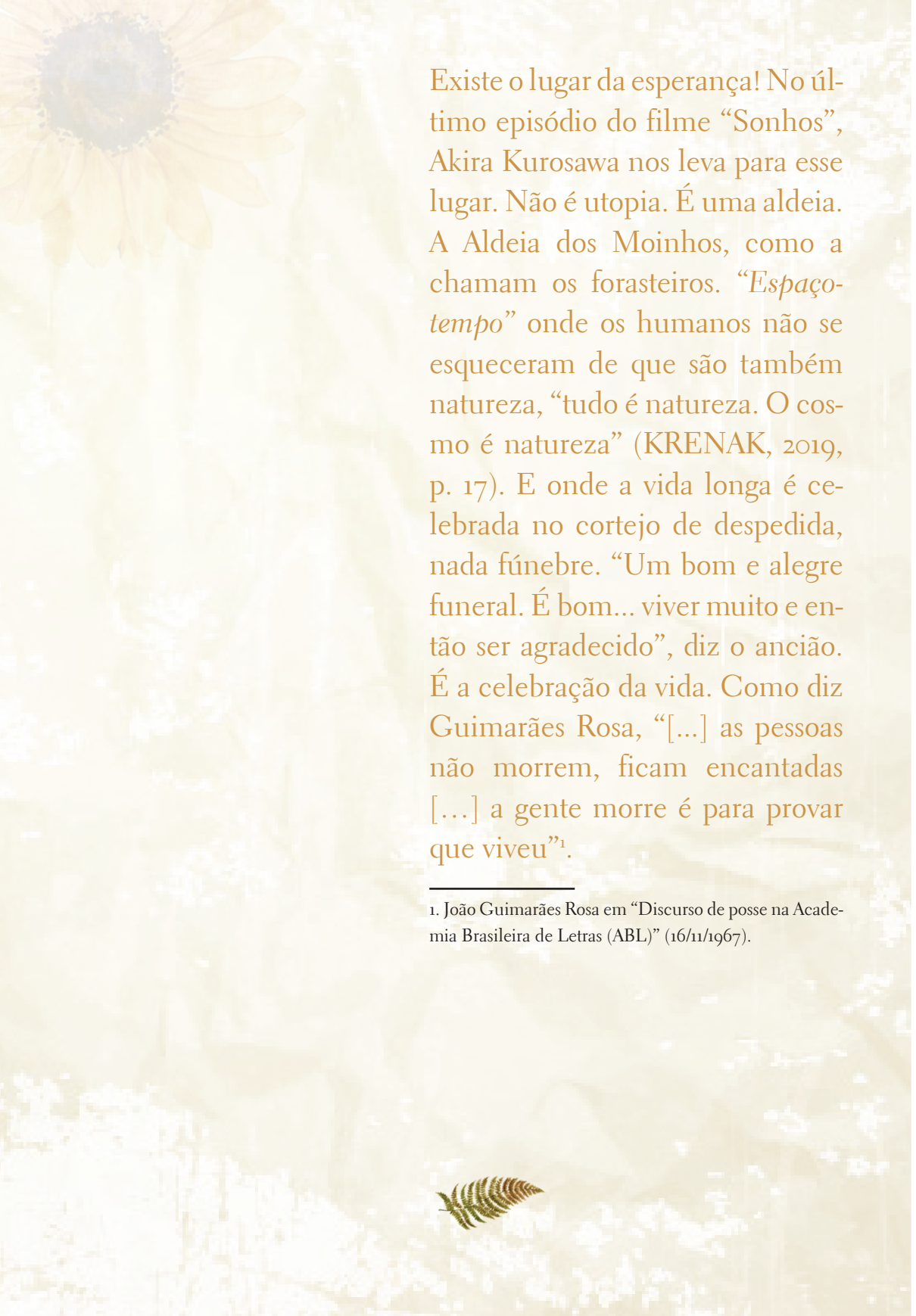




A ALDEIA DOS MOINHOS D'ÁGUA:

**por uma estética da
existência**

Andréia Teixeira Ramos
Márcia Costa Rodrigues
Tânia Mara Zanotti G. F. Delboni



Existe o lugar da esperança! No último episódio do filme “Sonhos”, Akira Kurosawa nos leva para esse lugar. Não é utopia. É uma aldeia. A Aldeia dos Moinhos, como a chamam os forasteiros. “*Espaço-tempo*” onde os humanos não se esqueceram de que são também natureza, “tudo é natureza. O cosmo é natureza” (KRENAK, 2019, p. 17). E onde a vida longa é celebrada no cortejo de despedida, nada fúnebre. “Um bom e alegre funeral. É bom... viver muito e então ser agradecido”, diz o ancião. É a celebração da vida. Como diz Guimarães Rosa, “[...] as pessoas não morrem, ficam encantadas [...] a gente morre é para provar que viveu”¹.

1. João Guimarães Rosa em “Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras (ABL)” (16/11/1967).

Moinhos. Águas. Movimentos. Ancião. Crianças. Sons. Natureza... Kurosawa, depois de “sonhar” os estragos que a humanidade causou a si própria, busca recuperar a simplicidade e intensidade da vida, em uma pequena comunidade onde não é preciso, por exemplo, ter energia elétrica para se viver mais de 100 anos. A força da vida, na Aldeia, é produzida no encontro com a natureza e no encontro com outras temporalidades. O encantamento da vida está em uma nova possibilidade de existência, de (re)existência.

E o que o encontro com o filme provoca em nós em tempos de pandemia? Quais afetos foram produzidos com o filme? Aceitamos o desafio de trazer Kurosawa para nos ajudar a “*versentirpensar*” os desafios do momento histórico que estamos vivendo.

O Brasil atingiu, no mês de abril de 2021, 400 mil mortes por Covid-19 após recorde de mais de 4.000 vidas perdidas em 24h. A forma como o governo atual brasileiro lida (ou não) com a pandemia, a incapacidade de enfrentá-la desde o seu início, faz desse evento o “paradigma biopolítico do moderno” (AGAMBEN, 2008). Biopolítica entendida como uma modalidade de poder e de governo sobre as populações: “Na busca em regular e controlar tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população, o objeto por excelência do poder é a vida como um todo. Assim, a biopolítica é uma modalidade de poder e de governo sobre as populações: é a gestão da própria vida” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 487).

A nossa intenção aqui é pensar o tempo presente, inspiradas no último episódio do filme de Kurosawa e naquilo que Foucault (2008) denominou de “ontologia do presente”, como um exercício de interrogar-se sobre a atualidade, identificando nela a existência de processos de subjetivação, possibilitando a emergência de novos modos de relação do sujeito consigo e com os outros. Para Foucault, aquilo mesmo que o poder investia – a vida – era precisamente o que causaria uma reviravolta inevitável, a possibilidade de resistência, de fazer da vida uma obra de arte, uma estética da existência. Para Deleuze, ao poder sobre a vida deveria responder o poder da vida, a potência política da vida, na medida em que ela faz variar suas formas.

Se a ontologia abre um campo de possibilidades para compreender os acontecimentos históricos que nos levaram a nos tornar o que somos, e indica



formas de resistência e transformação, apresentamos, como campo problemático deste trabalho: Como pensar currículos, docência, escolas, entendendo-os como processos de experimentação, nesse evento pandêmico, articulando, no conjunto vida-subjetividade-política, com outras possibilidades de existências e resistências no campo da Educação? É possível pensar os processos educativos como experimentação em meio ao trabalho remoto?

O nosso argumento é que, mesmo em meio à pandemia; ao negacionismo da ciência e da inércia por parte do governo em promover políticas de vida; aos sobressaltos e espasmos que estamos vivenciando diariamente, o próprio tempo presente nos convoca a pensar currículos, docências, escolas como processos de experimentação em meio ao trabalho remoto, na afirmação de um compromisso ético-estético-político da/pela/com a vida.

Figura 1. Cena do filme “Sonhos”



Fonte: “Aldeia dos Moinhos”. 1:52:54.

“...E sonhos não envelhecem...”²

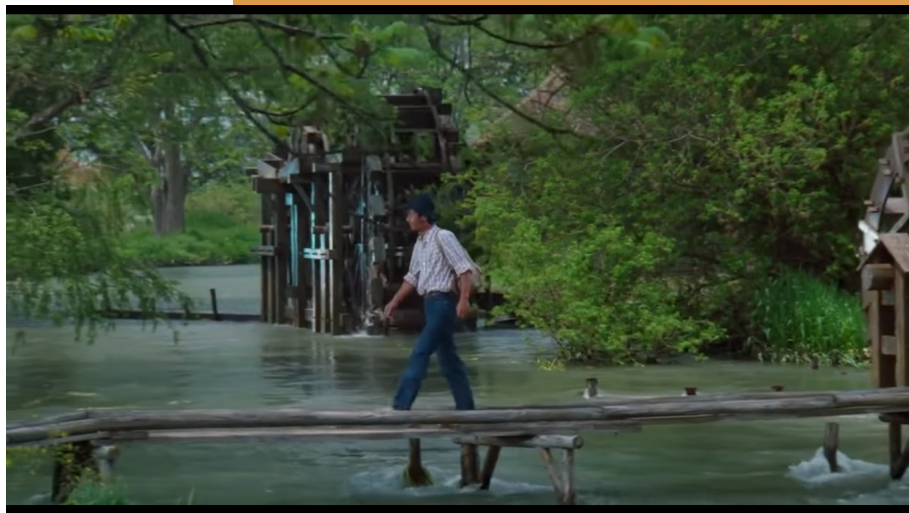
Nosso encontro com o episódio “Aldeia dos Moinhos” aconteceu no outo-

2. NASCIMENTO, Milton. Clube da Esquina II. 2013. Composição: Lô Borges / Márcio Borges / Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47417/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

no de 2021 junto com as águas de março. Ao entrarmos em relação às imagens-cinema, sentimo-nos acolhidas com os sons, as cores, os personagens-natureza. Composição de vida. Fomos afetadas por sensações de paz, esperança e amor, emoções tão necessárias em tempos de pandemia e pandemônio que vivemos no Brasil. Diante de tantas desigualdades, perguntamo-nos: que sonhos poderíamos ter para adiar o fim do mundo em nossos cotidianos? Como experienciar sonhos em meio à necropolítica (MBEMBE, 2018) que a pandemia tem nos imposto? O pensador indígena Ailton Krenak, no seu livro “A vida não é útil” (2020), apresenta algumas pistas provocativas nesse sentido:

Experencio o sentido do sonho como instituição que prepara as pessoas para se relacionarem com o cotidiano. [...] Essa instituição também se comunica com esferas mais domésticas. Sonhar é uma prática que pode ser entendida como regime cultural em que, de manhã cedo, as pessoas contam o sonho que tiveram. Não como uma atividade pública, mas de caráter íntimo. Você não conta seu sonho em uma praça, mas para as pessoas com quem você tem uma relação. O que sugere também que o sonho é um lugar de veiculação de afetos. Afetos no vasto sentido da palavra: não falo apenas de sua mãe e seus irmãos, mas também de como o sonho afeta o mundo sensível, de como o ato de contá-los é trazer conexões do mundo dos sonhos para o amanhecer (KRENAK, 2020, p. 37-38).





Fonte: “Aldeia dos Moinhos”. 1:39:07.

No início do episódio/filme, um jovem é recebido pela sabedoria ancestral do ancião que narra amorosamente o seu modo de viver cotidiano, no qual afirma e aposta na integração e interação ser humano com todas as formas de vida da Terra. Para Ailton Krenak (2019, p. 49-50),

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos.

No filme, há uma valorização da ciência, das tecnologias, mesmo que seja no sentido da destruição. Mas, no sonho da Aldeia dos Moinhos D'Água, Kurosawa recupera a esperança na humanidade de preservar todas as formas de vida, na integração e interação com a Terra, com o uso imprescindível da tecnologia. O ancião que apresenta a aldeia ao forasteiro faz isso o tempo todo consertando



a roda de um moinho, até a hora de ir celebrar a morte de outra anciã, sua ex-namorada. O autor constrói uma afirmação ético-poético-política sobre a morte, na sua relação de composição com a vida.

Assim, coengrendada à biopolítica, nasce a biopotência, que se manifesta de modo não controlável como uma tendência de afirmação da vida e instaura existências singulares, seja por meio de um viés militante, poético, filosófico, ecológico para fazer a vida liberar:

Extrair na vida o que pode ser salvo, o que se salva sozinho de tanta potência e obstinação, extrair do acontecimento o que não se deixa esgotar pela efetuação, extrair no devir o que não se deixa fixar em um termo. Estranha ecologia: traçar uma linha, de escritura, de música ou de pintura. São correias agitadas pelo vento. Um pouco de ar passa (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 94).

Nesse momento pandêmico, a problematização da educação como máquina revolucionária é articulada a um compromisso ético-estético-político. Assim, é possível pensar a experimentação de corpos em espaços remotos? Que outras possibilidades de existências e resistências temos produzido no campo da educação? Há possibilidades de se efetuar um currículo remoto? O que esse processo de desterritorialização provocado pela pandemia tem nos ensinado? São questionamentos que temos feito junto aos estudantes do curso de Pedagogia, às professoras da Educação Infantil, aos colegas do grupo de pesquisa e a nós mesmas, para problematizar as docências, os currículos e a vida experienciados no trabalho remoto.

O encontro com o episódio *Aldeia dos Moinhos D'Água* produziu em nós afecções no sentido de pensar nos cotidianos possíveis instaurados a partir do respeito, cooperação e integração com a Terra para afirmar a vida. Poderia ser uma sala de aula, onde também tantos encontros cotidianos acontecem, mesmo quando mediados por uma tela. Como pensar em uma “*saladeaulaaldeia*” que possibilite o diálogo das crianças, jovens e adultos com sua própria natureza, recuperando o encantamento e a força da vida plena em meio ao trabalho remoto? Como pensar em uma “*formaçãodeprofessoresaldeia*” que colabore na



tessitura de uma escola viva, mesmo que de forma remota, onde todos assumem seu protagonismo como sujeitos de histórias, tecido em múltiplas redes de afetos, de “*aprenderensinar*”? Quais sonhos temos criado para fazer proliferar essas narrativas de afirmação da vida?

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”. Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo [...], vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo [...], antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações (ALVES, 2003, p. 66).

Os acontecimentos vividos perpassam o hoje e nos chegam plenos de ontem, nas cidades, nas aldeias, nas escolas, nas salas de aula, presenciais ou remotas. Ao sermos surpreendidos pelo (des)governo pandêmico, o que experienciamos ontem e trouxemos para tecer como resistências, manifesta-se na revelação de um devir, pela afirmação da vida. Revelam-se como invenções, modos de aprender e fazer o que antes não seria visível. As narrativas das educadoras e dos educadores e estudantes são carregadas de suas histórias como limites e como possibilidades.

Deparamo-nos com relações educativas e educadoras mediadas por uma tela onde imagens e sons ganham diferentes sentidos e significados. Muitas limitações, mas também muitas superações e conquistas. Mais uma vez, nos misturamos ao filme de Kurosawa, quando seus sonhos se transformam também



em pesadelos, que se entrelaçam com nosso presente: guerras, contaminação, desespero, desigualdade, exclusão, preconceito, discriminação, poder, medo, morte. São imagens que expõem o trágico, a dor, mas que também recuperam os modos de sobrevivências, o ser humano também como natureza, as relações de cuidado, os afetos e a arte como compromisso e condição de humanidade.

Figura 3. Cena do filme “Sonhos”



Fonte: “Aldeia dos Moinhos”. 1:39:28.



A vida como obra de arte: uma estética da existência

[...] O que me assusta é o fato de que, em nossa sociedade, a arte se tornou algo relacionado apenas com objetos e não com indivíduos, ou com a vida. A arte é algo especializado ou que é feita apenas por experts ou artistas. Mas será que não poderia, a vida de cada um, se tornar um trabalho de arte? Por que a lâmpada ou a casa poderiam ser objetos de arte e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1983, p. 261).

Pensar na possibilidade de uma estética da existência – na qual a vida se torna uma obra de arte – implica a desconstrução dos conceitos corriqueiros de obra e de arte, geralmente relacionados com as artes plásticas, a música ou a

literatura, para entender como tais conceitos podem constituir o modo de ser, o modo de viver.

Segundo Abbagnano (1982), foi Nietzsche quem insistiu no caráter prático da arte vendo nela uma manifestação da vontade de potência, condicionada a um sentimento de força e de plenitude. A arte é vontade, é intensidade. Para Nietzsche, o conceito de obra de arte está associado ao todo poder-produzir e, desse modo, a natureza também é *artista*: “O mundo como obra de arte que dá à luz a si mesma” (NIETZSCHE, 2008, p. 397), que gesta a si mesma. E não é isso que o episódio “Aldeia dos Moinhos D’Água” nos provoca? Uma estética da existência na integração e interação ser humano com todas as formas de vida. Uma vida que vai sendo criada na inter-relação, na composição com outras corporeidades.

Em que medida é possível construir e conceber a vida como obra de arte? Em que medida a ética e a estética se cruzam, dando forma à própria vida, inventando formas de se viver, modos de habitar o mundo, constituindo um *ethos* (modos de agir, fazer, pensar)? Fazer da vida uma obra de arte consiste na disposição de assumir uma atitude. Nietzsche (2001, p. 132) apresenta uma estreita relação entre arte e vida: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno”.

A ética seria um modo de existência, pois há uma relação entre a arte da existência e o cuidado de si. A arte no sentido da forma que vai se dando à própria existência, como expansão da vida. O acesso ao eu está associado a certas práticas, a certas técnicas e a um conjunto de conceitos e noções que integram um modo de saber. “A prática de si identifica-se e incorpora-se com a própria arte de viver (a *tékhnē tou bíou*). Arte de viver, arte de si mesmo são idênticas, tornam-se idênticas ou pelo menos tendem a sê-lo” (FOUCAULT, 2006a, p. 253).

A ética, tal como entendida por esse autor, é a relação que se estabelece consigo mesma, que determina a maneira pela qual o sujeito exerce sobre si mesmo uma transformação, a fim de forjar modos mais belos de ser e viver: “Trata-se de saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais



bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras) [...]” (FOUCAULT, 2006b, p. 244). A ética, para Foucault, diferencia-se de uma moral, cujas regras coercitivas levam ao julgamento das ações e intenções, ao tomar como referência valores como sendo o “certo” e o “errado”, o “bem” e o “mal” etc. “Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2006b, p. 244). A prática de si como arte da liberdade, como prática da liberdade, que abre possibilidades para novas relações de si, novas práticas de si, como arte de si:

Produzimos “*prácticasteorias*” diversas nesses novos modos de existências e resistências. Entretanto, em que cotidianos estão acontecendo essas produções? Quais as condições de sua produção? Que currículos são esses? Como eles se efetivam e se reelaboram? Retornando ao “Sonhos” de Kurosawa, será que podemos entender a pandemia como uma ponte possível ao encontro de “*aprenderensinar*”, outros modos de ser, outros *ethos*, como na “Aldeia dos Moinhos D’Água”? Em que medida o processo de desterritorialização provocado pela pandemia pode ser um devir potente da Educação a favor da vida? São muitas e diversas as narrativas de educadoras e educadores se reinventando nos seus cotidianos, buscando relações de proximidade aos estudantes apesar da distância física. Preparar aulas ganhou um novo significado, que vai muito além de definir conteúdos e estratégias. Significa construir pontes, novas possibilidades de instaurar encontros, em meio às rodas de águas que permitam que o rio siga seu fluxo, ao mesmo tempo em que se transforma em energia. Potência da vida que se sustenta nas relações, pois a vida é produzida em relação a outras corporeidades. Afinal, “[...] resistir é necessário; viver exige muito mais: exige criação!” (ALVES, 2017, p. 16).

As próprias escolas são uma tecnologia, uma produção humana resultante da aplicação de várias ciências, que utiliza várias técnicas; uma solução à necessidade de proporcionar educação a todos os cidadãos e cidadãs modernos. As salas de aulas e todos os seus recursos metodológicos são invenções tecnológicas criadas para realizar uma tarefa disciplinar e educacional. O que as professoras e os professores fazem para atingir determinados objetivos junto a um estudante ou a um grupo, durante determinado tempo, é conhecimento encarnado em



uma ação concreta e, nesse sentido, é também tecnologia – que não pode ser confundida apenas com o uso de aparelhos e instrumentos específicos. A escola e o que nela acontece são deliberações humanas. Seus suportes organizacionais, simbólicos e instrumentais são possibilidades e opções, a partir dos princípios, desejos e intenções filosóficas e políticas. Conscientes. Ou não. E, assim, passíveis de transformações deliberadas, ou não.

Temos defendido a escola (mesmo que de forma remota) como “*espaço-tempo*” de experimentação, como potência micropolítica. E essa potência tem sido afirmada nos movimentos, nos fluxos, nas intensidades da vida vivida que estão sendo enredadas em meio aos afetos, afecções, desejos, desencontros, insegurança, enfim, nas relações. Professores, professoras e estudantes, em um movimento de criação coletiva, têm feito a vida pulsar nos encontros remotos. Entendemos o encontro como acontecimento, com diferentes intensidades e pulsão de vida, que supõe diferença, divergência, dissonância: encontro como política, que está na invenção de possíveis, de movimentos que possibilitam criar um *ethos*-político, na criação de outras formas de vida, na criação da vida como obra de arte, da vida na/da/com a escola.

Como pensar a aula remota instaurando a potência dos afetos a partir das relações dos corpos, entendendo as relações como diferentes linhas que produzem, criam, inventam, intersectam múltiplas possibilidades engendradas no campo dos possíveis que traçam mapas? Como pensar a relação que se dá “entre” os corpos vibráteis de estudantes, professores e professoras que não implica algo que está “fora” e “dentro”, mas movimentos “entre” pessoas, objetos, espaços, ideias, valores... O que essa relação com os corpos vibráteis tem produzido como potência nos cotidianos das aulas remotas em relação a currículos e a docências?

Currículos entendidos como o entrelaçamento de diferentes redes tecidas a partir de diferentes linguagens, saberes, fazeres, poderes, afetos, enfim, a partir de diferentes expressões em um espaço de atravessamento corpóreo, pois um corpo atravessa conceitos, invade-os, transgride-os, significa-os, usa-os, recria-os, inventa-os.

Currículos que são engendrados a partir do aumento da potência do afetar



e ser afetado, que implica a coexistência de outros corpos vibráteis, compondo outros corpos que nos afetam, nos mobilizam, nos tiram do lugar, nos inquietam, nos levam à criação e invenção! Atravessamento, deslocamento, agenciamento...

Que encontros têm sido engendrados nos cotidianos remotos de professores e professoras que potencializam conhecimentos? Como possibilitar/intensificar um aprendizado afetivo a partir da arte do encontro de professores, professoras, estudantes em telas remotas? Que “*conhecimentossignificações*” (ALVES, 2019) têm potencializado a vida de estudantes em tempos pandêmicos?

Os conhecimentos agem produzindo afetos e os afetos produzem conhecimentos. Se conhecer é afetar e ser afetado, qual a relação entre conhecimentos e afetos? Quais as intensidades e possibilidades para a criação de vida que pulsa e que torna possível a invenção em que os seja o mais potente dos afetos?

Figura 4. Cena do filme “Sonhos”



Fonte: “Aldeia dos Moinhos”. 1:42:37.

Nas relações com outros corpos, diferentes tipos de conhecimentos ou de pensamentos são gerados. Assim, que movimentos, encontros, afetos, afecções e desejos têm sido vividos por professores, professoras, estudantes possibilitando a invenção de currículos? Como pensar em currículos a partir dos fluxos, conexões, relações, encontros, das existências singulares? O que professores,



professoras, estudantes expressam a partir das conversações, dos corpos, dos movimentos?

São questionamentos que nos convocam a pensar a educação como máquina revolucionária, como compromisso ético-estético-político. O acontecimento da pandemia tem nos provocado a pensar em modos de re-existências, em modos de resistências e em modos de solidariedade. Pensar a educação como máquina revolucionária articulada a um compromisso ético-estético-político significa instaurar modos de subjetivação singulares pensados em processos educativos outros nos quais nós, educadoras e educadores, podemos ser vetores dessa produção de processos de subjetivação singulares na Educação.

Figura 5. Cena do filme “Sonhos”



Fonte: “Aldeia dos Moinhos”. 1:49:40.

Travessias sem fim

Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre
poder contar mais uma história
(KRENAK, 2019).

E assim vamos in'concluindo nossa escrita provocada pelas imagens sensíveis do episódio “Aldeia dos Moinhos D’Água”. Um filme lançado em 1990 que nos faz pensar na tragédia que estamos vivendo com um vírus que, desde a sua chegada em 2020, nos desafia e nos inquieta a repensar ecologicamente qual é o nosso posto no cosmo, em diálogo com Paulo Freire (2014a, p. 39):

Mais uma vez nós [seres humanos], desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problemas. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmo”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

A partir dessa indagação, Freire (2014b) nos convida, provoca e inspira a uma “Pedagogia da Indignação” para que assumamos

[...] o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (FREIRE, 2014b, p. 77).

Nesse contexto ecológico, na cena do filme em que o jovem é recebido pelo ancião, que narra amorosamente suas leituras de mundos com seu modo e ritmo da vida cotidiana de sua aldeia, é possível notar que, para esse senhor, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 19). O ancião tece críticas aos exageros industriais e extrativistas, que têm gerado intensa degradação ambiental destruindo diversas formas de vida na Terra.





Em meio aos afetos, conectamos os pensamentos de Ailton Krenak com os de Paulo Freire, com os sonhos que afetam o mundo sensível, e problematizamos: como criar sonhos sensíveis nos processos de “*aprenderensinar*” nos cotidianos escolares em tempos de pandemia? Paulo Freire nos apresenta pistas quando afirma que “*aprenderensinar*” “não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2009, p. 142), assim, desejamos como sujeitos “*praticantespensantes*” com esperança, coragem e amor continuar lutando e acreditando em outros mundos possíveis.

E, por fim, sem pôr fim, em tempos de pandemia, necropolítica (MBEMBE, 2018), e de forças neoconservadoras, continuamos re-existindo para existir e “experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (KRENAK, 2019, p. 26), de sonhar com esperança; não de cruzar os braços e esperar (FREIRE, 2009), mas de, na esperança, lutar, resistir e existir. Nesse cenário, como seres humanos inacabados (FREIRE, 2009), e conscientes de nossa incompletude, nosso desejo é continuar contando nossas histórias e sonhos, para seguirmos em constantes movimentos de lutar e criar ideias para adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019) com esperança, coragem, amor e alegria.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho* (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 22, n. 23, 2003.

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 22, n. 71, 2017.

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso dado no Collège de France* (1982-

1983). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. O cuidado da verdade. In: MOTTA, M. B. da. (org.). *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (orgs.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NIETZSCHE, F. W. *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Com: Akira Terao, Mitsuko Baisho, Mieko Suzuki, Toshie Negishi, Mieko Harada, Mitsunori Isaki, Toshihiko Nakano, Yoshitaka Zushi, Hisashi Igawa, Chosuke Ikariya, Chishu Ryu, Martin Scorsese, Masayuki Yui, Shu Nakajima, Sakae Kimura. Japão – EUA, 1990. Vídeo MP4, 119 min., drama, fantasia, dublado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZT Mo>. Acesso em: maio 2021.





**QUATRO SONHOS PARA
PENSAR A DOCÊNCIA
ON-LINE PÓS-PANDEMIA:**

**a vida como obra de arte
no filme de Kurosawa
(e não apenas nele)**

Leonardo Nolasco-Silva
Vittorio Lo Bianco
Diana Castellani



Converso¹ com Kurosawa nesse texto. Invento uma mesa de bar onde possamos sentar e beber e comer sem hora para terminar, sem pressa, sem compromisso com a ideia de chegada. Provocada, a minha visão acerca do mundo se mistura à dele, fazendo-lhe filhos pelas costas – tal como o Nietzsche inventado por Deleuze (1992).

1. Em boa parte deste texto faremos uso de um personagem-conceitual (ALVES, 2010), falante em primeira pessoa, que dialoga imaginariamente com Akira Kurosawa. Esse personagem também escreve uma carta para o diretor, costurando - ao seu bel prazer - a nossa conversa com o filme. Para Alves (2010, p.1.203), “Os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se “conversa” e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se crie novos conhecimentos”.



– *Uma vez eu tive um sonho...* – disse-me Kurosawa.

– *Eu sei. Eu vi. Eu também estava lá* – respondi, já meio grávido de ideias.

O que seguiu daí, por horas a fio, de histórias minhas e dele e dos nossos, encontra-se no depois dessas linhas, compostas por intensidades, por afetos, por experimentações que os “Sonhos” de Kurosawa produziram em mim. Eu entrei na sua tela, como um aprendiz de pintor que invade os quadros de um Van Gogh imaginado. Pensei na morte e apostei na vida. Nômade, artista, demônio, soldado, boneca, raposa, vulcão. Estive na interseção da sanidade com a loucura. Escrevi uma carta. Por que não? Tem horas que mais vale a leitura de uma confissão do que a ciência de um livro.

Estimado Kurosawa,

Preciso confessar uma coisa: entrei, sem querer, nos seus sonhos. Talvez você se aborreça pela ousadia do ato, mas o fato é que não pude evitar. Tenho vivido na presença da morte e, por sorte, ainda não me contaminei com esse vírus que tem matado tanta gente. Ou será que morri e ainda não me dei conta?

– *Garçom, por favor, traz a conta, porque eu preciso ir embora.*

– *Nós não temos mais para onde ir. Continue a carta. Quero saber se roubou algo bom nos meus sonhos.*

Como eu ia dizendo, antes de ser interrompido pela covardia da racionalidade moderna, sonhar com a vida renascida não é tarefa fácil quando se mantêm os olhos abertos, por medo de não mais acordar. Para sonhar, você sabe, é preciso ter inspiração². Ando desprovido de imaginação pela secura do luto. Vejo em cinza, branco e preto. Por isso, roubei as flores amarelas, vermelhas, roxas e rosas que você plantou num *raio de sol através da chuva*.

2. A ideia de “inspiração” nos remete à noção de “repertórios culturais” presente no livro “Na pele do mundo: educações ambientais”, organizado por Leandro Belinaso e Davi de Codes. Os autores, ao conversarem com importantes professores e intelectuais, perguntam acerca do papel desempenhado pelas artes em suas atuações profissionais. Tais fruições artísticas compõem, de acordo com as narrativas apresentadas no livro, vastos repertórios de “*saberesfazeres*”, responsáveis pela singularidade de cada professor na prática do seu ofício.



Figura 1. Criança do primeiro sonho de Kurosawa, indo negociar a vida com as raposas



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bitly.com/QZoFF>. Acesso: 30 abr. 2021.

Sonho 1 – A criança curiosa

A demanda por distanciamento físico³, enquanto estratégia para a redução do contágio pelo novo coronavírus fez emergir um tipo de prática formativa que ficou conhecida como Ensino Remoto Emergencial. Trata-se de ações pedagógicas realizadas via *tecnologias de encontro*⁴, geralmente conectadas em rede. Difere-se da Educação a Distância⁵ e não significa, necessariamente, Educação On-line⁶.

3. Optamos por falar em “distanciamento físico” ou “isolamento físico” ao invés de “isolamento social” ou “isolamento domiciliar”, considerando as intensas *convivencialidades* produzidas nas/com as *tecnologias de encontro*.

4. Chamamos de *tecnologias de encontro* as interfaces digitais utilizadas para promover interações síncronas, seja por voz ou por vídeo. Na pandemia, as mais usadas têm sido Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, RNP, Jitsi Meets, Streamyard, dentre outras.

5. Para Santos (2020), a Educação a Distância (EAD) é composta por “desenhos didáticos mais instrucionais, em que docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas”.

6. A Educação On-line envolve modos de *ensinoaprendizagem* – ou atos de currículo (MACEDO, 2011) – mediados por interfaces digitais (PIMENTEL, 2018). Cria relações horizontais que incorporam uma série de práticas inspiradas nas nossas vivências na Internet. Remete à opção por uma comunicação *todos-todos*, em que os sentidos estão em permanente negociação e disputa. Refuta exclusividades de interface, transitando por sistemas computacionais diversos (PIMENTEL, 2018). Alimenta-se do pluriverso das práticas comunicativas, vadiando entre os *saberesfazeres* das escolas, da Academia, do trabalho, da rua, da família etc. Concilia fontes, técnicas e tecnologias. Mira a dialogia e a interatividade; a conectividade e a autoria



Trazemos essa breve explicação para situar o leitor dentro daquilo que consideramos ser um desafio dos tempos atuais: pensar a educação e os modos de praticar a docência a partir das experiências que têm sido narradas – por nossos interlocutores de pesquisa – em torno do ensino remoto. Falamos, sobretudo, da necessidade de incorporarmos em nossos planejamentos de curso e de aulas, os novos regimes comunicacionais, as outras atencionalidades e as explosões autorais não redutíveis ao texto escrito. Em outras palavras, tentamos imaginar novos vínculos entre o ofício do professor e as redes educativas, pensando que somos muitos e diversos, praticantes hipermidiáticos guiados pelo gosto de explorar o mundo.

Essa exploração, do modo como a temos percebido no decorrer do isolamento físico, encontra-se intrinsecamente ligada aos usos que temos feito das tecnologias – sobretudo daquelas que nos conectam em rede, via Internet. As reflexões que trazemos neste ensaio consideram, pois, a título de recorte, a multiplicidade de práticas educativas que se dão na/com a cibercultura, em contextos de ensino remoto.

Entendemos que a preocupação de Kurosawa ao explorar, de forma quase apocalíptica, a relação entre humanidade, capitalismo e natureza, conversa com os dilemas do tempo presente, em que vivenciamos uma pandemia sem precedentes, cujas causas remetem às formas nocivas de contato entre o humano e os demais elementos e habitantes do planeta, fortemente orientadas à exploração desmedida e inconsequente dos recursos naturais, nem sempre renováveis.

– *A criança do meu primeiro sonho é também uma exploradora do mundo.*

– *Sim, uma criança curiosa que não acata as interdições ao conhecimento se tais interdições não a convencem*⁷.

O primeiro sonho do filme de Kurosawa gira em torno de um menino que

(PIMENTEL, 2018).

7. Trabalhamos aqui com a ideia de navegação no ciberespaço. A estrutura informacional baseada em *hiperlinks* cria possibilidades de exploração por meio de janelas que vão se abrindo infinitamente, oportunizando a constituição de um repertório imensurável de informações e pontos de vista. A criança curiosa do sonho de Kurosawa pode corresponder ao estudante fruidor das hipermídias – consumidor e produtor de conteúdo na web.

decide ir à floresta, num dia de sol e chuva, contrariando as ordens da mãe. A proibição estaria ligada à crença de que, nessas ocasiões, as raposas se casam e não desejam testemunhas. O menino presencia a cerimônia – por meio de belas alegorias – e, ao voltar para a casa, descobre que será castigado pela desobediência. Todavia, o castigo não o intimida e ele segue adiante, com coragem, para negociar (com o líder das raposas) possibilidades de continuar existindo.

Educar na cibercultura é não temer as raposas, mas é também conhecê-las, investigá-las, refletir acerca das práticas culturais que não são as nossas e que, uma vez sabidas, apontam para a pluralidade dos modos de existência, todos eles arbitrários (porque não naturais) e legítimos (quando expandem e afirmam a vida).

Uma das preocupações recorrentes entre aqueles que praticam o ensino remoto é o dilema entre uma concepção de sala de aula fincada na ilusão do controle exercido pelo docente e a possibilidade de ressignificá-la como “*espaçostempos*” de janelas que vão se abrindo de acordo com a feitura dos pensamentos. Nesta segunda perspectiva, a criança curiosa é mais desejável do que a criança obediente – e isso vale para os jovens e para os adultos também. E vale para os professores que enxergam a beleza de *um raio de sol através da chuva*, ainda que a chuva molhe os cadernos, borrando as letras dos planejamentos.

A criança do primeiro sonho de Kurosawa explora o *sentimento de mundo*⁸. Contempla o que vê, atenta ao que escuta. Ao mesmo tempo, procura por aquilo que ainda não se deu a ver. Arrisca-se ao não sabido, na intenção de aprender. E, quando aprende, assume as consequências das suas aprendizagens. O punhal entregue pela mãe-autoridade não é indício de morte, mas efeito do corte que o conhecimento costuma marcar em nossa pele. Como fazia Belchior ao cantar, a palo seco, querendo que o seu *canto torto, feito faca, corte a carne de vocês*⁹.

8. Referência ao primeiro movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pensado por Nilda Alves (2015), para provocar a ideia de que pesquisar com os cotidianos demanda do pesquisador um mergulho com todos os sentidos, de modo que o sentimento de mundo não se resuma ao que se vê e ao que se escuta – práticas de acesso ao outro que se apresentam, ao longo da nossa socialização, como hegemônicas.

9. Referência aos versos da canção “A palo seco”, de Belchior.



Figura 2. Criança do primeiro sonho de Kurosawa assistindo, sorrateiramente, uma cerimônia proibida



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso: 30 abr. 21.

Como conduziremos os processos de “*ensinoaprendizagem*”, pós-pandemia, em salas de aula presenciais, habitadas por estudantes que experimentaram durante longos meses (talvez anos) as possibilidades *multiplataformas* e *multimidiáticas* das ambiências virtuais tornadas “*espaçotempos*” oficiais das escolas e das universidades? Como negociar “autoridade” e “liberdade” no bojo dos reencontros “*docentesdiscentes*”? Como – ou melhor, por que – conter a curiosidade e o desejo de explorar outros “*saberesfazeres*” que não estejam, ocasionalmente, no planejamento do professor? Qual será a possibilidade de interdição das tecnologias digitais nas escolas e universidades pós-pandêmicas depois delas terem servido de garantia à continuidade das aulas em tempos de isolamento físico?

– *Eu tive outro sonho* – disse-me Kurosawa.

– *Eu sei. Eu também estava lá* – respondi, meio sem graça.

Ao confessar que invadira mais um dos seus sonhos, aproveitei para contar a Kurosawa que eu era a menina que ele julgava ser a quinta amiga de sua irmã. Eu queria atrair a sua atenção para o contínuo processo de tentativas de destruição do meu campo – o campo educacional. Quando vi aquele menino tão atento a tudo que lhe escapava, tão saudoso daquilo que deixou de ter por imprudência dos adultos, tive vontade de convocar meus colegas professores-



-sem-escolas para uma aula coletiva.

Figura 3. Espíritos dos Pessegueiros reunidos para alertar acerca da degradação ambiental



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 21.

– *Não foi exatamente uma aula, mas uma manifestação* – corrigiu-me Kurosawa, dando a entender que ele também esteve, secretamente, no meu sonho – que era um sonho dentro do sonho dele.

– *Isso! Foi um pedido coletivo de socorro* – concordei com o diretor.

Sonho 2 – Sobreviventes do fim do mundo

O segundo, o sexto e o sétimo sonhos de Kurosawa abordam os modos como temos lidado com o meio ambiente, simbolizado na tela por um jardim, cujas árvores deram lugar a pequenos tocos – resquícios de uma natureza morta (sonho 2). O cenário de destruição será intensificado em “Monte Fuji em Vermelho” (sonho 6) e em “O demônio que chora” (sonho 7).

No sonho 2 – *O jardim dos Pessegueiros* – caberá a um menino, morador de uma casa antes cercada por um jardim de pessegueiros, a percepção do risco e o entendimento da finitude dos recursos naturais. Diante de um grupo de espíritos, para o qual fora atraído por uma *Hinamatsuri*¹⁰, a criança descobre que o

10. Boneca que faz parte da celebração do Festival dos Pessegueiros, na primavera.



mal que se faz à natureza pode ter consequências definitivas na vida das pessoas.

A tensão que essa informação produz no espectador aumenta diante da catástrofe nuclear, apresentada no sonho 6. Nele, um grupo de pessoas tenta escapar de um vulcão em erupção e da letalidade da radioatividade, optando, em sua maioria, por abreviar a vida através do suicídio. Entendem que prolongar a existência, submetidos à morte lenta, seria uma decisão mais dolorosa.

O sonho 7, por sua vez, mostra exatamente essa existência que mingua gradativamente, representada por homens tornados demônios por conta de suas ambições e imperícias. Esses seres são diferenciados pela quantidade de chifres nascidos em suas cabeças e precisam, em meio a escassez de recursos, se alimentarem uns dos outros. Demônios de dois chifres alimentam-se dos que possuem apenas um. Demônios de três chifres devoram os de dois e, assim, sucessivamente. Ser devorado, todavia, não é algo que eles pareçam querer evitar. A morte, naquelas condições, apresenta-se mais desejável do que a sobrevivência. “Uma morte rápida e certa é muito melhor do que apodrecer em agonia” – diz um personagem deste sonho.

Os três sonhos acima citados, pelo clima apocalíptico e desesperançoso que produzem, nos remetem ao momento atual, de aprofundamento das desigualdades, de descaso com a natureza e da vigência do *salve-se quem puder*. Ao mesmo tempo, nos instigam a pensar acerca do que faremos depois da pandemia. Manteremos os mesmos hábitos, os mesmos padrões de consumo, as mesmas configurações de relacionamento com família, amigos, amores? Repensaremos nossas escolhas, nossas prioridades? Mudaremos nossas perspectivas em torno da formação escolar/acadêmica? Aprofundaremos as nossas vivências na cibercultura ou daremos um passo atrás quando pudermos encontrar novamente as pessoas, face a face?



Figura 4. Cenário do sonho “Monte Fuji em Vermelho”



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Para autores como Boaventura de Sousa Santos (2020) e Ailton Krenak (2020), por exemplo, nossos padrões de consumo e a forma como eles têm exigido cada vez mais dos recursos naturais do planeta, estão no cerne da pandemia que vivemos hoje. O vírus que insere a Covid-19 entre os nossos medos é invisível e silencioso. Transita livremente em meio aos nossos hábitos mais cotidianos, demandando atenção e mudança de postura. Impõe um processo de desnaturalização dos costumes e a criação de uma consciência coletiva pautada na colaboração e na integração entre a humanidade e a Terra.

A pandemia exige, ainda, que atualizemos os nossos “*saberes-fazer*es”, de modo que os nossos hábitos e as formas pelas quais exercemos as nossas profissões se adequem ao que nos é exigido pelas novas configurações de vida e trabalho. No sonho seis, por exemplo, na iminência da morte por radioatividade, um dos profissionais responsáveis pela liberação da radiação no ambiente, compreende e confessa a inadequação do seu ofício para a manutenção da vida no planeta. Será que esse tipo de autocrítica só nos é possível diante da proximidade da morte? Pensemos, por exemplo, no caso dos professores e nas adequações que foram realizadas a fim de manter o ano letivo em contexto de isolamento físico. Como se dará o diálogo entre o que precisou ser atualizado e as artes de fazer anteriores à pandemia?

Atualmente, no exercício do magistério, as necessidades de adaptações



encontram-se ligadas, em grande medida, às tecnologias digitais, cujo usos não dispensam uma formação prévia. Ainda que o digital em rede faça parte das nossas vivências cotidianas, educar na cibercultura¹¹, de modo intencional, planejado, coerente com as pesquisas realizadas no campo da Educação e das Tecnologias Educacionais, exige um mergulho mais profundo nas práticas ciber-culturais. Nem todos os docentes possuem formação e vivência nas ambiências digitais, condição imperativa para se praticar uma *Educação On-line*. O que se viu na correria pela implantação do ensino remoto emergencial – nos variados âmbitos da formação escolar e acadêmica – foram processos aligeirados¹², marcados por cortes no orçamento destinado à Educação e por uma enorme defasagem na infraestrutura tecnológica das instituições de ensino – além das desigualdades de acesso à Internet que afetam parte considerável da sociedade brasileira. Uma das consequências possíveis deste processo ainda em curso pode ser o aprofundamento das assimetrias educacionais, a intensificação da exclusão ciber-cultural e a naturalização da entrada indiscriminada e não pedagógica (se pensada para atender apenas aos interesses do mercado) de equipamentos e programas considerados capazes de substituir os encontros presenciais e, quiçá, o trabalho docente. Um mundo com mais máquinas, com menos gente convivendo lado a lado, face a face, com menos abraços e bagunças de recreio. Fazendo uma alusão ao segundo sonho do filme de Kurosawa, nosso jardim dos pessegueiros parece coberto de tocos.

11. Os autores deste capítulo entendem que a qualidade do ensino remoto encontra-se condicionada a conhecer e praticar princípios da educação on-line. Tais princípios – ou artes de fazer – derivam das práticas ciber-culturais.

12. Cf. NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio; DELGADO, Matheus Franco. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [s.l.], v. 6, p. 348-365, 2020.

Figura 5. Junção de dois *frames* do segundo sonho do filme, para atualizar um meme. A proposta é caracterizar a educação on-line como terra fértil para práticas autorais emancipadoras e o ensino remoto emergencial como paisagem devastada.



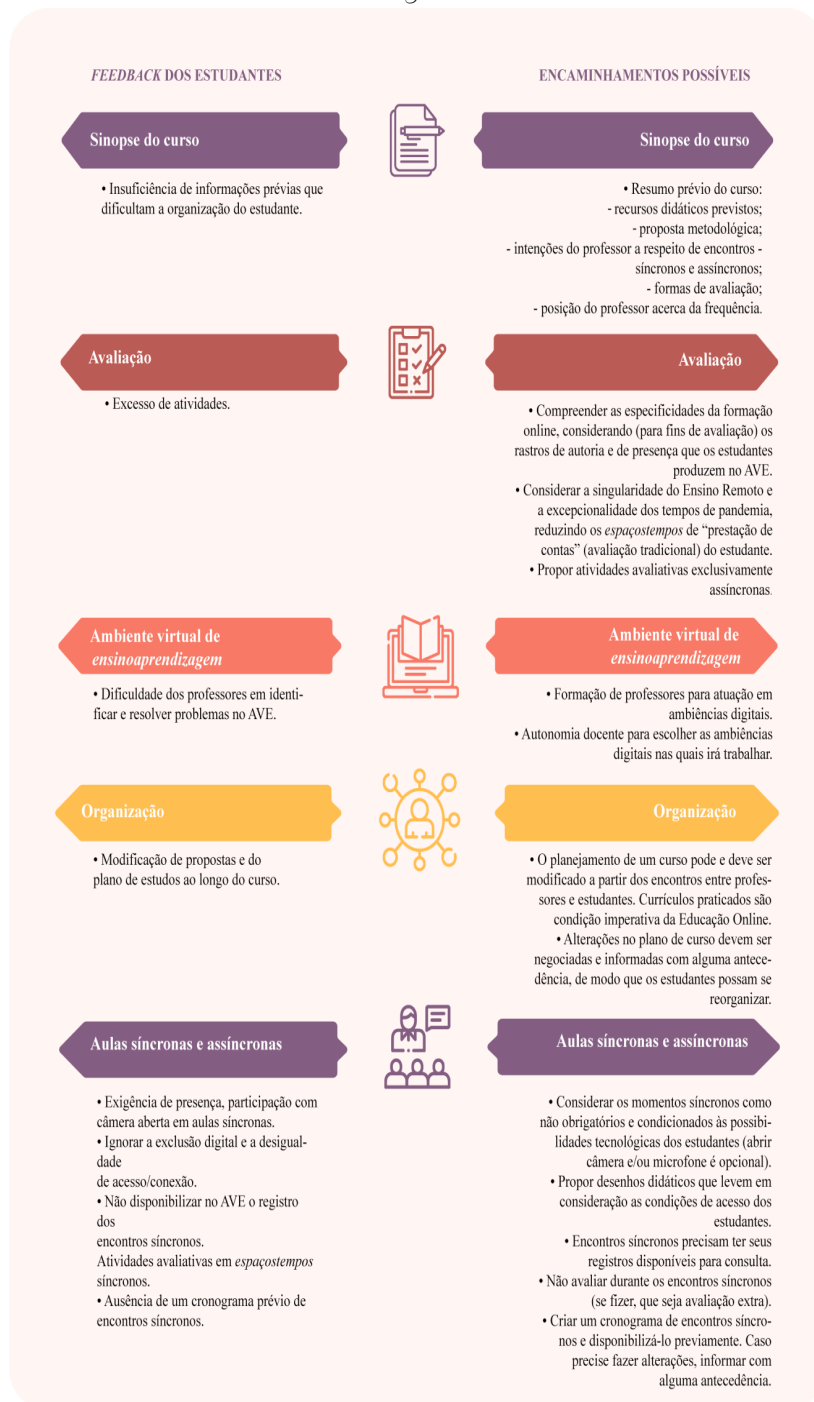
Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 21.

Somada à falta de investimentos públicos no campo educacional, há de se considerar as divergências de pontos de vista entre professores e estudantes acerca de como o Ensino Remoto deve ser praticado. Parte dessas divergências está ligada às novas configurações de atencionalidades, de produção de presenças e de “*conhecimentossignificações*” na cibercultura. Nas pesquisas que temos desenvolvido, no âmbito do ensino remoto emergencial, acessamos narrativas de estudantes e de professores que, em certos aspectos, apresentam visões divergentes acerca de suas experiências remotas de formação escolar e/ou acadêmica. As imagens abaixo ilustram alguns pontos dessas divergências e apresentam possibilidades de encaminhamento para os nossos sonhos educacionais futuros¹³:

13. Não defendemos a implantação da educação on-line em substituição ao ensino presencial, depois da pandemia. Mas acreditamos que seus princípios, baseados em práticas da cibercultura, podem atravessar a sala de aula presencial, oportunizando outras formas de comunicação e de produção de “*conhecimentossignificações*”.



Figura 6. Sistematização do *feedback* discente (Pedagogia/UERJ) acerca do Ensino Remoto Emergencial



Fonte: Autoria própria.



Figura 7. Sistematização do *feedback* docente (Pedagogia/UERJ) acerca do Ensino Remoto Emergencial

FEEDBACK DOS PROFESSORES		ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS	
			
Equilíbrio entre o síncrono e o assíncrono.		Privilegiar desenhos didáticos assíncronos, considerando as especificidades de acesso na organização dos encontros síncronos.	
Ênfase nos encontros síncronos.		Ênfase nas atividades assíncronas.	
Diversificar as janelas de comunicação (AVE, e-mail, mensageiro instantâneo e rede social).		Estabelecer uma janela única de comunicação, considerando um meio possível para a coletividade.	
Aula síncrona com participação reativa dos estudantes.		Aula síncrona com flexibilização da frequência.	
Registros das aulas síncronas disponibilizados no AVE.		Registros das aulas síncronas disponibilizados no AVE, de preferência em formato MP3 para poupar o uso do pacote de dados e da memória dos dispositivos de acesso.	
Decisões acerca do curso devidamente negociadas com os estudantes.		Pensar desenhos didáticos compatíveis com o perfil de cada turma, compreendendo as negociações como processos que vão além dos aspectos organizacionais (cronograma, formas de contato etc.).	
A flexibilização da frequência e das formas de avaliação não pode comprometer a qualidade da formação.		Refletir acerca da qualidade de uma formação remota, estabelecendo critérios que dialoguem com as ambiências digitais e com a infraestrutura de acesso.	
Estratégias para retenção dos estudantes.		Ter consciência de que reter estudantes não pode ser uma meta mais importante do que ofertar experiências possíveis e atrativas de formação.	

Fonte: Autoria própria.

A produção de uma vida nova, de um mundo novo pós-pandemia, não dispensará uma séria e profunda reflexão acerca dos modos como as formações escolares e acadêmicas se deram, na quarentena, com as *tecnologias de encontro*. Não dispensará também um sólido e planejado investimento em infraestrutura tecnológica, em inclusão cibercultural e formação continuada.

Há que se considerar as experiências dos “*praticantes pensantes*” (OLIVEIRA, 2012), suas criações, suas narrativas, suas dificuldades e, sobretudo, suas expectativas para depois do fim do mundo. Se não aproveitarmos essa ocasião para adotarmos novos modos de produzir existências, de nada terá valido todo o sofrimento e todas as perdas que tivemos.

Por isso, propomos pensar a educação como campo de plantio e de colheita dos “*conhecimentossignificações*” produzidos por uma sociedade que se reconhece como parte constitutiva do planeta - nem mais, nem menos impor-



tante do que qualquer recurso natural ou ser vivo. Essa consciência de unidade e codependência será basilar em qualquer configuração educacional comprometida com o futuro. Para isso, é urgente que vejamos a educação como um campo que requer cuidados, preservação, investimentos, disponibilidade para a formação contínua e reverência (crítica!) a quem ajudou a produzi-lo.

Não podemos esquecer que vivemos em um tempo histórico que elege Paulo Freire como inimigo a ser combatido¹⁴, tomando suas obras como ameaças a uma ideia de progresso baseada no combate ao que entendem ser o comunismo. Projetos como o *Escola “sem” Partido*¹⁵ demonizam os professores, reduzindo o papel da formação escolar/acadêmica a uma função instrucionista cuja meta seria corresponder aos anseios do mercado. Nesse cenário, as escolas e as universidades aparecem como inimigas da família, da pátria e da religião (no singular, porque diversidade religiosa não é um princípio dos defensores de tal projeto).

Sabemos que o ciberespaço foi escolhido como “*espaçotempo*” preferencial para a propagação desse ideal de uma docência que deve ser amordaçada. Nele, valendo-se do potencial hipermediático da cibercultura, são produzidas *fake news*, são propagadas calúnias e difamações, são divulgadas gravações em áudio e vídeo, maliciosamente editadas, tirando falas de contexto, tentando provar o quão nociva é a educação institucional para a preservação da “moral” e dos “bons costumes”. O ensino remoto, ao intensificar a vida no ciberespaço, criando – inevitavelmente – registros das aulas e dos desenhos didáticos, amplia

14. Reportagem da *Folha de São Paulo* tenta explicar por que o Brasil de Olavo de Carvalho e Bolsonaro enxerga em Paulo Freire um inimigo a ser combatido. Disponível em: <https://bityli.com/kh8ZX>. Acesso em: 30 abr. 2021.

15. O *Escola “sem” Partido* não é um discurso novo, tampouco isolado. Suas origens datam de 2004 e são, em teoria, uma reação a um professor de História que teria feito uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Na turma deste professor estava a filha do Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e foi ele quem idealizou este movimento “100% apartidário” que “tem dois objetivos: combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 106). Há no *Escola “sem” Partido* um sentido ideológico e político que potencializa a intolerância aos movimentos sociais e tenta impedir os avanços das lutas populares e da classe trabalhadora. Para tanto, conta com o poderoso auxílio da grande mídia e do crescente mercado de seitas religiosas que usam “deus” como mercadoria, tornando reféns de uma manipulação em cascata um número cada vez maior de pessoas. Versões da realidade são produzidas e veiculadas na TV, nos jornais e na internet, eficientemente orquestradas pelos interesses de uma elite econômica, dando origem a um fenômeno que tem sido chamado de *pós-verdade*.



as possibilidades de vigilância e as tentativas de controle empreendidas pelos grupos antiescola, antivacina, anticiência, antidiversidade e “anti” qualquer coisa que alargue as possibilidades de existir fora do metro-padrão. O pensamento científico e a formação que dele deriva viraram labaredas de vulcão, nuvens de radioatividade e demônios chifrudos prontos para devorarem as “pessoas de bem”.

Figura 8. No sonho 7, um viajante encontra um demônio chorando, em meio ao cenário de caos. Descobre que o demônio foi um homem que tomou decisões erradas e que sobrevive devorando outros demônios que também foram humanos um dia. A invenção de inimigos comuns continua sendo, na distopia de Kurosawa, um recurso para a produção de pertencimentos cuja meta é aniquilar a diferença.



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bitly.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Interesses políticos e econômicos atuam no campo educacional de modo a secar a fertilidade de uma terra que pensam estar arrasada. Os cortes de investimentos no campo educacional, tão presentes nos últimos tempos¹⁶, falsamente justificados por medidas de austeridade fiscal diante da crise – uma crise que não acaba nunca porque não é crise, mas sim projeto¹⁷ – produzem cenários de-

16. No orçamento previsto para 2021, o segundo maior corte ocorreu no Ministério da Educação, que perdeu R\$ 3,9 bilhões. A conclusão é da Instituição Fiscal Independente (IFI), órgão consultivo do Senado, que divulgou levantamento com o impacto das perdas de recursos entre as pastas. Disponível em: <https://bitly.com/M6oPH>. Acesso em: 01 maio 2021.

17. Cf. NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. A Universidade Fluminense em tempos de calamidade pública: reflexões baseadas nos textos de Darcy Ribeiro. *Revista Interinstitucional Artes de*



soladores, onde quase tudo falta. O *quase* fica por conta das criações cotidianas, das táticas dos “*praticantespensantes*” (OLIVEIRA, 2012), dos golpes dos fracos (CERTEAU, 1994) que, diante das interdições, criam outros possíveis. Paulo Freire – patrono da educação brasileira – é um pessegueiro constantemente cortado nos jardins das desatenções. Mas é também semente para uma floresta de recomeços.

Estimado Kurosawa,

Resolvi dormir e sonhar mais um pouco antes de seguir com a sua carta. Não sou dessa gente que descarta o tempo do amadurecimento das ideias para caber nos cronogramas da vida apressada.

Já falei das flores coloridas que roubei dos seus sonhos, certo? Você me perdoa? Obrigado. Tenho praticado muito o roubo de ideias. Pego, estico, amasso, rasgo, alinhavo, pinto, refaço, compartilho, apago e, no fim, já consigo ignorar as minhas marcas e as suas na superfície do que foi “*ditopensadoescritoperformado*”. Chamo isso de fazer pesquisa numa ilha de edição. Não é invenção minha, não. É uma prática da Cibercultura. O que circula em rede vai sendo mexido, cortado, adaptado, ressignificado e vira *meme*, bordão, *challenge*, *hashtag*, personagem conceitual dentro de texto acadêmico, rastros de cartografia digital, roteiro ficcional, episódio de podcast... Infelizmente nem todo mundo investe nessa expansão dos modos de narrar o mundo e, ao narrar, inventá-lo.

– *Eu gosto do mundo inventado por Van Gogh.*

– *Eu sei, amigo. Eu vi quando você entrou no quadro.*

– *Você consegue me escutar aqui, dentro dessa carta que ainda não recebi?*

– *Para alguém que invade quadros, invadir cartas é uma tarefa fácil, meu caro Kurosawa.*

– *Eu sou um hacker das imagens e dos sons que me despertam curiosidade.*

– *Agora está tudo nublado. Eu sinto frio e vejo pouco. Acho que entrei no seu sonho de novo.*



– Então, segure firme essa corda. E não durma. Eu vou nos levar de volta para o nosso acampamento.

Sonho 3 – Colaboração e horizontalidade

O terceiro sonho de Kurosawa mostra um grupo de alpinistas tentando escalar uma montanha durante uma terrível nevasca. Uma corda é o elo que os mantém unidos. Se alguém que estiver preso a ela desistir da caminhada, todos os demais serão obrigados a parar. E é o que acontece. Parte do grupo pensa em desistir, diante do cansaço e das condições climatológicas desfavoráveis, mas quem os lidera clama para que continuem até avistarem o acampamento. A força da natureza, contudo, se impõe sobre eles, personificada na presença feminina da morte que, maternal, cobre o líder da expedição com a sua echarpe cor de prata.

Figura 9. A morte encontra e acolhe o líder dos alpinistas, no sonho 3



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bitly.com/QZoFF>. Acesso: 30 abr. 2021.

Apresentamos o enredo desse terceiro sonho – “A Nevasca” – para pensarmos em dois princípios que julgamos importantes na educação on-line: a **colaboração** e o **sentimento de pertença**. No que se vê em cena, os personagens encontram-se interligados – como dissemos acima – por uma corda que os auxilia a não se perderem uns dos outros e a se comunicarem. O que existe entre



eles é uma certeza de que aquela é uma experiência que só será bem sucedida se realizada coletivamente. Tal percepção cria neles um sentimento de **identificação** e de **unidade**: são todos um só. Ou todos morrem ou todos sobrevivem.

Figura 10. O grupo de alpinistas do sonho 3



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Uma variação dessa ideia de comprometimento com o outro e/ou de coexistência, é também encenada no sonho 4 – “O Túnel”. Aqui, um capitão de guerra se depara com os espíritos de seus soldados mortos e busca dissuadi-los da ideia de seguirem como se ainda estivessem em combate. O capitão, único sobrevivente da missão, sente-se responsável pelas vidas que foram perdidas sob o seu comando, deixando transparecer que, em algum momento, acovardou-se e não foi capaz de impedir que a sua tropa fosse dizimada.

– *Nem sempre somos capazes de corresponder às expectativas sobre nós depositadas – falou-me Kurosawa, com um olhar triste.*

– *Eu sei bem o que é isso. Creio nunca ter sido compreendido pela minha família por conta das escolhas que eu fiz.*

Uma das reclamações mais presentes nas narrativas dos estudantes acerca do ensino remoto emergencial é a impressão de não se sentirem parte de uma turma. E, em algumas disciplinas, de não terem uma presença mais constante do professor conduzindo os processos de “*ensinoaprendizagem*”. Os professores,

por sua vez, alegam criar inúmeras oportunidades de convivencialidade, síncrona e assincronamente, mas sem despertarem o engajamento dos estudantes. Que perguntas podemos fazer a partir dessas narrativas?

Em primeiro lugar, cabe perguntar o que gera engajamento na rede. O que desperta a vontade de interação? O que leva uma pessoa a “*verouvirpensar*” alguma coisa na Internet e se interessar em produzir algo novo a partir daquele disparador?

Em segundo lugar, é preciso imaginar que estímulos seriam capazes de convencer o estudante a cocriar uma disciplina, a se ver como coautor de um desenho didático, de modo que o Ambiente Virtual de *Ensinoaprendizagem* esteja sempre na iminência de ser alterado por um movimento dele ou de algum colega ou do próprio professor.

A Educação Online é orientada por uma ética *wiki*, pautada na horizontalidade das produções de autorias. Todavia, quando se trata de uma circunstância formativa institucionalizada, a figura do professor precisa aparecer como polo de sustentação da aprendizagem, seja mediando, provocando ou apontando caminhos a serem (ou não) percorridos pelos estudantes no curso da elaboração de determinados “*saberesfazeres*” concernentes ao conteúdo programático da disciplina.

Em outras palavras, fazendo novamente uma alusão aos sonhos de Kurosawa, às vezes, o professor é o líder da expedição na montanha e deve estimular sua turma a não desistir da jornada, segurando a corda para que ninguém se perca no meio do caminho. Entretanto, há ocasiões em que o professor está diante de um túnel e tem a missão de fazer os estudantes atravessarem aquele túnel, abandonando algumas ideias que precisam morrer para que a vida se renove. E há ainda situações em que cabe ao professor, acolher e dar alento aos estudantes diante das adversidades da vida, como fez a bela mulher do sonho mais gelado de Kurosawa antes de apontar ao aventureiro a direção do sonhado acampamento.



Figura 11. O capitão e sua tropa de soldados mortos (Sonho 4)



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

168

LIVRO 1



SONHOS

Sonho 4 – Imersão nas experiências de “ensinoaprendizagem” e a vida como obra de arte

Há dois sonhos no filme de Kurosawa que sintetizam bem o nosso entendimento de Educação Online. O sonho 5 – “Os corvos” – e o sonho 8 – “A Aldeia dos moinhos de água”. No primeiro, um jovem pintor passeia pelos quadros de um Van Gogh interpretado por Martin Scorsese. No segundo, um homem chega a uma aldeia cuja paisagem e os hábitos de seus moradores não guardam semelhanças com a pressa e as tecnologias do mundo atual.

O jovem pintor, ao entrar nos quadros, experimenta um tipo de fruição artística baseada na imersão, *com todos os sentidos*¹⁸, naquilo que se pretende estudar/experimentar. Em seu percurso de contemplação e de atualização da obra – porque, uma vez inserido na paisagem, ele se torna personagem daquela paisagem – o pintor compreende que o trabalho de seu mestre não é simplesmente o exercício de uma tarefa, mas uma necessidade que ele tem de se expressar, de registrar o que vê. Van Gogh pinta porque o sol o impele a pintar.

18. Referência ao já citado movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2015): mergulhar com todos os sentidos.

Nesta atividade ele investe não só o seu tempo, mas também o seu corpo (vide a orelha que ele precisou arrancar para concluir um autorretrato).

Figura 12. Jovem pintor encontra Van Gogh (Sonho 5)



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

O sonho em tela, denominado “Os Corvos”, nos ajuda a pensar acerca das experiências de imersão no ciberespaço. Temos constituído laços de afeto, redes de trabalho, práticas religiosas, encontros sexuais e uma vasta gama de outras experimentações por meio dos dispositivos em rede. Praticamos uma vida protética, expandindo o nosso corpo por acoplamento de dispositivos conectados à Internet. Viajamos para qualquer destino no mundo sem a necessidade de sairmos do lugar. Percorremos ruas desconhecidas e somos capazes de nos localizar com um toque na tela do telefone. Mais um toque e recebemos comida em nossa casa ou pagamos uma conta sem precisarmos ir ao banco. Consumimos filme, teatro, frequentamos festas, funerais, prestamos depoimento à polícia. Na pandemia, a imersão via *tecnologias de encontro* tornou-se uma trivialidade, um gesto cotidiano que certamente altera a relação que, historicamente, estabelecemos com os rituais das salas de aula. Será que desejaremos nos desconectar, nos desacoplar de nossos dispositivos quando pudermos, finalmente, desenquadrar nossos corpos da tela?



Figura 13. Jovem pintor passeia por um quadro de Van Gogh (Sonho 5)



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Essa última pergunta nos leva ao oitavo sonho apresentado no filme: “A aldeia dos moinhos de água”. Nele, um morador centenário do lugarejo mostra a um forasteiro a relevância de se considerar as coisas simples da vida, revendo o que julgamos ser as nossas necessidades, redimensionando-as.

Diante do espanto que o viajante demonstra ao perceber a ausência de energia elétrica, por exemplo, o ancião pergunta por qual razão deveríamos iluminar a noite se ela foi feita escura para contrastar com o dia iluminado de sol? Por que precisamos de uma noite clara se já temos dias claros? Por que precisamos apressar o tempo com o incremento da eletricidade se os moinhos dão conta de produzir energia a partir dos movimentos da água? O aldeão questiona a conveniência prometida pelos equipamentos, sublinhando o que deixamos de viver por conta dessa conveniência. Sua fala também destaca as múltiplas formas de perceber o mundo e de produzir “*conhecimentossignificações*” a partir dele, relacionando conhecimento e sentido. Na aldeia, sabe-se o que importa saber, “*aprendemensinam*” “*saberesfazeres*” implicados na vida cotidiana, que sirvam à comunidade e que, por isso, se perpetuam no tempo, passados de geração para geração, com as devidas atualizações quando necessário.



Figura 14. A aldeia dos moinhos de vento (Sonho 8)



Fonte: Frame de cena do filme presente em um canal do Youtube. Disponível em: <https://bityli.com/QZoFF>. Acesso em: 30 abr. 2021.

A reflexão do centenário morador da Aldeia nos ajuda a refletir sobre os processos de escolhas, de criação e de negociação que precisaremos empreender, no âmbito dos nossos planejamentos de cursos e de aulas, quando pudermos voltar ao ensino presencial. Não se tratará, certamente, de acatar e inserir todas as “soluções” tecnológicas que estiveram em alta nas versões remotas do nosso trabalho, mas também não se tratará de jogar tudo fora e voltarmos exatamente ao que fazíamos antes. Há que se ponderar as necessidades e as conveniências, as prioridades e as desimportâncias, o que faz e o que não faz sentido para cada coletivo de “*docentesdiscentes*”.

Estabelecer uma nova relação com as tecnologias, compreendendo que as demandas de consumo não podem ser colocadas acima da preservação dos recursos naturais é um dos desafios mais importantes a serem enfrentados no futuro possível. Ao mesmo tempo, tais reflexões poderão produzir em nós a consciência dos assujeitamentos aos quais fomos expostos ao longo da nossa socialização, o que nos oportunizará processos outros de subjetivação. Poderemos, ao assumir tal consciência, tomar as nossas vidas como obras de arte (FOUCAULT, 1994), inquerindo a nós mesmos: o que faremos com aquilo que fizeram da gente?

– O que você fará?



- Não sei, eu ainda estou dormindo.
- Por isso mesmo. Aproveite e sonhe com a resposta.
- Eu já sonhei, mas esqueci.
- Então, da próxima vez você anota.
- Mas, se anotar, eu corro o risco de lembrar depois.
- Ué? Você não quer lembrar da solução?
- Não. Eu quero sonhar com as outras perguntas.

E assim, meu caro Kurosawa, me despeço de você e saio, temporariamente, dos seus sonhos. Vou ali fabular os meus. Levarei algumas cores e flores que roubei de você. E alguma esperança alimentada por moinhos de água. Espero que fiquemos bem ao acordar. Detestaria descobrir que a vida é um pesadelo.

Com amizade,

Van Gogh

Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/o8.pdf>.

ALVES, Nilda. *Nilda Alves: praticantepensante* de cotidianos. Organização e introdução de Alexandra Garcia e Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BÁRBARA, I. S.; CUNHA, F. L. de.; BICALHO, P. P. G. de. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” Partido*. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 105-120.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. “À propos de la généalogie de l’éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão). In: *Dits et écrits* (1980-1988), IV,



Paris: Gallimard, 1994. p. 609-631.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. A Universidade Fluminense em tempos de calamidade pública: reflexões baseadas nos textos de Darcy Ribeiro. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, [s.l.], v. 3, p. 47-63, 2017.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio; DELGADO, Matheus Franco. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [s.l.], v. 6, p. 348-365, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

PIMENTEL, Mariano. Princípios do desenho didático da educação on-line. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 33-53, set/dez 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, *Revista Docência e Cibercultura*, [s.l.], agosto de 2020, [on-line]. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 out. 2020.

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Com: Akira Terao, Mitsuko Baisho, Mieko Suzuki, Toshie Negishi, Mieko Harada, Mitsunori Isaki, Toshihiko Nakano, Yoshitaka Zushi, Hisashi Igawa, Chosuke Ikariya, Chishu Ryu, Martin Scorsese, Masayuki Yui, Shu Nakajima, Sakae Kimura. Japão – EUA, 1990. Vídeo MP4, 119 min., drama, fantasia, dublado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZT> Mo. Acesso em: maio 2021.





**SONHOS DE AKIRA
KUROSAWA E AILTON
KRENAK**

**para “*vermosouvirmos
sentirmospensarmos*”* o
mundo**

Rosemary dos Santos
Letícia Aires
Michele Avelar
Michelle Hassel

* No decorrer do texto, a grafia de determinadas expressões é usada em itálico porque indica nossa intencionalidade de romper o paradigma dos discursos hegemônicos transgredindo as dicotomias herdadas nos modelos de pesquisa. No caso em questão, *vermos*, *pensarmos* e *ouvirmos* o mundo são aspectos do trabalho docente que julgamos como sendo indissociáveis no contexto educativo. Os demais termos que apresentarem a mesma grafia indicam a mesma intencionalidade.

Sonhos como dispositivos do viver

Talvez seja bom partir do final
Afinal, é um ano todo só de sexta-
feira treze

‘Cê também podia me ligar de vez
em quando

Eu ando igual lagarta, triste, sem
poder sair

Aqui o mantra que nos traz o
centro

Enquanto lavo um banheiro, uma
louça, querendo lavar a alma
Na calma da semente que germina

Que eu preciso olhar minhas
meninas

A folha amarela, igual comida,
envelhece

É a vida, acontece com pessoa e
documento

É tão triste ter que vir, coisa ruim
pra nos unir

E nem assim agora, mano, vamo’
embora a tempo

Vi árvores a derramar suas flores
pra ninguém

‘To zen no meu momento, Coltrane
anti-jazz



Crianças têm o céu no alcance das mãos
Irmão, será que há tempo de poder ser mais?
Eu sei, caramba, nem estrelas são iguais
Tem mais, vitória agora é uma fresta de sol
No fim das conta, Tetsuo é quem tinha razão
Então todas areias da ampulheta, vão
E as fotos amarelam, como os dentes
As plantas, a gente, a chama, a febre intermitente
Vazia estrada, cheia a caixa de entrada
E, de repente, uma luz quadrada quente, diz que
O Criador deixou a humanidade aqui na Terra
E foi pra algum outro lugar do cosmos
Um dia, ele se lembrou de nós e disse
“Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra
Preciso ver o que elas se tornaram”
Mas, enquanto fazia esse movimento incrível de vir até aqui nos ver
Ele pensou
“E se eles tiverem se tornado algo pior do que eu posso conceber?
O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles
Vou fazer o seguinte, vou me transformar em uma outra criatura
Para ver as minhas criaturas”
Ele se transformou num tamanduá e saiu pela campina
Em certo momento, um grupo de caçadores, munidos de bordunas e
laços
Se encostaram numa paisagem, avançaram sobre ele, o prenderam
E levaram pro acampamento com a intenção óbvia de comê-lo
Duas crianças gêmeas, que observavam a cena
Evitaram que ele fosse levado para a fogueira
Ele então se revelou para os meninos
Que antes que os adultos descobrissem, acobertaram a sua fuga
Do lado de uma colina, os meninos gritaram
“Auô, auô, que você achou da gente, das suas criaturas?”
E Deus respondeu “mais ou menos!”
Viver é partir, voltar e repartir



(Morte é quando a tragédia vira um costume)
Partir, voltar e repartir
(Pra diferença da qual ninguém ‘tá imune)
Viver é partir, voltar e repartir
(Mas ouça de alguém que nasceu num tapume)
Partir, voltar e repartir
(É só na escuridão que se percebe os vagalumes)

(“É Tudo pra ontem”, Emicida com a participação de Gilberto Gil¹)

Iniciamos essa conversa com a música do rapper Emicida, intitulada “É tudo pra ontem”. Lançada em 2020, ela nos inspira e nos faz pensar sobre nós e sobre o mundo em que estamos imersos hoje *um ano todo só de sexta-feira treze*, onde o medo se faz presente, onde as incertezas emanam, um mundo onde uma pandemia, causadora da doença Covid-19 fez perecer inumeráveis² vidas por todo o planeta. Tal como as moléculas se comportam no meio, um agente externo, um vírus, nos provoca a pensar que *É só na escuridão que se percebe os vagalumes*. Provocadas pelo trecho da música, recorremos à Clarice em seu texto “Água viva”:

Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará no imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente

1. Em 2019, o rapper Emicida lançou o seu sexto álbum, intitulado AmarElo e traz uma coletânea de músicas que busca contar a trajetória de vida de Emicida. Este álbum em questão é um marco na sua trajetória musical, pois traz em suas rimas as retratações do cotidiano e a inclusão de convidados ilustres para, nas palavras de Emicida, inspirar o mundo. O álbum e seu lançamento deram origem ao documentário “AmarElo – É Tudo Pra Ontem”, lançado em 2020 na plataforma de Streaming Netflix. Vale a pena conferir e se emocionar com esse documentário, trazendo a história e a luta do movimento negro (BARROS, 2020; FONSECA, 2019).

2. As inumeráveis vidas perdidas durante a pandemia de Coronavírus que nos assola em desde 2020 foram compiladas em um memorial virtual, onde as vítimas da Covid-19 têm a sua história lembrada, para mostrar que as vidas perdidas nesse momento não são apenas dados estatísticos divulgados diariamente na mídia de massa em um jornal televisionado, ou ainda por gráficos estipulados pelo órgão governamentais. Para saber mais sobre este memorial acesse o link: <https://inumeraveis.com.br/>.



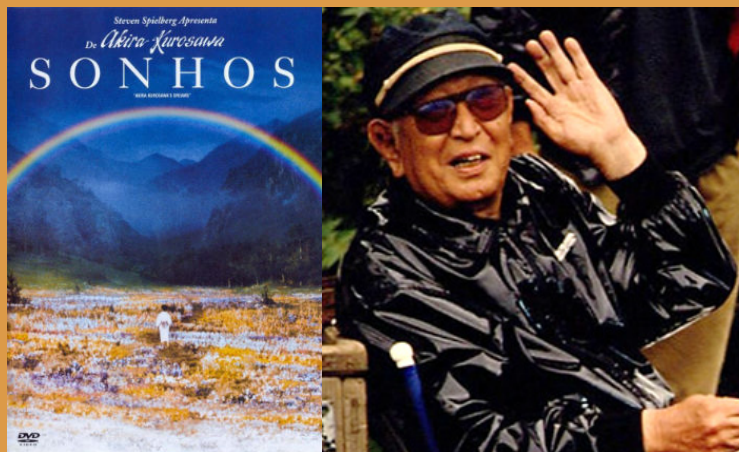
como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago, acendo e apago. Só aquilo que capto em mim tem, quando está sendo agora transposto em escrita, o desespero das palavras ocuparem mais instantes que um relance de olhar. Mais que o instante, quero seu fluxo (LISPECTOR, 1973, p. 16).

Em *mais que um instante, quero seu fluxo*, entendemos como são as diversas possibilidades de criarmos apesar das dificuldades enfrentadas. Como “*professoraspesquisadoras*” sabemos que é impossível, para nós, a imobilidade. Assim, pedimos ajuda também a Didi-Huberman (2011) em sua obra que é um verdadeiro alento para tempos difíceis e perigosos como o nosso, onde ele traz a sobrevivência dos vagalumes como exemplo de esperança referente àquilo que poderíamos ser enquanto “seres humanos” criativos e solidários frente a situações adversas. É dessa forma que atuamos, nos ressignificando e re(existindo) nos “*espaçotempos*” cotidianos para “*sentirpensar*” outros modos de enfrentar as incertezas causadas pelo vírus e por tudo aquilo que ele carrega consigo. E é assim, com esses interlocutores, que vamos dialogar nesse texto buscando sempre refletir: quais conversas são possíveis fazer, a partir das obras de Akira Kurosawa e Ailton Krenak com os seus modos bonitos de criar e nos levar a lugares e a outras conversas “impensáveis”?

O primeiro, nascido num subúrbio de Tóquio em 23 de março de 1910, descendente de uma linhagem de antigos samurais, e um dos cineastas mais importantes do Japão. Vários de seus filmes tiveram refilmagens americanas e europeias. Ao longo de sua carreira, o diretor explorou uma amplitude de tradições artísticas, literárias e pictóricas. Kurosawa trouxe ao cinema um olhar movido pela austeridade, pela compaixão e pelos anseios de superação dos problemas enfrentados, até os dias de hoje, por nossa sociedade.



Imagem 1. Capa do filme “Sonhos” (à esquerda), e o cineasta Akira Kurosawa (à direita).



Fonte: Compilação das autoras, 2021³.

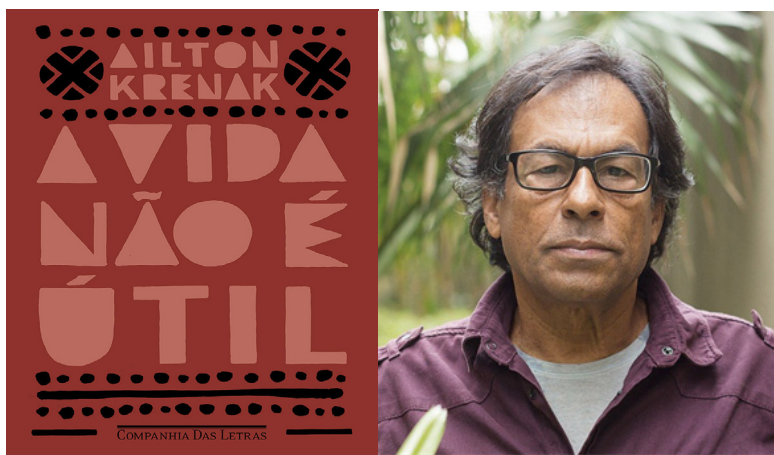
Já o segundo, Ailton Krenak, escritor, líder indígena, ambientalista, é um dos mais destacados ativistas do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas no Brasil. Ele acredita que são as nossas atividades de rotina que ajudarão a humanidade, especialmente os grupos que são permanentes alvos de ataque, a sobreviverem e a terem mais estabilidade. Para Krenak, hoje, com 66 anos, os povos indígenas nunca estiveram tão ameaçados.

Este que contribui para a nossa conversa é o mesmo constituinte que, ainda jovem, subiu ao Plenário da Câmara Federal e pintou o rosto com tinta de jenipapo para pressionar os parlamentares a votarem pela inclusão dos direitos indígenas na Constituição de 1988. Não podemos esquecer que foi graças à força desta atitude, cujos registros e imagens percorreram o Brasil e o mundo, que um capítulo sobre a proteção dos direitos dos povos indígenas originários do nosso país foi incluído na Carta Magna.

3. A imagem referente ao filme “Sonhos” foi retirada do site Adoro Cinema, 2015. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-3427/>. Acesso em: 22 abr. 2021. E a imagem de Akira Kurosawa do site Plano Crítico, 2013. Disponível em: <https://www.planocritico.com/entenda-melhor-kurosawa-e-a-literatura/>. Acesso em: 22 abr. 2021.



Imagem 2. Capa do Livro “A Vida não é Útil” (à esquerda), e o autor de Ailton Krenak (à direita)



Fonte: Compilação das autoras, 2021⁴.

Além de nos identificarmos com essa luta pela sobrevivência, tendo em vista o nosso contexto pandêmico, o que nos leva, principalmente, a aproximar Krenak e Kurosawa são as leituras e os debates que sempre realizamos em nosso grupo de pesquisa sobre suas obras. Outra questão que nos toca é a sensibilidade de ambos em nos mostrar que a humanidade precisa pensar, ressignificar, sonhar e criar outros modos possíveis de sentir o mundo. “Mundo” é uma palavra presente em toda a obra de Paulo Freire. Para o autor a leitura do mundo é um ato de conhecimento para tecermos os nossos sentidos a propósito da presença nele, dar sentido à presença no mundo é assumir-se como criador da sua própria presença, rompendo com as condições opressivas que deprimem as nossas possibilidades como viventes (FREIRE, 1989). A leitura do mundo amplifica nossas perspectivas de sonhar outros mundos.

Ao escrevermos esse texto, percebemos também na música de Emicida e Gilberto Gil um trecho citado no livro “A Vida não é Útil”, de Ailton Krenak, obra escolhida por nós para conversar com o filme de Kurosawa. Ela tem uma

4. A imagem referente à capa do livro foi retirada do site UEDA, 2020. Disponível em: <https://percursosliterariosblog.com/2020/08/19/a-vida-nao-e-util-ailton-krenak/> Acesso em: 20 abr. 2021. E a imagem de Ailton Krenak do site Carta Capital, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ailton-krenak-proxima-missao-do-capitalismo-e-se-livrar-de-metade-da-populacao-do-planeta/>. Acesso em: 22 abr. 2021.



relação estreita entre o mundo dos sonhos e as vivências dos cotidianos, considerando como foco a mãe terra e a criação, que é explicada pelo líder indígena, por meio de uma história antiga de seu grupo étnico.

E essa história está na letra da música onde o Criador, tendo retornado em forma de tamanduá, traz uma reflexão acerca da humanidade, do que nos tornamos sem respeitar as diferenças entre as criaturas e, também, em torno do que gostaríamos de nos tornar. Essas reflexões são importantes para que possamos criar nossas subjetividades como pertencentes a um mundo coletivo e heterogêneo e ainda entendê-lo nessa sua complexidade.

Pensar a humanidade e o mundo é uma particularidade nas obras de Krenak e Kurosawa. Vistos no seu conjunto, suas temáticas muito se aproximam. O filme, assim como o livro, nos traz inspirações e reflexões sobre nossas ações, sobre o mundo, sobre os cotidianos que nos cercam e sobre a humanidade que nos constitui.

Ao entrar em contato com as ideias de Kurosawa e Krenak, motivadas pelas leituras e discussões no grupo de pesquisa, o que nos interessou como possibilidade de escrita, foi dialogar com eles e com as “*suasnossas*” narrativas, criando aqui um espaço de interlocução entre diferentes vozes, pondo-as em diálogo e ampliando as possibilidades de ação dos narradores para pensar nossos sonhos de “*professoraspesquisadoras*”. Sabemos, pelas nossas conversas, que temos a limitação de conseguir expor essas outras formas de “dizer” do cinema, das imagens, das entrevistas nos vídeos, porque a escrita tem seu limite diante da possibilidade de expressar tantas linguagens com fidelidade.

Mas, mesmo diante dessa limitação, forjamos um lugar de escrita de “*professoraspesquisadoras*” do campo da Educação onde sonhar é o nosso lugar de criação. Por isso, trouxemos tanta gente para esta “*pesquisaconversa*”. Para nós, os sonhos são possibilidades de “*narrarviver*” o “*dentrofora*” a partir de uma pandemia que nos fez refletir sobre a fragilidade da humanidade. Os resultados da *in*-diferença humana já estavam expostos há muito tempo, mas agora é o vírus que nos interpela globalmente, nos convida à reflexão por sua imposição, vem desarrumando o desarrumado, virando de ponta-cabeça e invertendo o aprendido como nos ensinaram Andrade, Caldas e Alves (2019). Para as autoras,



essa criação de “*fazerespensares*” novos só pode se dar no embate com o que já foi feito. Assim, é preciso conhecer tudo o que existe, o que se escreve, o que se pensa – pois só assim é possível negá-lo, mostrar seus limites e ir adiante, trazendo à tona questões importantes, expondo não só a precariedade da vida, mas também como ela se mostra para nós, como bem cantou a Unidos de Vila Isabel em 1980:

Sonhei

Que estava sonhando um sonho sonhado

O sonho de um sonho

Magnetizado

As mentes abertas

Sem bicos calados

Juventude alerta

Os seres alados

Sonho meu

Eu sonhava que sonhava

Quarenta anos depois da criação desse samba, estamos vivendo um momento em que sonhar se torna primordial. Sonhar tem nos permitido sobreviver, resistir e persistir em meio a uma realidade tão dura. Seguimos sonhando. Como jovens pesquisadoras que somos, nesse momento, lembramos de António Nóvoa (2015, p. 3) em “Carta a um jovem investigador em Educação”, onde enumera provocantes “conselhos”, que nos interessam muito para esta escrita plural:

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver. Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil e impuro. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender.



Aprendamos com Nóvoa (2015), precisamos repensar nossas pegadas no planeta, rever a nossa correria. “Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil e impuro. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender”. Necessário recuperar a velocidade do tempo, repensar um *#novonormal* que nunca tivemos. É hora de pensar, o recolhimento serve para isso. E é pensando e refletindo diante do recolhimento em que nos encontramos atualmente que essas conversas entre Krenak e Kurosawa resultam em “*vermosouvirmospensarmos*” o mundo.

Queremos esclarecer como compreendemos os sonhos num possível diálogo entre Kurosawa e Krenak. Aqui, não caminhamos a partir de uma perspectiva psicanalítica, enquanto manifestação do inconsciente. Falta-nos repertório teórico para tal proeza. O que nos provocou no “*vistopensadosentido*” foi pensar os sonhos como potência, desejo de realizar, no devir. Como nos cotidianos, o instante é vivido. O instante presente, em contínuo devir, sintetiza pluralidades vividas mergulhadas nos acontecimentos. A matéria-prima do instante está na vida e na capacidade que temos de sonhá-la.

Conversas com Kurosawa

Não fale com este humano, você sabe como são perigosos!⁵
(*Série Love, Death e Robots*, disponível na Netflix).

A conversa com o filme “Sonhos” de Kurosawa começa com a proposta da escrita deste texto e o compartilhamento do link num grupo do *WhatsApp* criado para este fim. Para discuti-lo, éramos quatro. E onde tem quatro professoras, tem rede e onde tem rede tem sonhos. Cada um com a sua rede e com o seu sonho que se encontrava com os sonhos de Kurosawa e Krenak, formando novas redes. Convenhamos, não foi fácil. E quem disse que seria?

5. Este trecho é uma fala de uma *huli jing* retratada em um dos episódios da Série *Love, Death e Robots*. No momento dessa fala a raposa pede para que sua filha não fale com humanos, e após completar a fala tem sua cabeça cortada pelo caçador de raposas, pai do personagem principal. E assim, o personagem esconde a existência da filha da *huli jing* de seu pai, para que ela não tenha o mesmo fim que a mãe. No entanto, o episódio nos mostra que a humanidade não está preparada para conviver com a diversidade de povos.





Para enredar a conversa com Kurosawa, nos inspiramos na lenda do seu primeiro sonho, “Raios de Sol Através da Chuva”. Nele, as raposas das lendas do folclore japonês, conhecidas também como *kitsunes* ou *huli jing*, se destacam. Nesse primeiro episódio, Kurosawa mostra a existência das raposas, que podem ser vistas em um dia de sol com chuva, num ritual de acasalamento, mas por tratar-se de seres míticos, não gostam de serem vista. E quando uma criança não respeita o desejo dessas raposas, desperta a sua fúria e precisa sair em busca do seu perdão.

Histórias com as lendas das raposas são frequentemente resgatadas em filmes, séries, desenhos e mangás, por serem um dos personagens mais icônicos do folclore japonês. Assim como Kurosawa, outros filmes trazem a história sobre diferentes perspectivas das *kitsunes*, ou *huli jing*. Algumas das principais características entre as mais variadas lendas acerca das raposas é que elas são uma entidade capaz de trocar de forma, frequentemente optando por apresentar-se como uma bela mulher, e gostam de encantar e pregar peças nos humanos (GANIKO, 2021). Tomando como exemplo, vamos destacar uma série da plataforma de *Streaming Netflix*, que traz um compilado de histórias acerca do progresso da humanidade e que no episódio “Boa Caçada”⁶, mostra uma raposa se adaptando ao mundo das máquinas.

No episódio, sua mãe é morta no início e, antes de ser assassinada pelo caçador, alerta sua filha sobre a periculosidade dos seres humanos. Logo, a raposa busca sobreviver à morte da mãe e aos avanços tecnológicos que fazem o mundo que ela conhecia mudar completamente. Com as mudanças, sua magia se esvai e cada vez mais se tornava humana, pois todo aquele avanço poluía seu habitat e a impedia de andar livremente pela “selva de metal”.

Quando observamos essas duas obras, *Sonhos* de Kurosawa, e a série da plataforma de *Streaming*, percebemos que a frase da *Huli Jing* (mãe da raposa que trouxemos no parágrafo anterior) se torna presente nesses momentos. Os seres humanos são perigosos para as outras espécies que vivem nesse mundo, seja pela curiosidade de uma criança ou ainda pela poluição provocada ao meio

6. É o 10º episódio do volume 1 da série “*Death, Love e Robots*” da plataforma de *Streaming Netflix*. Em sua sinopse a história traz o filho de um caçador de espíritos que faz amizade com uma criatura metamórfica, uma *huli jing*. Para assistir ao episódio, acesse o link: <https://www.netflix.com/title/80174608?s=a&trkid=13747225&t=wha>.

ambiente, os seres humanos agem como se tudo que o Criador criou precisasse ser explorado pela raça humana.

Esse vaivém ora no filme, ora na série, nos envolve, nos enreda. Inspiradas por Ginzburg (1989), queremos buscar indícios que nos apontem o caminhar da escrita. Para este autor, “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Com esse pensamento, despertamos nosso olhar para os detalhes, incluindo aqueles que podem parecer secundários, de menor importância, mas que na verdade, podem nos permitir encontrar as chaves de significados para um sistema maior de pensamentos, nos permitindo criar uma narrativa coerente a partir desses rastros.

Esse olhar atento aos indícios nos motiva a estabelecer ricas conversas com essas obras, que também compõem as redes educativas que formamos e que nos formam. Alves, Caldas e Rosa (2006) nos mostram que esse movimento permite que surjam “*conhecimentossignificações*” múltiplos e complexos necessários ao viver cotidiano, e que nos indicam possibilidades para as questões diversas e difíceis que enfrentamos em nossas realidades. As autoras nos apontam que:

[...] ao projetar os filmes dependendo das redes educativas de que seus *praticantespensantes* participam, inúmeros e diferenciados foram os movimentos presenciados. Em todas as circunstâncias nos processos acontecidos e vividos - tanto curriculares-pedagógicos, como os de pesquisa – eram necessários momentos de “respiração” que, no projeto em curso, eram representados pelas “conversas” – presenciais e on-line – desenvolvidas após a projeção de cada um dos filmes.

De uma forma poética, Kurosawa nos fez visitar seus sonhos, e com sua sensibilidade artística considerava que ao se fazer filmes tudo era possível, pois, em suas obras, pintura, literatura, teatro e música se unem para nos fazer pensar como nos ensinou Deleuze (1992) com sua ideia de personagens conceituais⁷.

7. Andrade, Caldas e Alves (2019) revisita o conceito de personagens conceituais de Deleuze e nos aponta que eles são criações do autor para que possam interceder na pesquisa e nos fazer refletir sobre. “Os ‘personagens conceituais’ que criamos e com os quais ‘conversamos’ nos servem para compreender aquilo que





Como um dos cineastas mais importantes do Japão, com aproximadamente 50 anos de uma consolidada carreira no cinema, Kurosawa deixou uma filmografia de 32 filmes. Antes de ingressar na indústria cinematográfica, formou-se como pintor e, mesmo não seguindo profissionalmente na pintura, suas características artísticas e sua paixão pelas artes o acompanharam durante toda a sua trajetória no cinema. Isso fica evidente em um dos contos do filme “Sonhos”, “Corvos”, em que um jovem pintor observa as pinturas de Van Gogh, viaja para dentro de seus quadros e se encontra com ele.

Assistindo *Sonhos* de Kurosawa, podemos dizer que, ao analisar a obra em sua totalidade, percebemos uma multiplicidade de sentidos; uma incomensurável fonte de inspirações que se constrói por meio de pequenos enredos com o mínimo de discurso, um ritmo lento, quase arrastado, de uma exploração de imagens e sentidos que emprestam ao texto uma obra aberta para a construção de muitas redes de “*conhecimentossignificações*” emanados das relações que se estabelecem entre as diversas partes. Enredo, discurso, ritmo, cores e sons criam sensações de expectativa, medo, esperança, obscuridade, luz e sombra, trazendo um modo de “*sentirpensar*” o mundo, no mundo.

Embaladas por esse “*sentirpensar*” o mundo, decidimos “olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos” e, dialogando com Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 23-24), isso significa mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos, nessas tantas redes educativas de grande diversidade, com todos os sentidos, a fim de que se conheça muito mais do que a visão nos apresenta, buscando os saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, nos modos de agir e de viver.

Escolher um dos sonhos para enredar nossa conversa não foi uma tarefa fácil. Pois em todos os momentos, com as falas dos personagens e ainda a trilha sonora, Kurosawa nos transportava para os sonhos e nos fazia sentir, com todos os nossos sentidos, as angústias de um avanço científico e um avanço tecnológico “*impensadopensado*”, mas também nos trazia um vislumbre de esperança, sonhando outra relação do homem com a vida e a terra em que habita.

Seja no sonho onde o Monte Fuji se torna vermelho pelas explosões nu-

cleares, ou no sonho sobre o Demônio Chorão, que nos mostra o meio ambiente colapsado, sofrendo mutações pela radiação, e os seres humanos se tornando demônios, ou ainda no encerramento, com as falas de um ancião de uma aldeia rural sobre esses avanços e a necessidade de olharmos para a natureza. Em todo o enredo, a ciência está viva e, principalmente, a busca incessante pelo desconhecido.

E, pensando nessa ciência é que, dentre os sonhos destacados por Kurosawa, o último, intitulado “Aldeia dos Moinhos de Água” no qual um dos personagens, que é um ancião de uma aldeia rural, afirma que em sua aldeia não há eletricidade porque os aldeões de lá não precisam dela, visto que, por valorizarem a natureza, eles têm a consciência de que as pessoas, acostumadas às comodidades, acabam por desprezar tudo o que realmente importa. É nesse momento que nos remete ao nosso contexto contemporâneo e a refletir sobre: quanto avanço científico e tecnológico é necessário para nos constituirmos humanidade? Afinal, para a fabricação de um telefone celular quantos litros de água foram necessários? Ou ainda, o quanto de matéria-prima ou de resíduo foi gerado? E para onde o *smartphone* irá quando não funcionar mais? Podemos sonhar outra ciência?

Em um dos trechos desse sonho, Kurosawa traz a fala de um ancião dessa aldeia, que diz ao visitante recém-chegado: “As pessoas de hoje em dia se esqueceram que na realidade eles são somente parte da natureza. Ainda assim, destroem a natureza”. Nesse momento, com muita sutileza, Kurosawa nos traz a realidade de pensarmos na heterogeneidade que constitui toda a humanidade. Se a realidade é complexa, como simplificá-la pela interpretação a partir de uma só lógica, de uma só referência? Precisamos fazer um esforço de compreender como a complexidade nos mostra a necessidade de lidar com a incontornável impermanência das coisas e, por consequência, com o incontornável inacabamento das nossas compreensões, com a falta e a busca das respostas que nos atingem como docentes.

E ainda os personagens em seu desespero pela vida traçam narrativas de questionamento desse avanço e, dentre as falas, destacamos o questionamento dos últimos sobreviventes às explosões onde a mulher com as duas crianças questiona o posicionamento das autoridades para convencer os cidadãos a ins-



taurar as usinas: “Eles nos disseram que as usinas nucleares eram seguras”. “O acidente humano é o perigo, não a planta nuclear por si próprio. Se houver acidentes, não há perigo”. Isso foi o que nos disseram. Que mentirosos!”.

Nesse momento, a emoção da personagem e o contexto criado por Kurosawa nos mostram que nem sempre precisamos aceitar tudo o que nos é proposto, seja uma usina de energia nuclear instaurada numa região populosa, ou ainda um medicamento indicado pelas esferas governamentais para combater a Covid-19. Aprendemos com Certeau (1994) que o praticante cultural, como elemento principal e primordial de todo processo formativo, não se comporta passivamente diante de uma situação, ele reage, interferindo continuamente no processo em que se desenvolve.

Com esses argumentos é que o filme “Sonhos”, de Kurosawa, nos leva a compreender como que para esse cineasta singular o acontecimento é rico em contribuições para a formação de um pesquisador das ciências da educação, interessado em compreender a complexidade das criações dos mundos humanos. Em todos os momentos do filme, ele nos inspira a refletir sobre as ações antrópicas que tomamos durante a nossa trajetória nesse mundo.

Conversas com Krenak

O povo indígena, tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência e, para a manifestação da sua predição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência, sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos (Ailton Krenak, em discurso no Congresso Nacional em 1988).

Num breve diálogo com quem escolhemos conversar, refazemos o caminho metodológico defendido pelas pesquisas com os cotidianos como uma das múltiplas possibilidades de pesquisarmos. Pensando em uma dessas múltiplas possibilidades, recorreremos novamente aos movimentos necessários às pesquisas



com os cotidianos e vamos “ir além do já sabido”⁸.

E seguindo esta forma de “*sentirpensar*” também em nossas pesquisas, resolvemos trazer as reflexões de Ailton Krenak numa conversa com os Sonhos de Kurosawa. Com o seu discurso no Congresso Nacional em 1988, na epígrafe deste tópico resgatamos a ideia do ancião citado por Kurosawa, de se viver respeitando a natureza⁹. E Ailton Krenak nos mostra que essa humanidade, que respeita essa heterogeneidade do planeta Terra: a grande mãe de todos os seres vivos existe, e existia muito antes da necessidade de pensarmos sobre “a coisa ruim para nos unir” como nos mostra Emicida. Krenak ainda nos convida a refletir em sua obra “A Vida não é Útil”, acerca da sua juventude, quando já ouvia os mais velhos falarem sobre a devastação e o desrespeito à natureza:

Naquele tempo eu comecei a visitar as florestas do Acre, de Rondônia, e, por todos os lados, os pajés diziam: “Vocês precisam tomar cuidado porque o mundo dos brancos está invadindo a nossa existência”. Invadindo. Na época eu ouvia os velhos como um espectador. Até que comecei a ter os mesmos sonhos premonitórios ao olhar as estradas, os tratores e as motosserras chegando; o barulho delas derrubando as grandes árvores, a revolta dos rios. Passei a ouvir os rios falando, ora com raiva, ora ofendidos. Nós acabamos nos constituindo como um terminal nervoso do que chamam de natureza. E a ciência daquele pajé, alertando toda uma geração que hoje está com cinquenta, sessenta anos de que seu território ficaria devastado e sem caça, se cumpriu de maneira absolutamente correta (KRENAK, 2020, p. 20).

Ele observa que o ser humano se descolou da natureza e da sintonia com a terra, “devorada” por grandes corporações que controlam os recursos financeiros.

8. Esse movimento “trata-se e ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar ‘conversas’ entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de se ‘fazerpensar’ que atendam ao que ainda não foi ‘feitopensado’ e que precisa ser ‘feitopensado’, entendendo que só assim nos é possível ir adiante” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 26-27).

9. Trazemos aqui a palavra natureza, mas, em alguns momentos, pensamos que o mundo daria conta do conceito, entretanto, para seguir a ideia de Krenak, vamos usar natureza.



ros do planeta e persistem na concepção europeia colonizadora de que exista uma “humanidade”, enclausurada na maior parte de sua vida em ambientes artificiais.

E esses modos de pensar existentes na sociedade contemporânea capitalista são apontados nas suas falas mais recentes, na sua participação no programa de televisão Roda Viva¹⁰, em abril deste ano. Krenak traz importantes alertas e pontua o fato do homem branco, subalterno ao capitalismo, escolher vantagens imediatas em prejuízo do futuro. Com o advento do fordismo, vimos que as coisas podem ser produzidas em série. Passamos a viver em um mundo da mercadoria, onde as coisas aparecem magicamente: a caixa de leite no mercado, o biscoito, a água na torneira, os produtos na gôndola e o homem pode simplesmente consumi-los. Isso nos fez esquecer de todo o processo envolvido na produção.

Consideramos a sua fala, mas recorremos a Certeau (1994) para dizer que mais importante do que as mercadorias em si são as operações dos seus usuários. Nesse sentido, não é a forma como as mercadorias nos são ofertadas que deve ditar nossa relação com elas. Não consumi-las, mas sim delas fazer usos é o que nos permite criar outras relações e outras “maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1994, p.39). Não estamos e nunca fomos passivos na história. Podemos nos apropriar dessas questões, de nossas ações e sonhar outras realidades possíveis. Mas Krenak também traz um respiro durante o programa e nos convida a questionar: “O futuro é o presente?”... E continua dizendo que gosta de pensar na ideia de abrimos janelas para a utopia: “Vamos animar uma possibilidade de utopia”. Assim, não seria a utopia uma forma de sonhar?

10. O programa Roda Viva, da TV Cultura, convidou o ambientalista e escritor Ailton Krenak para uma roda de conversa com outros convidados e mediados pela jornalista Vera Magalhães, para falar um pouco sobre a pandemia, a militância e o seu pensamento sobre este quadro. Para saber mais sobre, assista a conversa através do link: <https://youtu.be/BtpbCuPKTq4?t=2592>.





Fonte: Roda Viva, TV Cultura, 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/BtpbCuPKTq4>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Trazendo a contemporânea experiência do isolamento, imposta pelo contexto de pandemia do Coronavírus, em todo o mundo, Krenak traz lições valiosas à comunidade: Ele nos convida a refletir sobre essas temáticas no capítulo “Sonhos para adiar o fim do mundo” do livro “A vida não é Útil”:

Sonhar é uma prática que pode ser entendida como regime cultural em que, de manhã cedo, as pessoas contam o sonho que tiveram. Não como uma atividade pública, mas de caráter íntimo. Você não conta seu sonho em uma praça, mas para as pessoas com quem tem uma relação. O que sugere também que o sonho é um lugar de veiculação de afetos. Afetos no vasto sentido da palavra: não falo apenas de sua mãe e seus irmãos, mas também de como o sonho afeta o mundo sensível; de como o ato de contá-los é trazer conexões do mundo dos sonhos para o amanhecer, apresentá-los aos seus convivas e transformar isso, na hora, em matéria intangível. Quando o sonho termina de ser contado, quem o escuta já pode pegar suas ferramentas e sair para as atividades do dia: o



pescador pode ir pescar, o caçador pode ir caçar e quem não tem nada a fazer pode se recolher. Não há nenhum véu que o separa do cotidiano e o sonho emerge com maravilhosa clareza (KRENAK, 2020, p. 20-21).

Nós também não contamos nossos sonhos em uma praça. Quais de nós acordamos tentando nos lembrar dos nossos sonhos e, mesmo assim, vamos para o trabalho e para as nossas tarefas diárias? Nesse sentido, Krenak nos fala sobre experienciar o sentido do sonho de uma outra forma, como instituição que nos prepara para nos relacionarmos com os cotidianos. Nessa relação com o contexto pandêmico, nossos sonhos mudaram. Nosso sonho maior agora é nos manter vivos. Temos o sonho de viver, de continuarmos vivos. Ele ainda nos lembra:

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora (KRENAK, 2020, p. 24-25).

Durante a entrevista, Krenak traz essa reflexão do que é ciência para aqueles que nasceram depois dos anos 80 e que não conseguem romper com a perspectiva que levantamos aqui de que está diretamente relacionada com o avanço tecnológico. Para ele, ciência é humildade. Não deve ser arrogante. A ciência é a produção de conhecimento ao longo de milhares de anos, desde que os humanos aprenderam a reunir observações sobre a vida. É luz, ilumina. O problema é colocar ciência e tecnologia no mesmo pacote. A disrupção tecnológica não é ciência. Ciência não é tecnologia, ciência é conhecimento e produção de conhecimento. A tecnologia se utiliza da ciência. Ele critica a subordinação da ciência à lógica corporativa de produzir mercadoria a todo momento para nos surpreender.



Assim, continuamos com a perspectiva de contemplar a ciência como uma leitura de mundo, e de que precisamos sentir esse mundo nas nossas pesquisas científicas, resgatando os movimentos com os cotidianos. Percebemos ainda que refletir sobre a nossa existência, como nos aponta Krenak, é necessário para que possamos construir outros sonhos possíveis. Afinal, foi do convite para revisar os *Sonhos* de Kurosawa que essa conversa surgiu, sobre pensar em lugares “impensáveis” e trazer um diálogo afetivo com as obras de Krenak e ressignificar os “*conhecimentossignificações*” dos sonhos de ambos.

No texto *Sonhos para adiar o fim do mundo*, que compõe o livro “A Vida não é Útil”, Krenak lembra que os sonhos podem ser premonitórios e dão forma à vida em grupo, numa experiência de consciência coletiva, que orienta as escolhas das pessoas sobre o que devem fazer depois que acordam e sobre ter uma relação harmoniosa com a natureza (FRANÇA, 2020). Para ele, essa é uma ação coletiva que orienta as nossas escolhas, onde “o sentido do sonho como instituição que prepara as pessoas para se relacionarem com o cotidiano” (KRENAK, 2020, p. 20). Os sonhos possibilitam essa relação entre os mundos, seja entre os mundos imaginários e os cotidianos, ou ainda, nos inspira a unir os mundos virtuais e reais.

Assim, podemos dizer que sonhamos com uma humanidade mais afetiva com a Terra, mãe de todos, pensando em como os governantes possuem um papel importante sobre a forma de “*fazerpensar*” numa sociedade mais igualitária. Afinal, uma sociedade que busca a igualdade não é aquela que considera todos iguais, mas a que respeita as ecologias dos saberes dos povos e os respeita dentro das suas pluralidades. E ainda, quando pensamos nos sonhos que nós queremos, refletimos sobre uma educação mais igualitária, respeitando a sua complexidade e exaltando as diversidades que a compõem.

Krenak ainda fala do seu desejo de muitos mundos, mundos plurais. Outros mundos possíveis. E, por que não, outros sonhos possíveis? Para ele, não precisamos ter uma única observação sobre o mundo e a vida. O mundo é cada um de nós. E cada um de nós tem seus próprios sonhos!



Kurosawa, Krenak e todos os “nósoutros” para sonhar outros sonhos

Sonhei que o sonho existia
não dentro, fora de nós,
e era tocá-lo e colhê-lo,
e sem demora sorvê-lo,
gastá-lo sem uão receio
de que um dia se gastara

Carlos Drummond de Andrade

Para uma conversa com Kurosawa e Krenak acerca da existência, saber viver adequadamente entre luzes e sombras, trazemos Junichiro Tanizaki, um autor da literatura japonesa moderna. Em sua obra “Elogio da Sombra”, o escritor traz a simplicidade com que a cultura japonesa lida com as luzes e com as sombras. Para ele, a sombra vai muito além da simples ausência de luz e se constitui de elementos simbólicos que envolvem o mistério, o secreto, o selvagem, a sujeira, o inconsciente e os monstros e que habitam o nosso interior. Assim, precisamos encarar a sombra como parte do nosso ser físico, psicológico e espiritual:

[...] nós, Orientais, procuramos acomodar-nos aos limites que nos são impostos, que desde sempre nos satisfazemos com a nossa presente condição; conseqüentemente, não sentimos repulsa alguma pelo que é obscuro, resignamo-nos a ele como a algo de inevitável: se a luz é fraca, pois que seja! Mais, afundamo-nos com delícia nas trevas e descobrimos-lhes uma beleza própria (TANIZAKI, 1999, p. 49).

Nossa angústia agora, talvez nossa maior sombra, quando o planeta parou, é que ao contrário do que confiávamos ou estávamos obrigados a acreditar, o sonho se gastara. A pandemia nos desintegra, muito facilmente, constatamos, desolados. Estamos agora, sem poder olhar para os próximos meses, possuídos



até pela dúvida sobre a nossa sobrevivência no planeta. Estamos encarando nossos medos, incertezas, dores e tristezas. Nesse cenário desolador, como manter viva nossa capacidade de sonhar? Talvez seja esse um dos nossos grandes desafios atuais, encarar nossas sombras, conviver e aprender com elas, para que, partindo delas, possamos sonhar outros sonhos e nos reencontrarmos com nossas luzes.

Como projetos existenciais humanos, sonhos nos fazem sonhar, no sentido do projeto humano, habitar lugares luminosos e sombras sem lugar, nos assombram, porque, muitas vezes, não sabemos o que fazer com os nossos projetos de vida, por isso, vivemos de forma ineliminável como os ratos dos labirintos pouco explicáveis. Aprendemos com Deleuze (1988, p. 271) que:

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um para o outro. Pode-se dizer que aprender, afinal das contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Ideia Reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais.

Como sonhar outros sonhos possíveis e experienciar invenções cotidianas? Perguntemos a Kurosawa. Ele nos responde com um cinema esplendoroso, evado de múltiplas linguagens, silêncios e densos de experiências imaginárias e imaginativas. percebemos no seu filme, uma experiência universal e singular da humanidade se fazendo.

Decidimos finalizar esse texto com o sonho “A horta dos pêssegos” de Kurosawa que mostra os preparativos para o *Hinamatsuri*. Essa festa típica japonesa é caracterizada pela montagem de um altar de bonecas que representam a família imperial. Conhecida como o Dia da Boneca, ou ainda o Dia das Meninas, essa data celebra o crescimento saudável e feliz da família (KANEIOYA, 2020). No momento em que o menino serve o chá para as meninas celebrarem



a data, ele sente falta de uma das amigas e sai em busca dela. Ao correr para alcançar a menina, ele se depara com a personificação do altar das bonecas, que aponta que naquele ano eles não teriam motivo para celebrar a data em sua família, pois ela havia devastado a horta de pêssegos que havia ali. Eles seriam “os espíritos das árvores, a vida das flores”. Se a plantação foi cortada, “como podemos celebrar com as árvores destruídas?”.

Imagem 4. Conto “A Horta dos Pêssegos”, momento que as personificações das bonecas aparecem para o menino



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZTMo&ab_channel=RICARDOQUIRINO. Acesso em: 10 abr. 2021.

Com essa delicadeza no diálogo entre os espíritos e o menino, Kurosawa nos remete, mais uma vez, à letra do Emicida, com o trecho de Krenak, e à reflexão da humanidade que não respeita toda essa heterogeneidade, mas o menino demonstra aos espíritos o arrependimento, o que mostra que podemos mudar e nos ressignificar.

Nesse sentido, é interessante pensar como, mesmo separadas por 30 anos, as reflexões encontradas na obra de Kurosawa (1990) ainda se fazem atuais e presentes na produção de Krenak (2020). Afinal, ambos nos fazem refletir sobre o que são os sonhos.

Assim como nos aponta o autor, precisamos tecer essa relação de afeto entre os nossos pares. E foi com uma escrita a quatro mãos que constituímos

essa conexão entre os nossos sonhos para uma educação igualitária para uma humanidade plural que esperamos que o amanhecer de um mundo novo traga nossas narrativas de esperança em dias melhores. Como nos lembra Larrosa (1998, p. 26) “talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos.”

Acreditamos que a formação na cibercultura consiste, pois, em um processo que se dá em rede e nas redes, onde a interação entre os outros contextos e o modo como nessas interações incorporamos “*conhecimentossignificações*” que nos permitem atuarmos em nossas práticas. Na experiência de escrever esse texto a quatro mãos, recorremos novamente a Clarice Lispector (1999, p. 385) quando diz: “Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmago dos outros: e o âmago dos outros era eu”.

Essa narrativa explicita um aspecto que ressurgue sistematicamente na ficção da escritora, e que o presente artigo visa a recompor através de exemplos e proposições, trata-se da relação entre o “eu” e o “outro” como sendo representativa de um ato narrativo, da instauração de autênticas narração e narrativa, porque correlata ao vislumbre de uma verdade provisória. Por isso, sonhamos com Kurosawa e Krenak. Sonhos são desejos, ainda que imprevistos ou inconscientes, para “*reverpensar*” nossos modos de criar e viver a vida.

Referências

ALVES, Nilda.; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Brandão. Filmes – imagens e sons – como memória afetiva de docentes. *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 101-115, maio 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2568>. Acesso em: 20 abr. 2021. p. 101-115.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – “após muitas conversas acerca deles”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019 p. 19-46.

BARROS, Adriana de. Documentário de Emicida “AmarElo - É Tudo Pra Ontem” deveria ser levado às salas de aula. *UOL*, TV Cultura, 2020. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/entretenimento/noticias/2020/12/08/315_documentario-de-emicida-amarelo-e-tudo-pra-ontem-



deveria-ser-levado-as-salas-de-aula.html. Acesso em: 22 abr. 2021.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FONSECA, D. A vida Amarela de Emicida. *UOL*, Revista Trip: 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/emicida-fala-sobre-seu-novo-disco-amarelo-que-conta-com-fernanda-montenegro-e-zeca-pagodinho>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FRANÇA, Eliza Elvira. Sonhar, suspender o céu e cuidar da terra no sonho dos Krenak. *Amazônia Real*, 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/sonhar-suspender-o-ceu-e-cuidar-da-terra-no-sonho-dos-krenak-29-10-2020/#:~:text=%E2%80%99CSonhar%20%C3%A9%20uma%20pr%C3%A1tica%20que,p%C3%BAblica%2C%20mas%20de%20car%C3%A1ter%20%C3%ADntimo.&text=N%C3%A3o%20h%C3%A1%20nenhum%20v%C3%Agu%20que,36%2D7>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GANIKO, P. O mito da raposa de nove caudas na cultura pop. *Jovem Nerd*, 2021. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/direto-do-bunker/o-mito-da-raposa-de-nove-caudas-na-cultura-pop/>. Acesso em: 20 abr. de 2021.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

KANAELOYA, Iochihiko. *Hinamatsuri Festival de Bonecas – O Dia das Meninas*. Disponível em: <http://www.nipocultura.com.br/hinamatsuri-%E9%9B%9B%E7%A5%AD%E3%82%8A-festival-de-bonecas-o-dia-das-meninas/#:~:text=O%20dia%20o%20de%20mar%C3%A7o,%C3%89%20uma%20festa%20t%C3%ADpica%20japonesa>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. [S.l.]: Contrabando, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *Água-viva*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação – II. Série*, Número 3, 2015.

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Com: Akira Terao, Mitsuko Baisho, Mieko Suzuki, Toshie Negishi, Mieko Harada, Mitsunori Isaki, Toshihiko Nakano, Yoshitaka Zushi, Hisashi Igawa, Chosuke Ikariya, Chishu Ryu, Martin Scorsese, Masayuki Yui, Shu Nakajima, Sakae Kimura. Japão – EUA, 1990. Vídeo MP4, 119 min., drama, fantasia, dublado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZzm7THZT Mo>. Acesso em: maio 2021.

TANIZAKI, Junichiro. *Elogio da sombra*. Tradução de Margarida Gil Moreira. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

TUDO PRA ONTEM, É. Intérprete: Emicida e Gilberto Gil. Compositor: Emicida. In: *É tudo pra ontem*. Rio de Janeiro: Laboratório fantasma. 2020 (5 min e 09s).



Nilda Alves
Nívea Andrade
(Orgs.)

SONHOS DE ESCOLAS

Conversas em Kurosawa

Livro 2

**2ª Edição
2021**



SONHOS DE ESCOLAS – Conversas com Kurosawa

Nilda Alves

Nívea Andrade (Orgs.)

Revisão

Talita Cabral

Editoração eletrônica

Fátima Kneipp

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Sonhos de escolas [livro eletrônico] : conversas
com Kurosawa / Nilda Alves, Nívea Andrade
(orgs.). -- 2. ed. -- Petrópolis : DP et Alii :
Laboratório Educação e Imagem, 2021.
-- (Conversas com Kurosawa ; 1)
ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89060-12-3

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação
3. Cineclubes - Brasil 4. Cinema - Japão -
filmografia 5. Kurosawa, Akira, 1910-1998 6. Sonhos
I. Alves, Nilda. II. Andrade, Nívea. III. Série.

21-75533

CDD-370.1934

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos socioculturais : Sociologia
educacional 370.1934

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/93

Nilda Alves
Nívea Andrade (Orgs.)

SONHOS DE ESCOLAS

Conversas com Kurosawa

Aldo Victório
Alessandra Caldas
Antenor Rita Gomes
Antonio Eugenio do Nascimento
Aristóteles Berino
Carlos Eduardo Ferraço
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Catarina Dallapicula
Conceição Soares
Edméa Santos
Eduardo Silveira
Erika Arantes
Gustavo Scolfaro Caetano
Irene Tourinho
Janete Magalhães Carvalho
Juliana Rodrigues
João Barreto

Leandro Belinaso Guimarães
Leonardo Ferreira Peixoto
Mailsa Passos
Marcela Wanderley Gaio
Marco Antonio Oliva Gomes
Marcos Reigota
Raimundo Martins
Raquel Goulart Barreto
Rebeca Brandão
Roberto Sidnei Macedo
Rodrigo Guéron
Rosa Helena Mendonça
Simone de Paiva Santana Guimarães
Simone Gomes da Costa
Sonia Maria Santos P. da Rocha
Stela Caputo
Vanessa Maia

Parte 1: Imagens/pensamentos para além de um arco-íris

- | | | | |
|---|--|---|---|
| 1 | IMAGENS QUE ATUAM: ENTRE SONHOS, SILÊNCIOS, AMBIENTES... | Leandro Belinaso Guimarães
Eduardo Silveira | |
| 2 | ENSAIOS SOBRE KUROSAWA:
um raio de sol através da chuva | Gustavo Scolfaro Caetano | |
| | Roberto Sidnei Macedo
Antenor Rita Gomes | SONHOS, VISUALIDADE, SENTIDO E A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA IRREDUTÍVEL:
inspirações a partir da obra fílmica de Akira Kurosawa | 3 |
| | Simone de Paiva S.
Guimarães | SONHAR NA TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDES | 4 |
| 5 | FABULANDO CURRÍCULOS ENTRE IMAGENS-MOVIMENTOS DOS “SONHOS” DE KUROSAWA | Janete Magalhães Carvalho | |

Parte 2: Entre crises, sonhos de escolas

- | | | | |
|----|--|--|---|
| 6 | É POSSÍVEL SONHAR EM MEIO A GRANDES CRISES?
crises nas/das/com as escolas | Nilda Alves
Stela Caputo
Erika Arantes | |
| | Aristóteles Berino | DREAMS, UM ENCONTRO COM AKIRA KUROSAWA a propósito de um sonho e de uma dúvida: o que ensinar? | 7 |
| | Aldo Victório
Rodrigo Guéron | MUITO ALÉM DE UMA FÁBULA PEDAOGIZANTE... | 8 |
| 9 | ESCOLAS E SONHOS E VAN GOGH E VIDA...
ou por que ainda vale a pena sonhar com a educação? | Carlos Eduardo Ferraço
Marco Antonio O. Gomes | |
| 10 | O SONHO QUE QUEREMOS... | Alessandra Caldas
Juliana Rodrigues | |

SUMÁRIO



- | | | |
|----|--|-------------------------------------|
| 11 | DE SONHOS, DE MEDOS E DE INCERTEZAS
assim se faz a escola pública popular em Angra dos Reis | Antonio Eugenio do Nascimento |
| 12 | A SAGA DO HERÓI
curiosidade, coragem e subjetividade | Sonia Maria Santos Pereira da Rocha |

Parte 3: Sobre um currículo aldeia e suas ecologias

- | | | |
|---|--|--|
| Edméa Santos | ENTRE SONHOS E TECNOLOGIAS:
dialogando com o “Povoado dos Moinhos”, de Akira Kurosawa | 13 |
| Irene Tourinho
Raimundo Martins | PROJETAR SONHOS PARA CRIAR CURRÍCULOS | 14 |
| 15 | A PEDAGOGIA DOS SONHOS DE KUROSAWA E O QUE DELA
ESCAPA EM IMAGENS E SONS | Conceição Soares
João Barreto
Vanessa Maia |
| 16 | UM SONHO QUE SE SONHA...E SÓ?
pistas nos/dos/com os nossos sonhos para a educação | Rebeca Brandão |
| Catarina Dallapicula
Simone Gomes da Costa | O POVOADO DOS MOINHOS E ALGUMAS ECOLOGIAS | 17 |

Parte 4- Expressões de uma pintura em sonhos

- | | | |
|------------------------|---|----------------|
| Raquel Goulart Barreto | EXPRESSÃO | 18 |
| 19 | “UMA VEZ TIVE UM SONHO”:
uma conversa sobre cinema, arte e cotidiano | Mailsa Passos |
| 20 | REINVENTANDO VAN GOGH | Marcos Reigota |



21 POR ESCOLAS PERAMBULANTES

Nivea Andrade

22 OUTRO SONHO, OUTRA EDUCAÇÃO

*Leonardo Ferreira Peixoto
Marcela Wanderley Gaio*

Rosa Helena Mendonça

REVENDO SONHOS:
cinema e educação

23

Carmen Lúcia Vidal Pérez

“SONHOS” E A EXPERIÊNCIA DO APRENDIZADO

24

SOBRE OS AUTORES

SUMÁRIO





Creio que em face de todos
esses perigos, o correto, isto é, a
esperança, está sempre do lado
das margens
(BARTHES, 2004, p.439)

No projeto que desenvolvemos¹, no uso de filmes diversos, por problemáticas que atravessam o grupo de pesquisa, em especial as discussões sobre religiões, causou-nos grande impacto o filme *A Vila*, do cineasta M. Night Shyamalan (2004). Da discussão após a visualização do filme, partimos para a leitura e a discussão em torno do livro *Fundamentalismo e educação*, organizado por Alfredo Veiga-Netto e Silvio Gallo, na Autêntica.

1. O projeto tem o título: “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” com financiamento CNPq, FAPERJ e UERJ. Vem sendo desenvolvido com a realização de cine-clubes com professores e estudantes de licenciaturas, em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO

os sonhos
continuam a
existir



A discussão dos medos – *dentrofora* das escolas – foi interrompido pela visualização do filme *Sonhos*, do cineasta Akira Kurosawa (1990) – pois tínhamos planejado isto na sequência dos filmes que queríamos ver, por alguma intervenção de forças que desconhecemos, provavelmente, ainda. Desse modo, a continuidade da discussão sobre o livro que líamos foi articulando aos medos presentes antes, com os sonhos possíveis e necessários aos nossos cotidianos múltiplos e aos das escolas, em particular.

Disso surgiu a ideia de organizarmos um livro que discutisse a relações entre educação e sonhos na contemporaneidade, com artigos: de membros do nosso Grupo de pesquisa, de colegas das redes educativas que contribuem com seu tempo e disponibilidade de discussão com o projeto que desenvolvemos, nos cine-clubes que formamos em municípios do estado do Rio de Janeiro, de alguns convidados especiais, colegas de pesquisas com os cotidianos e com as imagens e as narrativas e com companheiros de militância pela boa educação em nosso país, organizadores dos grupos de pesquisa articulados e associados ao Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br), a que chamamos, em nossos cotidianos, de LAB.

A rede para a publicação desse livro foi se formando de setembro de 2012² a abril de 2013, com alguns desafios extras: 1) os textos precisavam ter em torno de 20.000 caracteres, somente; entendendo que este somente aparece porque estamos, na academia, em nossa área, habituados a escrever texto com mais de 40000 caracteres, pelas exigências formalizadas em livros, artigos e trabalhos completos em anais, da área. Como queríamos que alguns artigos fossem escritos por docentes que participam de nossa pesquisa queríamos que algumas possibilidades de facilitar sua escrita aparecessem; entendíamos, também, que isto facilitaria a leitura por um número maior de docentes – com pouco tempo para se dedicarem à leitura, pela difícil vida profissional que têm. Buscando estimular o processo que estamos chamando de “circulação científica” (CALDAS, 2013, p. 2) os artigos deveriam começar por um diálogo com um dos “so-

2. Em 2012, entre os dias 04 e 06.11, realizamos o VI Seminário do Laboratório Educação e Imagem, com apoio da FAPERJ e da UERJ, ao qual compareceram os 10 grupos de pesquisa do ProPEd que se articulam nesse Laboratório, bem como os sete grupos de pesquisa associados ao mesmo, na ocasião, com seus coordenadores, professores em diversas universidades brasileiras (UFES, UFBA, Unicamp, UFRRJ, UFSC, Universidade de Sorocaba, UFGO). Deste seminário saiu a proposição de diversas ações conjuntas, entre as quais a participação neste livro.





nhos” do Kurosawa, para daí ir à apresentação e à discussão de sonhos presentes nas redes educativas em que vivemos, nos *dentrofora* das escolas... Tanto quanto à primeira solicitação, como quanto a essa segunda indicação podemos ver, percorrendo os textos do livro, que a rebeldia dos autores dos textos foi total – os modos de “conversar” com Kurosawa foram diversos não se atendo ao que tinha sido demandado, mostrando, ainda uma vez, como costumamos dizer, que “os textos têm vida própria” ou “a rebeldia sempre presente de autores nesta área que se diz ser tão comportada”.

Assim, os sonhos escolhidos ou não e a possível articulação com uma questão curricular ou pedagógica foi muito diversificada. Já quanto ao “sonho do Kurosawa” escolhido tendeu a variar pouco e alguns dos “sonhos” não foram sequer referenciados. Isto, no entanto, nos pareceu ter um valor interessante já que identifica questões agudas do nosso campo³.

Em processo que há muito desenvolvemos, os textos dos membros do grupo de pesquisa puderam ser discutidos em nossas reuniões de terça-feira, no processo de orientação coletiva que existe no grupo, há muito (ALVES; GARCIA, 2006.). Os textos de outros colegas passaram somente pela leitura das organizadoras e, antes, do coordenador do grupo de pesquisa associado ao LAB quando se tratava de um texto do grupo específico.

O período de produção dos textos – pelo menos no grupo de pesquisa – se deu enquanto desenvolvíamos a discussão sobre o livro de Guéron (2011), o que influenciou, certamente, no que escrevíamos. Os livros de Deleuze⁴ sobre cinema que lêramos antes teve sua parte nessa escrita também. O livro que discutimos, em seguida, de Rancière (2012) trouxe questões que estão presentes, também, em alguns textos. Mas muitas outras foram as influências, pois as “conversas” com autores diversos estão sempre presentes em nossas discussões.

Naturalmente, os textos de membros de grupos associados e de grupos articulados ao Laboratório Educação e Imagem sofreram outras influências, o que muito nos interessa, pois trazem outras possibilidades de “conversas”.

3. Lembro que a temática do VI Seminário referido na nota 2, era “O pensamento ecológico na contemporaneidade e a Educação – imagens, textos e movimentos “ e a escolha sobre os sonhos que permitiam uma discussão ecológica da contemporaneidade estão presentes em diversos artigos escritos para este livro.

4. Trata-se dos livros Deleuze (2007) e Deleuze (2003).

Destacamos que dos tantos sonhos que Kurosawa nos traz em seu filme, os pesadelos – os piores, que apresentam o medo da guerra nuclear e que são em número de dois, no filme – não foram escolhidos por ninguém. Por que será? Isto, talvez, seja devido a consigna que demos, nós, as organizadoras, para que sonhássemos com os possíveis melhores sonhos para as escolas. Mas, felizmente, as dificuldades enfrentadas no momento, também, estão presentes nos textos para que vejamos em que terrenos – minados – estamos pisando.

É importante, ainda, lembrar que nossa discussão do filme “A Vila” – bem como do livro referido que sobre ele discute – e do filme que nos serviu de mote para a escrita deste livro, foi permeada das notícias que chegavam (e continuam a chegar) a nós sobre as crises econômicas vividas na Europa e nos Estados Unidos e das manifestações, de tantos – especialmente os jovens, aqueles a quem estamos entregando, nós os mais velhos, este mundo e estas crises. E nossa atenção às imagens produzidas, na ocasião, no levou a achar a imagem abaixo que serve, muito, para justificar a necessidade deste livro, pois junta a ideia dos medos do primeiro livro à necessidade das lutas e dos sonhos, sempre entre conversas:



A máscara do personagem do filme *V- de vingança*, dirigido por James McTeigue (2006), foi reproduzida aos milhares no mundo todo e apareceu, e continua a aparecer, em centenas de manifestações contra as medidas de “austeridade” decididas pelos organismos gestores da economia a nível europeu, norte-americano e mundial. Mas a esta máscara, em Portugal, para os jovens que as colocaram, se juntou o escrito lúcido de um dos maiores escritores em língua portuguesa na atualidade, o biólogo moçambicano Mia Couto: “há quem tenha medo que o medo acabe”. E se ele acabar: os quatro países mais poderosos do mundo – USA, Alemanha, Rússia e França – terão que deixar de vender armas e de lucrar com a indústria da guerra. Com isto, com o fim das guerras e da construção/destruição de armas, teríamos dinheiro para a educação, a saúde, o transporte... setores que mobilizaram nossos jovens brasileiros quando foram à rua, entre junho e agosto de 2013.

Sem dúvida, também, um pronunciamento nos impressionou, ao trazer à discussão essa crise e as possibilidades de futuro para todos nós. Trata-se do discurso do filósofo Žižek⁵ aos manifestantes do movimento Occupy Wall Street, nos Estados Unidos, em 2011. Em seu discurso, entre outras coisas, ele dizia:

[...] não se apaixonem por si mesmos, nem pelo momento agradável que estamos tendo aqui. Carnavais custam muito pouco – o verdadeiro teste de seu valor é o que permanece no dia seguinte, ou a maneira como nossa vida normal e cotidiana será modificada. Apaixone-se pelo trabalho duro e paciente – somos o início, não o fim. Nossa mensagem básica é: o tabu já foi rompido, não vivemos no melhor mundo possível, temos a permissão e a obrigação de pensar em alternativas. Há um longo caminho pela frente, e em pouco tempo teremos de enfrentar questões realmente difíceis – questões não sobre aquilo que não queremos, mas sobre aquilo que QUEREMOS. Qual organização social pode substituir o capitalismo vigente? De quais tipos de líderes nós precisamos? As alternativas do século XX obviamente não servem. [...]

5. Indicamos, também, o livro de Žižek (2012) que trata das manifestações populares pelo mundo.



[...] Nós não estamos sonhando; nós acordamos de um sonho que está se transformando em pesadelo. Não estamos destruindo nada; somos apenas testemunhas de como o sistema está gradualmente destruindo a si próprio. Todos nós conhecemos a cena clássica dos desenhos animados: o gato chega à beira do precipício e continua caminhando, ignorando o fato de que não há chão sob suas patas; ele só começa a cair quando olha para baixo e vê o abismo. O que estamos fazendo é simplesmente levar os que estão no poder a olhar para baixo...

E o filósofo concluiu seu discurso dizendo:

[...] em uma velha piada da antiga República Democrática Alemã, um trabalhador alemão consegue um emprego na Sibéria; sabendo que todas as suas correspondências serão lidas pelos censores, ele diz para os amigos: “Vamos combinar um código: se vocês receberem uma carta minha escrita com tinta azul, ela é verdadeira; se a tinta for vermelha, é falsa”. Depois de um mês, os amigos receberam a primeira carta, escrita em azul: “Tudo é uma maravilha por aqui: os estoques estão cheios, a comida é abundante, os apartamentos são amplos e aquecidos, os cinemas exibem filmes ocidentais, há mulheres lindas prontas para um romance – a única coisa que não temos é tinta vermelha.” E essa situação, não é a mesma que vivemos até hoje? Temos toda a liberdade que desejamos – a única coisa que falta é a “tinta vermelha”: nós nos “sentimos livres” porque somos desprovidos da linguagem para articular nossa falta de liberdade. O que a falta de tinta vermelha significa é que, hoje, todos os principais termos que usamos para designar o conflito atual – “guerra ao terror”, “democracia e liberdade”, “direitos humanos” etc. etc. – são termos FALSOS que mistificam nossa percepção da situação em vez de permitir que pensemos nela. Você, que está aqui presente, está dando a todos nós tinta vermelha.



E, de alguma maneira, isto foi compreendido pelos jovens que, na mesma ocasião, acamparam na Plaza Mayor de Madri. Seu lema, escrito em cartazes, dizia: “vamos devagar, porque já tivemos pressa”, reconhecendo que a situação exige: juntar muitos; trazer todas as soluções possíveis para as conversas; e movimentos para tecê-las e colocá-las em prática em muitos *espaçostempos*, já que surgem em alguns. Não é fácil, mas é o necessário. É dentro disso que percebemos as necessidades dos sonhos e das *práticaspensamentos* que aqui e ali, localmente, vão surgindo em ações e criações diversas dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) das tantas redes educativas que vamos formando e que nos formam.

Para isto, são necessárias “conversas”, muitas “conversas”, como as que realizamos neste livro com os “Sonhos” de Kurosawa, entre nós, com os tantos autores que usamos em nossos textos, com os *praticantespensantes*, presentes nas pesquisas que realizamos, no ensino que *praticamospensamos*, nos projetos de extensão que articulamos.

Essas “conversas” que estão no cerne de nossa humanidade, como nos diz Maturana (1997, p. 132):

[...] como animais *linguajantes*, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações⁶, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence.

Isso, porque, como pondera esse autor:

[...] frequentemente nos dizem que precisamos controlar

6. “Chamo de *conversação* nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos com seres humanos. (p. 132) (nota de Maturana).





nossas emoções e nos comportar de maneira racional, principalmente quando somos crianças ou mulheres⁷. Quem nos fala assim quer que nos comportemos de acordo com alguma norma de sua escolha. Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que é o racional que define o Humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. Finalmente, quando temos alguma desavença, ainda no calor da raiva, também dizemos que devemos resolver nossas diferenças conversando e, de fato, se conseguimos conversar, as emoções mudam e a desavença ou se esvai ou se transforma, com ou sem briga, numa discordância respeitável.

O que acontece? Penso que, ainda, que o racional nos distinga de outros animais, o humano se constitui ao surgir a linguagem na linhagem hominídeo a que pertencemos, na conservação de um modo particular de viver o entrelaçamento do emocional e do racional que aparece expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando. Por isso considero central para a compreensão do humano, tanto na saúde como no sofrimento psíquico ou somático, entender a participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra “conversar” (p. 167).

É por isso que proclamamos que buscar saídas para as questões que hoje enfrentamos em Educação exigem muitas “conversas” em torno de sonhos e *práticas/pensamentos* que, coletivamente, vamos tecendo aqui e ali, em tantas

7. Em nossa vivência atual, por influência dos movimentos que nos ajudam a compreender a sociedade em que vivemos e pesquisamos, acrescentaríamos: afro-descendentes, homossexuais, jovens, portadores de necessidades especiais...toda aquela variedade que expressa nossa própria condição de ser humano.

escolas e outras redes educativas⁸. Essas saídas não virão nem de “milagres”, nem de propostas “técnicas” inventadas longe ou perto de nós por “engenheiros ou administradores do ensino”.

Livro preparado e entregue a FAPERJ para possível financiamento – o que se concretizou – milhões de pessoas foram às ruas das pequenas, médias e grandes cidades brasileiras exigindo mudanças nas políticas públicas em nosso país. Nelas, de uma bandeira inicial contra o aumento de passagens de ônibus nas principais cidades, passou-se a lutar contra a corrupção *política e, imediatamente, à* exigência de melhorias nas condições de vida da população nos chamados setores sociais: educação, saúde, transporte e moradia. Sem condições, ainda, de analisar o que aconteceu, oscilando em explicações que vão de “é grande o poder da mídia internet” a “os jovens precisam compreender que não é possível organizar algo sem sindicatos e sem partidos políticos”, o que se viu acontecer no Brasil, em junho/julho de 2013 e no mundo todo, antes e depois, está exigindo que tenhamos análises diferenciadas para compreender o que estamos vivendo, para o quê a ideia de “rizomas” em Deleuze e Guattari (1995) talvez nos possa ajudar, como uma de nós (ALVES, 2010.) *já indicou em artigo publicado há algum tempo*; como as recentes análises de Castells (2013) e ŽiekŽ vêm indicando; como a formulação de Epeli Hau’Ofa, nos permita *agirpensar*.

Se os sonhos escolhidos no filme de Kurosawa, às vezes, se repetiram nos artigos, os sonhos de escolas variaram muito e, assim, os artigos dos diversos autores apresentam propostas diversas. Este é o momento em que vivemos: são muitas as possibilidades e poucas as concordâncias entre elas. Por isso, sua enunciação, em livros como este, é importantíssima. Pouco a pouco, como anunciou ŽiekŽ, ao lado da denúncia de situações iníquas nas quais vivemos, precisamos

8. Recentemente, em artigo de Hermano Vianna (2014), tomamos conhecimentos de um filósofo das ilhas Fiji chamado Epeli Hau’Ofa, que o autor do artigo indica como , talvez, “o maior pensador recente no campo dos estudos Culturais da Oceania”. Para explicar sua região, Epeli Hau’Ofa criou uma expressão, que serviu de título de um livro: “nosso mar de ilhas”. Com ela percebe que aquela região é uma enorme rede criada e articulada há muitos séculos, com contatos variados e criativos com outras culturas e povos. Essa expressão talvez ajude a pensar nosso momento atual de tantas ideias surgidas em *espaços-tempos* tão diferenciados, nos tantos *dentrofora* das escolas, permitindo, talvez pensar nossas escolas como “um mar de ilhas de *açõespensamentos*”. Em torno disso, vamos trabalhando, no presente, nas pesquisas com os cotidianos.



começar a dizer o que queremos, na organização do futuro. E, indo devagar – como anunciaram os jovens espanhóis – em meio a muitas e diferentes conversas, vamos, de nossa parte, anunciando as possibilidades de escolas, a partir de muitas *práticaspensares* juntos, como nos indicaram os jovens brasileiros que dirigiram as grandes manifestações de junho/julho de 2013, buscando terminar com os medos que alguns não querem que terminem, como nos indicaram os mascarados portugueses.

Nivea Andrade

Nilda Alves

Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, vol 31, out-dez 2010, (113): 1195-1212.

ALVES, Nida; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. In: Lucídio Bianchetti; Ana Maria Netto Machado (orgs.). *A bússola do escrever*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006, v. 1, p. 255-296.

BARTHES, Roland. *O grão da voz*. S. Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALDAS, Alessandra Nunes. *Circulação científica em educação: necessidade e possibilidades em pesquisas com os cotidianos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2013 (exame de qualificação/doutorado)

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II - A imagem-tempo*. S. Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Cinema I – A imagem-movimento*. S. Paulo: Brasiliense, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995, vol 1.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê/do clichê à imagem – Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2011.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.



RANCIÈRE, Jacques. *O destina das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VIANNA, Hermano. Fiji. Rio de Janeiro: O Globo, 2º caderno, 21.03.2014: 2.

ŽiekŽ, Slavoj. *A tinta vermelha*: discurso de Slavoj ŽiekŽ aos manifestantes do movimento Occupy Wall Street <http://blogdaboitempo.com.br/2011/10/11/a-tinta-vermelha-discurso-de-slavoj-zizek-aos-manifestantes-do-movimento-occupy-wall-street/>

_____. *O ano em que sonhamos perigosamente*. S. Paulo: Boitempo, 2012.



Parte 1

**Imagens/pensamentos para
além de um arco-íris**

1



IMAGENS QUE ATUAM:

*entre sonhos, silêncios,
ambientes...*



Leandro Belinaso Guimarães
Eduardo Silveira



*Estamos diante de uma guerra
onde as imagens servem para
paralisar ou para mover corpos.*

Rodrigo Guéron.

Nas cartas escritas por Rainer Maria Rilke (2009), em resposta às indagações de um jovem iniciante na escrita poética, um dos seus muitos ensinamentos nos chama a atenção. Indaga o poeta: “pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: preciso escrever?” (p. 24). Uma poesia só teria valor, segundo Rilke, se surgir de uma necessidade vital. Essa conexão entre a escrita e a vida é destrinchada mais um pouco pelo poeta quando ele aponta ser a busca no cotidiano o terreno mais fértil para a inspiração, acompanhada de certa desatenção às generalidades, aos temas descolados da vida diária. Propõe, assim, uma





atenção às coisas do ambiente, aos sonhos, aos objetos das lembranças, à vida que se vive. Ao iniciarmos esse texto, a partir do generoso convite da professora Nilda Alves para que escrevêssemos sobre o filme “Sonhos” de Akira Kurosawa, nos perguntamos: podemos rabiscar algo que nos permita responder positivamente à indagação de Rilke e, ao mesmo tempo, honrar o convite que nos chegou e que aceitamos com muito prazer?

Nosso texto se costura através de dois episódios escritos por cada um dos autores, a partir de um dos oito sonhos do filme. Pareceu-nos importante, de saída, tecer a escrita de cada episódio a partir de uma pergunta. No primeiro, a indagação se remete ao caráter ativo da imagem no mundo e nos perguntamos também sobre a atuação das imagens em nós. No segundo, a pergunta que nos lançou à escrita foi sobre a educação no ambiente silencioso das imagens. O que com elas nos foi possível escrever o leitor lerá a seguir. As questões foram formuladas por dois professores e pesquisadores em educação (e em educação ambiental), ambos interessados nas perspectivas pós-estruturalistas dos estudos sobre a cultura do nosso tempo. Temos uma pequena dose de esperança que algumas sugestões lançadas possam ser acolhidas por algum leitor. Seria desejar muito que nosso texto pudesse fomentar sonhos em alguém?

Episódio 1

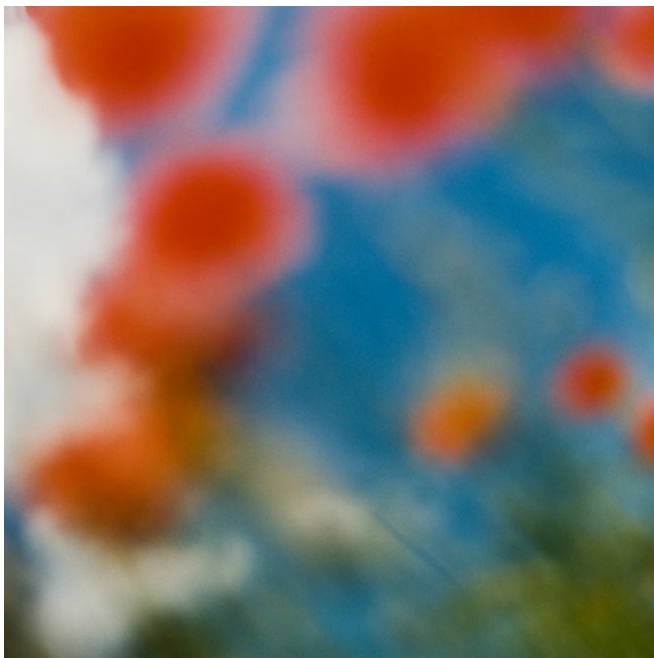
Nos dias atuais, parece ser um clichê o dito de que nosso cotidiano é demasiadamente imagético. Os ambientes, sonhos e objetos que diariamente vivenciamos nos remetem, muitas vezes, a um filme cinematográfico que vimos, a um programa televisivo que assistimos, a uma campanha publicitária que nos tenha invadido, a uma postagem de um contato no *facebook* que tenhamos curtido. Podemos inclusive nos perguntar se, ao vermos nosso cotidiano, lentes advindas dessas instâncias culturais de construção, ao mesmo tempo, imagética, discursiva e subjetiva não são por nós imperceptivelmente acionadas. Conectar vida e escrita, como propôs Rilke, parece exigir também, nestes tempos inaugurais do século XXI, certa atenção às muitas lentes pelas quais nossos

caleidoscópicos olhares vão se conformando.

Desabituar certos modos de ver o ambiente é o que parece estar em jogo nas imagens produzidas pelo fotógrafo holandês Rob Nypels [<http://www.rob-nypels.com>], que coloriram em 2009 as salas de um pequeno e charmoso museu de Amsterdã (“Huis Marseille, Museum of Photography”), através de uma exposição intitulada “Only Gaze a While Longer”. Não visitamos a exposição, mas estivemos no museu em março de 2013 e, perambulando pela loja que costuma encerrar as visitas que fazemos a esses espaços, tivemos acesso aos postais à venda com as imagens do fotógrafo. Interessante é pontuar o modo pelo qual as imagens do artista nos chegaram. Certamente, o acesso às imagens (e o consumo das mesmas) se ampliou vertiginosamente no tempo presente e não é mais preciso ir presencialmente a um museu de Amsterdã (ou de outras cidades) para, por exemplo, se encontrar com uma belíssima imagem de Vicent van Gogh. Aliás, as encontramos em quase todas as lojas de *souvenir* que se proliferam pelo pedaço transbordantemente turístico de Amsterdã.

Após essa breve digressão sobre como tivemos acesso às imagens que estamos comentando, perguntamos: que ambientes silenciosos habitam as imagens fotográficas de Rob Nypels? E mais, que lentes acionamos e quais desabilitamos para podermos ver os ambientes invisíveis que se abrem na imagem?





Esta nos parece ser uma imagem que atua, que ativa, que silencia, que cala, que dispara possibilidades de uma interpretação que seja, de partida, um ato de criação de sentidos. Uma imagem não previamente submetida a uma história, a uma narrativa única, mas atuante na composição de outras textualidades. Estamos, ao menos nós professores, demasiadamente acostumados a ter contato com imagens (as que habitam, por exemplo, os livros didáticos e os relatórios de estágios docentes) que funcionam, sobretudo, para ilustrar passivamente as narrativas escritas em palavras. Será preciso provocar certo silêncio em nós para que imagens atuem nos incitando pensamentos, movimentos e escritos? Quais seriam as imagens que nos calam?

Rodrigo Guéron (2011) ao discorrer sobre o neorealismo cinematográfico italiano do pós-guerra (a partir de um filme de Roberto Rossellini) nos fala das imagens que atuam (argumento que tomamos do autor para compor as linhas desse primeiro episódio do nosso ensaio), ou seja, que não se submetem à história do filme ou ao protagonismo das personagens. Imagens que interrompem certa trajetória, certo movimento das cenas e dos atores e produzem, ou ao menos insinuam, “novos sentidos para as histórias dos filmes” (p. 105).



Em uma direção aproximada, Michel Haneke, diretor do belíssimo filme “Amor”, nos diz em reportagem de Flávia Guerra (2013) no jornal “Estado de São Paulo”, que fez o filme “de forma muito aberta, para que o espectador tivesse a opção de interpretá-lo”. E completa: “se dou a minha opinião, limito o público”. As imagens de “Amor” nos solicitam atenção aos gestos, às imagens silenciosas que nos surpreendem e nos levam a tecer histórias outras não acomodadas de antemão em uma gramática prévia proposta pelo filme.

Também podemos seguir pensando sobre essa questão – de como uma imagem atua nos insinuando sentidos a serem criados – a partir do filme “Sonhos”, de Akira Kurosawa. Nele, “Corvos” é o quinto episódio servindo, segundo Zvika Serper (2001), de transição entre os episódios anteriores (pautados, segundo a pesquisadora, por uma concepção animista de que todas as coisas do universo teriam um espírito) e os que seguem enfocando, nos diz a autora, as destruições operadas pelos seres humanos no meio ambiente. Não vamos adentrar tais ideias relativas ao modo de composição dos episódios e do presumido roteiro que os uniria no filme. O que nos parece instigante salientar em “Corvos” é sua cena final, que nos mostra o protagonista do sonho em uma sala de museu, olhando um quadro de Vicent van Gogh.

Que outros sentidos se abririam se, em vez de olharmos a imagem de Rob Nypels através de um postal e, depois, em seu *site* na *Internet*, a tivéssemos visto na sala de exposição do museu que a acolheu em Amsterdã? Os modos como as imagens nos chegam interferem nas lentes que acionamos para vê-las? Se não tivéssemos vivendo o momento de escrita desse ensaio, as fotografias de Rob Nypels nos tomariam com a mesma intensidade? O protagonista do episódio “Corvos” teria sonhado percorrer os ambientes das telas de Vicent van Gogh se estivesse diante da mesma imagem estampada em um imã de geladeira e não em frente à pintura em um museu? Diante desse outro modo (e espaço) de apresentação da imagem, que outros sonhos teriam sido possíveis tecer? Teria sido possível sonhar? A imagem seguiria atuando sobre o protagonista do episódio do filme de Kurosawa?





(Imagem 2: Huis Marseille, Museum for Photography)

Para este ensaio assistimos “Corvos” através de uma postagem feita no *facebook* pela *fanpage* do “Van Gogh Museum”, que estava divulgando a exposição do artista no “Hermitage Museum”, em Amsterdã (que visitamos em meio a uma profusão de pessoas que se acotovelavam diante dos quadros), enquanto seu prédio se encontrava em reforma. Desse modo, para a escrita dessa seção, o acesso ao filme, ou melhor, a um episódio do filme, se deu pela rede social. E se tivéssemos ido ver o filme na sala escura do cinema? E se tivéssemos ido pegar o filme em uma locadora de bairro que teima em se manter viva e disponibilizar filmes em DVD (ou em VHS) tidos como de “arte” a seu público fiel (e cada vez mais rarefeito) e, depois, assistido-lo em nossa casa, no conforto da nossa cama ou sofá? E se tivéssemos baixado o filme pela *Internet* e o visto na tela do computador? Esses modos diferenciais de nos relacionarmos com as mesmas imagens (seguem sendo as mesmas imagens?) impactariam as lentes acionadas por nós para vê-las?

Mais do que apresentar uma leitura desse episódio em específico, lidamos aqui com uma questão (e abrimos inúmeras outras): imagens atuam? Buscamos responder positivamente a essa pergunta, ao enfocarmos imagens (uma foto e um filme) que consideramos, sim, atuantes, por insinuarem (para usar um verbo capturado em Rodrigo Guéron) novos sentidos. Não nos parece ser qualquer imagem (qualquer fotografia, qualquer filme) disparadora de histórias e de sonhos. Pelo contrário, muitas delas já nos parecem apresentar um enredo fechado de antemão (os clichês?), ainda que possamos considerar que há espaços de recomposição, reinterpretação, a partir dos repertórios culturais e das ex-



periências cotidianas que carregamos ao nos encontrarmos com uma imagem.

E, por fim, indagamos se os modos distintos de acesso e consumo de uma mesma imagem ativam sentidos diferentes. O que podemos afirmar é que escrevemos essa seção a partir de uma imagem de cartão-postal e de um extrato de filme assistido no *youtube* através do *facebook*. Quem sabe o lugar “original” da imagem (talvez ressoando neste momento o que já estudamos em Walter Benjamin sobre a reprodutibilidade técnica) já seja, desde sempre, um sonho?

Episódio 2

Essa segunda seção se inicia por uma indagação: que imagens de educação são possíveis no ambiente dos sonhos? Dentro do universo das imagens-sonhos que constituem o filme “Sonhos” de Akira Kurosawa, essa questão surge e desenvolve-se transversalmente ao episódio “Um raio de sol através da chuva”. É possível que, assim como os sonhos, essa seja uma questão sem fundo. Uma questão em *fade-out*. À deriva. Variando continuamente em novas cores e possibilidades. Dessa forma, talvez o que ela suscite não seja uma resposta, mas sim movimentos intensivos e imprecisos. Movimentos que aqui se traduzem em imagens-gestos desprendidas do sonho [de um sonho] em questão. Quem sabe, de forma sutil, sejam elas que se constituam em imagens de educação fugidias e instantâneas, mas que apresentem momentos oníricos prenhes de vitalismo ao nos instalarem no devir, na “necessidade e, mesmo da urgência de criar: de produzir mais uma vez realidade” (GUÉRON, 2001, p.198). Iniciamos, então, pela descrição do episódio a partir da própria experiência nele, para então destacar algumas, entre as muitas imagens-gestos potentes presentes no episódio.

“Um raio de sol através da chuva” inicia com um pequeno menino – entre seis e sete anos – vestindo um típico quimono, saindo pelo portão de uma grande casa oriental. O dia parece ensolarado, mas abruptamente, começa a chover. Com a chuva surge uma mulher, que pode ser sua mãe, e o manda entrar em casa, pois em dias como esse – quando chove e faz sol – as raposas costumam fazer suas procissões de casamento e ficam muito irritadas quando são vistas. O menino nada fala. A partir desse momento até quase o final, não existem mais





falas ou diálogos, somente o som da chuva que continua caindo. Após a saída da mulher, há uma pequena hesitação do menino que, contrário à sua ordem, não entra em casa. Um corte. Na sequência ele já está em meio a uma floresta com árvores grandiosas. Anda sem rumo observando a gigantesca floresta enquanto ouvimos os pingos de chuva caindo. De repente, surge uma névoa espessa que quase toma conta de toda a imagem. Ao mesmo tempo, o som da chuva diminui e inicia-se uma música quase lírica marcando um ritmo com flautas e tambores. O menino, assustado, mas curioso, passa a observar escondido atrás de uma árvore o aparecimento das raposas – são homens e mulheres trajando máscaras de raposa e roupas coloridas belíssimas. São elas que tocam a música, em uma lenta, precisa e ritualística coreografia em meio à névoa. Em determinado momento, uma das raposas o vê e ele foge assustado de volta à casa. Lá chegando, no segundo e último momento de fala, a mesma mulher diz que ele não pode mais entrar em casa, pois viu o que não deveria. Uma raposa irritada havia ido procurá-lo e deixou-lhe um punhal com o qual ele deve se suicidar por ter visto o que não devia. A mulher lhe entrega o punhal e diz que a única forma dele evitar a morte, seria ir até as raposas e implorar seu perdão. O menino, sereno e em sua única fala durante todo o sonho, diz não saber onde elas vivem. A mulher, já fechando a porta da casa, responde que elas vivem sob o arco-íris. Então, em um plano geral vemos o menino caminhando, com o punhal nas mãos em um belíssimo campo florido. A câmera o filma pelas costas e se vê, ao longe, em um plano geral aberto, um grande arco-íris. Nesse momento, volta-se para um plano-detalle que mostra uma hesitação na face do menino e suas mãos segurando o punhal. Ele para, em um breve momento, mas logo continua em direção ao arco-íris, em um plano geral aberto, tendo por fundo uma belíssima peça musical (*Esboço Caucasiano nº 1* do compositor russo *Mikhail Ippolitov-Ivanov*). Assim termina esse sonho, em um *fade-out* [escurecimento da tela] progressivo.

Eis que a partir da experiência no sonho surge a primeira imagem-gesto: o silêncio. Este é um sonho que se inicia e se desenvolve no silêncio e na economia extrema dos diálogos. São somente dois os momentos em que existem falas. Logo no início e quase ao final. Fora essas zonas, o que existe é o “silêncio”. Não o silêncio vazio e destituído de vida, expressando o extremo depois que tudo já foi dito e nada há a se acrescentar [silêncio do clichê]. Mas o silêncio

que produz o novo e o movimento justamente por ainda ser uma zona ambígua em que há somente o rumor (para usar um termo de Roland Barthes) – no caso, os pingos da chuva. É o silêncio do devir, da potência de criação que permite outra escuta. A escuta da diferença, das intensidades, dos ruídos. “Uma escuta que, tal como o pensamento, se deixe impregnar pelo trajeto que a mobiliza” (GODOY, 2008, p.253). Silêncio dos pingos de chuva caindo. Silêncio do vento soprando nas folhas esvoaçantes das plantas. Sutil silêncio dos passos pisando o chão. A música ritualística das raposas que se constitui por significativos espaços rítmicos de silêncio – é sempre nos silêncios que ocorrem os precisos e sutis movimentos coreográficos nos corpos das raposas. Silêncio da imagem final em meio à peça musical clássica. O silêncio da vida que flui em seu quase apagamento.

Silenciosamente surge, então, a segunda imagem-gesto: a criança. O pequeno e cativante menino com seu típico quimono oriental que protagoniza esse episódio. Inicialmente, a imagem da criança que se deseja abraçar e aquela que a educação valoriza: frágil, educado, silencioso em meio a um mundo grandioso, uma casa imponente e árvores gigantescas... Mas, na sequência, essa imagem se transforma naquela da criança rebelde e desobediente. Que desrespeita as ordens, zomba da autoridade e enfrenta a grandeza do mundo. Essa transformação, mais do que inserir um movimento na construção narrativa, instala na imagem dessa criança outro elemento. Ela deixa de ser criança e passa a se constituir em devir-criança, “uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos ou partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, [...] a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p. 64). É ela que se lança ao fora e ao desvio. A ser um caminho que escapa à norma em direção à transgressão e ao desconhecido até as últimas consequências, pois em seu devir-criança ela sabe que “só se vive morrendo” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.38). E é justamente através da potência anômica desse devir-criança que nós somos levados pela mão de uma “pequena e frágil” criança a participar de um ritual restrito e proibido e, assim, temos que arcar com as consequências que ele nos traz. Isso nos força a sair da definição precisa e paralisante do clichê e a criar uma nova realidade para seguirmos vivos através da vontade de potência (GUÉRON, 2011, p.217), indo em direção ao arco-íris.





A terceira e última imagem-gesto que destacamos nesse sonho é aquela que representa a personificação antropomórfica da natureza. Esta, se expressa em um ritual mítico japonês através da música, da dança e do teatro. Essa natureza antropomórfica do animal-homem surge nas raposas, ou melhor, nas raposas-homens que representam o ritual do casamento das raposas (*Kitsune no Yomeiri*). A raposa, na tradição mitológica oriental, é um animal divino e extremamente poderoso, que representa a sabedoria e pode tomar a forma humana (BLUST, 1999). A imagem-gesto desses animais mitológicos constitui-se em um devir-animal que produz um rasgo de sentido e instala a animalidade no humano. Uma animalidade que a sociedade, através da educação, insiste em subsumir por detrás de normas e preceitos que tentam esconder qualquer vestígio biológico do animal humano, quer seja, secreções de qualquer tipo, instintos, impulsos físicos condenáveis, grunhidos, etc. Por mais que essa imagem humanizada do animal seja presente em poderosos clichês [personagens da Disney, por exemplo], aqui, ela ganha potência na imagem mítica e divina das raposas que adquirem a forma humana. Isso porque as raposas não se humanizam perdendo sua animalidade, mas sim a expressando de várias formas: condenam um pequeno e indefeso menino à morte. São habitantes que compõem bandos. Estão à espreita (DELEUZE, 2001). Ocupam e defendem um território. Agem de forma precisa, de acordo com os fenômenos da natureza, no caso realizam sua procissão de casamento em um dia em que há chuva em meio ao sol (um comportamento de corte reprodutiva em um devir animal do homem?). “[...] São homens e animais [animais-homens] que escutam coisas no vento, que lidam com a criação de mundos e fazem da Terra a base para edificar aquilo que inventam” (GOMES, 2002, p.62). Surgem em meio a uma espessa névoa, expressão selvagem quase inumana. E quando esse bando finalmente rompe a espessa névoa, inventa uma ação do devir-animal em sua humanidade: as raposas-homens executam sua procissão de casamento mascaradas, através de um ritual coreográfico baseado em gestos extremamente precisos, partiturados em movimentos lentos e bem desenhados, numa clara referência ao teatro *nô* japonês. Cria-se então, através do encontro com esses seres, um contágio que permite uma potente involução: tornamo-nos animais, pois “tornar-se animal não é deseducar-se, é fazer diferença, tornar-se diferente (*ibidem*, p. 63)”. O menino-animal caminhando em direção à morte estabelece uma imagem de vida.

O caminho pelo campo florido em direção ao arco-íris constitui um potente fundamento ético a partir do associativismo com o não humano da natureza: é a assunção completa da “capacidade autoprodutiva da vida [...], ali onde o ser [no caso, o menino] é unívoco e se afirma como singularidade e diferença” (GUÉRON, 2011, p.249) na resistência frente à morte.

E quando se acorda? O que sobra dos sonhos? Restos? Que fiquemos então com os restos. Já ocupados por vazios, imprecisões e falhas. Talvez essa seja sua grande potência, pois na condição de restos, os flashes de imagens e feixes de sensações que sobrevivem dos sonhos deixam de ser imagens clichês e se abrem à possibilidade de criar novos e genuínos sentidos. Vividos, inventados ou mesmo sonhados.

Referências

- BLUST, Robert. The Fox's Wedding. *Anthropos*. Bd. 94, H. 4./6. pp. 487-499, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- GOMES, Paola. Devir-animal e Educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 59-66, jul./dez. 2002.
- GUERRA, Flávia. Amor e a vivência do drama. *O Estado de São Paulo*. Caderno 2, p. 41. Edição de 16 de janeiro de 2013.
- GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê/do clichê à imagem – Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2011.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.
- KOHAN, Walter O. A infância da educação. In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SERPER, Zvika. Kurosawa's “Dreams”: a cinematic reflection of a tradicional japanese context. *Cinema Journal*, v. 40, n.4, p. 81-103, 2001.



2



UM RAIO DE SOL ATRAVÉS DA CHUVA

ensaios sobre Kurosawa

Gustavo Scolfaro Caetano
da Silva





A questão primeira vem com a proposta de escrita de um texto sobre “Sonhos”, de Kurosawa: que pensamentos os sonhos movimentam? A pergunta é o início, porque falamos de sonhos que Kurosawa tornou imagens de cinema, o que torna mais interessante o olhar para essa obra, já que tanto os sonhos quando o cinema são criações com imagens.





Então, caberia pensar na próxima questão: que pensamentos as imagens dos sonhos mostrados por Kurosawa movimentaram? Movimentam, neste texto, pensamentos múltiplos, movediços. Tantos pensamentos quanto for possível articulá-los e movimentá-los na relação com as imagens. Certamente há de se fazer recortes, fazer escolhas e procurar e/ou criar, nessas escolhas, a potência do possível.

Os recortes aqui escolhidos são de pensamentos-imagens, não são uma análise fílmica ou uma tentativa de representação dos conceitos pelas imagens. Talvez se aproximem mais de um ensaio sobre os movimentos do pensamento na relação com a imagem: um encontro, no qual explodem intensidades dos fragmentos de imagens e da narrativa fantástica.

Os três recortes feitos no texto ensaístico são os movimentos de um CsO^1 criado no intervalo entre aquilo que se vê na imagem, que se sente e aquilo que a imagem quer dos olhares estranhos. Talvez o texto também funcione como um sonho, com suas incoerências, seus encontros e desencontros, seu tom quase irônico para com os próprios sonhadores.

O sonho do texto que segue é o sonho dos afetos imaginados nos fluxos livres e desejosos de uma liberdade criadora, por vezes cruel, de encruzilhadas que beiram um buraco negro, para onde tudo é sugado e as potências se desencontram. Outras vezes, enche seus espaços de desejos de potências, de linhas de fuga que permitem a recriação.

Dizer sobre as imagens, sonhos ou filmes de Kurosawa, no caso sobre *Um raio de sol através da chuva*, é dizer sobre o indizível, sobre aquilo que não estanca no narrável e no representável. Dizer sobre sonhos, de Kurosawa ou dos sonhos de todos os seres, é sempre aventurar-se em um universo em expansão, de signos fluidos e metamórficos. São imagens que se transformam ao sabor dos choques com olhares diversos. As imagens pedem um texto superfície, lugar de acontecimento, de intensidade, de deslizamentos. São deslizamentos de cores, que mesmo quando não são nomeadas, dão o tom de um sonho que corre do cinza ao diverso colorido, que transborda a tensão, que torna opaca a percepção da narrativa, que carrega as expectativas para fora das linhas de convenção. São

1. CsO - Corpo sem Órgão – em Deleuze, que virá explicado mais adiante no texto.

cores de um filme que não pretende o início e tampouco um fim. As cores são um olhar desejoso de abertura, são um arco-íris de potência infinita, onde nunca se chega, porque insinua a imagem de um possível, não simplesmente como significação ou como representação: o arco-íris também é agenciado como uma linha de fuga, para onde tudo escapa e a nada se chega; sem fim e sem início, apesar de se fazer parecer alcançável.

Sem o medo de parecer contraditório, os escritos aqui ensaiados não se esquivam de alguns pontos narrativos nem de possíveis representações. A tentativa é sempre no sentido de encontrar potências de vida, potências de criação, linhas de fuga.

Os sonhos, de Kurosawa ou do mundo, trazem imagens de um espaço em criação, nunca acabado, nunca satisfeito, nunca estático. Transitam entre o extremo da violência e a delicadeza efêmera de uma sensação do esquecimento das imagens. O sonho deste ensaio não é nem hiperbólico, como um pesadelo, nem diminuto como uma imagem residual de um sonho esquecido. *Um raio de sol através da chuva* é o sonho inacabado, aquele que não lança uma moral, que não edifica. Apenas permite que o possível seja uma eterna presença sensível.

Do Devir-criança

Um corpo devir-criança; um corpo aberto para o mundo. A curiosidade por aquilo que não se explica e que nunca será explicado. Talvez a dúvida seja geradora de movimento, aquilo que provoca deslocamentos, que muda de um lugar confortável para um outro indefinível; não desconfortável, porque o desconforto pode gerar retração no deslocamento e tudo pode voltar ao cômodo lugar das coisas que têm lugar. O indefinível é abertura, é fluxo, é a possibilidade de potência, porque não está nomeado, não é só incômodo ou cômodo. O indefinível é opaco, é visível-invisível, é narrável-inenarrável. Tudo é possibilidade e, ao mesmo tempo, para os menos corajosos, pode ser intangível e assim afugenta novamente para o lugar conhecido. O corpo-menino poderia ter obedecido a mãe. Não a nega! Procura, no escuro das sensações de estranhamento – casamento das raposas? – novas vidas.



O tom estriado que emana dos quimonos, dos tamancos de madeira, da arquitetura da casa é a dureza de um mundo conclusivo, no qual regras e tabus são um arcabouço necessário para o controle dos desejos. Não que os desejos sejam somente potência de liberdade, pois podem andar junto da destruição, mas a sensação desse mundo pronto e encerrado em sua própria lógica carece de desejos que movimentem suas balizas para um possível, mesmo que ofereça riscos.

Aquilo que é possível ao mundo, um dia poder ser sonhado, desejado talvez, e, acima de tudo, passível da criação de sensibilidades singulares que movimentam e mobilizam a curiosidade.

A curiosidade é um motor desejoso que não precisa da verdade como resposta. Talvez, o justo contrário, a verdade faça o motor desejoso perder a força, perder a potência de agenciar novas linhas de fuga. A curiosidade necessita do indefinível, onde tudo é fluxo, criação, possível. Corpo a ser preenchido, a ser povoado de múltiplas vias de escoamento e fluxos desejosos para a criação de novos sentidos. O fluxo, para se efetivar como potência, como um corpo de relações intensivas e inventivas, carece de um recorte, para que se possa escolher novos lugares e novos olhares. No indefinível também pode haver intenção, haver movimentos desejosos de invenções e de descobertas de outras vidas e outros corpos.

Toda vida singular tem a possibilidade de causar o estranhamento. O devir-criança é a busca do estranhamento, busca de lugares inventivos para que a vida e os corpos remodelem seus contornos duros. Se a floresta, onde acontece o casamento das raposas, é o lugar do estranhamento e da curiosidade, porque não buscá-la?

Um breve lapso de tempo e uma decisão. Decisão, porque há ponderação, não é um simples impulso imprudente, feito de chofre, como um ato de inconsequência, que pode esvaziar o corpo. A imprudência pode levar a destruição dos sentidos até então criados pela curiosidade, pelo intangível, pelo obscuro. Seria, então, o devir-criança uma potência que tende a imprudência ou inocência? Pode haver inocência diante de olhos viciados em atalhos, respostas e verdades. A inocência pode ser essencial à curiosidade, como a criança que



descobre o óbvio e assim o óbvio ganha novos delineamentos: afetos atualizados pela potência de um devir-criança. A descoberta da criança traz a possibilidade de novas relações, de atualizações dos corpos de relações. Descobrir, reinventar, recriar e tornar os corpos permeáveis à vida, permitindo o atravessamento de novas linhas de fuga, gerando choques, encontros e explosões de sentidos. Tornar-se permeável à inventividade é uma possibilidade de reencontrar caminhos perdidos, escondidos, ou simplesmente desacreditados, como aquele ao final do arco-íris.

A imprudência talvez seja um modo pessimista de pensar o risco que envolve toda prudência. Mesmo o mais astuto dos pensamentos contém o risco da falha, do esvaziamento de sentidos. Ser prudente talvez envolva o medo como elemento agenciado, como uma lembrança sensitiva do risco. O medo se faz corpo.

Do Medo

Um olhar furtivo por entre as árvores revela, sem explicações, um grupo, apenas estranho, fantástico. Um pulso de figuras, compassadas metodicamente, peregrina. Figuras quase monocromáticas, coloridas apenas para que sejam singulares. Ritual, casamento, natureza, raposas-humanas-mascaradas que são fluxos de potências ordenadas, sistematicamente ensaiadas, como que para uma dança coletiva em uníssonos, de poucas dissonâncias e, as que se mostram como dissonâncias, são minuciosamente calculadas. Dança lenta, com passos de precisão marcial, que pisa o chão como se desejasse não agredi-lo. O ritual N² em meio à floresta desliza suas máscaras. Máscaras que desejam dos olhos curiosos um hiato de pensamento, porque não há face humana para reconhecer, não há expressão facial dissonante que possa ser revelada. Sem verdade ou intenção, as máscaras não são neutras, elas criam uma expressão ambígua e se entregam às sensações dos olhares curiosos. São os olhos de fora que vêm a ameaça, simpatia, vergonha ou o que mais puder ser visto no corpo com máscara.

Contudo, a imagem tende ao medo ou ao susto, como já fora anunciado pela mãe. O tempo de observação é o tempo de contaminação, ainda fantástica,

2. Teatro N da tradição japonesa de artes cênicas.



pelo novo: belo, encantador, estranho, inesperado. Tempo de sonho, tempo que contém todos os tempos em fluxos e, por isso, cria tensões e relações fluidas, mas este tempo é sempre o do agora, fugaz e que se vai com pequenos sopros de pensamentos.

Talvez exista o desejo de dilatar a sensação de encantamento, talvez esse encantamento não possa sobreviver ao torpor dos fluxos instáveis do encontro furtivo. De súbito, em meio aos passos lentos e sincronizados, as figuras mascaradas viram-se de lado, como se flagrassem a criança diminuta. A comitiva de máscaras parece estar em transe, concentrada em sua caminhada ensaiada, mergulhada em um estado de meditação profundo. O flagra não se realiza de imediato. Quicá, somente flagra aos observadores do sonho alheio que, com o sobressalto do sonâmbulo, colocam-se sempre em dúvida: os mascarados sabem que existem observadores ou não? Há consciência ou não? Há a consciência do próprio sono, do transe, do ritual. Uma consciência que não passa pelos percalços da lógica do mundo iluminado. A consciência do sono ou do transe é expressa pelas imagens de um sonho com suas criações de funcionamento autônomo, tal qual o casamento das raposas, aqui visto e sentido. Somente visto e sentido, porque não há o que compreender ou interpretar e se não há o que entender do transe dos mascarados, então resta admirar e temer a cena. O olhar furtivo é afetado, quase sem querer, quase a contra gosto, quase não se dá conta de que é transformado em sua sensibilidade.

Beira a vertigem. Olhar para o corpo de mascarados esbarra nas fronteiras do delírio, ou não, pois se o devir-criança é potência inventiva aberta ao mundo, a busca do olhar pode ser simplesmente pela magia, por estados afetivos que alteram a visão do mundo conclusivo, na busca do novo, de um mundo inconclusivo, atravessado de potências misteriosas, onde nada é resolvido ou respondido facilmente, nem tampouco é sofrido. Encontrar novos rumos, encontrar caminhos possíveis para imaginar um mundo fantástico. O caminhar da procissão de mascarados serve como reagente do corpo renovado, com toda a tensão que o encantamento, no encontro com o novo, pode gerar: uma onda de choque, que se repete a cada movimento rápido e medido das máscaras no encontro com o olhar do outro, da criança. A onda de choque altera e rasura as fronteiras do corpo-criança, que agora é atravessado por fluxos desconhecidos.



O olhar curioso não é isento de desconfiança. Desconfiar é ato de prudência na relação com o novo, contudo a desconfiança não parece impedir o deslocamento, não parece ser uma fronteira intransponível, onde a ameaça da morte impera como um totalitário poder de coerção. Nomeada a curiosidade, a potência pode conjurar outros nomes para compor um corpo próprio, como o místico, o oculto, o sombrio, o incompreensível. O medo não deixa de ser um agenciamento da curiosidade; mais um agenciamento, por isso não impede o olhar.

O medo acompanha a caminhada como um sinistro amigo, que sussurra ao pé do ouvido a necessidade da prudência. Pode ser também um fardo, que impede o movimento, que impede o deslocamento, que impede e a contaminação pelo possível. O medo dá o mote na relação com as máscaras, que agora podem amedrontar. O tempo se dilata e se contrai, torna-se uma longa espera por novos fluxos. Às vezes, os fluxos são tão violentos que podem afogar, gestando um momento de impossibilidade de recorte, de pausas, de reconhecimento dos encontros. O medo descarregado no suor frio, como febre colorida pela vermelhidão estampada no rosto pálido. As máscaras também marcadas pelo vermelho na face, agora são vermelhas de fúria: quiçá tenham sido desveladas furtivamente! O caminho da imagem da procissão de mascarados segue os rumos das sensações: rostos tão vermelhos quanto a ambígua simpatia inicial; tão vermelhos quanto a fúria que agora é sentida; tão vermelhos quanto o gosto das sensações que se transformam na relação com a imagem.

Os movimentos de cabeça, junto do olhar flagrante dos mascarados, acen-tuam a tensão, aumentam o medo ao ponto do insuportável.

À espreita, o momento no qual a compunção atravessa o medo e já não há possibilidade de continuar passivo. Se momentos antes havia um jogo de adivinhação, agora já não há mais desejo para continuar na tensão entre ser visto e não ser, não há mais curiosidade que se mantenha, mesmo porque aquilo que se mostra curioso, quando está no plano do possível, perde sua força assim que se revela. Deixa de ser possível, deixa de ser novo e passa a ser conhecido. O conhecido, aqui, assusta! A intensidade do medo aumenta junto dos supostos olhares agudos. O peso do próprio olhar, diante do proibido, é mais intenso do que os olhares das máscaras. Se antes havia a dúvida, agora há uma auto-



-denúncia. O medo leva à fuga e, se ainda não tivesse sido visto, agora coloca-se às vistas de maneira inequívoca.

O medo, novamente, não paralisa, não estanca, apenas rompe com o sentido anterior e transforma a reação. Reação de potência de preservação, gestada no medo, que não é pânico, porque não há descontrole ou histeria. Aproxima-se mais da resiliência própria da inventividade do devir-criança. Há medo e há também possibilidade de saída, há possibilidade de criação de linhas de fuga, mesmo que seja uma só fuga, literal.

Da Resiliência

A gravidade de uma situação, talvez, possa ser sentida pelas limitadas possibilidades de reinvenções de rotas de fuga. Voltar para o espaço seguro é a escolha. Espaço reconhecível, espaço onde tudo pode recomeçar. A casa é o desejo do abrigo, da reorganização daquilo que foi deslocado. Assim, talvez, seria, se não fosse pela intensidade da distensão dos tabus aqui envolvidos. Talvez uma linha de fuga demasiada agressiva para ser ter traçada sem consequências graves. Uma rasura na tradição, até então intocada, que não pode ser punida de outra forma que não seja pela morte. Todos os movimentos, prudentes ou imprudentes, bambeiam no fio das linhas de fuga. O equilíbrio das tensões entre a morte e a vida tende a mais, ao fim.

O limiar daquilo que é suportado pelo pensamento dogmático talvez seja pequeno, apertado, também intencional, simplesmente porque tem a necessidade de cuidar do que foi criado, mesmo que de maneira dura. A coerção é o instrumento reacionário e a morte é um dos decretos deste instrumento. Na morte, não se perde apenas uma vida singular, perde-se todas as possibilidades de encontros e relações que essa singularidade poderia gestar. Mata-se o possível, mata-se o novo, mata-se a potência dos choques. Na morte, que dissipa e extermina, as possibilidades de potências criadas nas relações, não existem. O novo precisa dos encontros para se tornar potência: potência de vida. Às vezes, a possibilidade de vida é simplesmente o caminho da resiliência: Não há nada a escolher, exceto o caminho da aceitação de uma condição-limite que, com o desejo de potência dos resilientes, há de se dobrar para dentro da vida, nova-



mente diante do possível.

Assim como na prudência, a resiliência também traz o risco. Risco de não haver condições de mudança, risco de não haver relações e encontros que tragam uma linha de fuga sequer, ou que essa não possa ser criada, ainda sob a mira da coerção. Mesmo sob risco, o possível se avizinha ao resiliente. Ao resiliente, o medo, o risco, o devir, a prudência, a criação são sempre agenciamentos que não andam sozinhos, impondo-se uns aos outros, são, sim, agenciamentos contaminados uns dos outros, todos ao mesmo tempo. Resiliência, às vezes, como a única possibilidade de vida, mesmo que ao fim do arco-íris, é arte de saber esperar e criar a linha de fuga possível, que se abre no jogo com aquilo que está estancado e territorializado no mundo.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles, *A Lógica da Sensação*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Trad. de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.



3

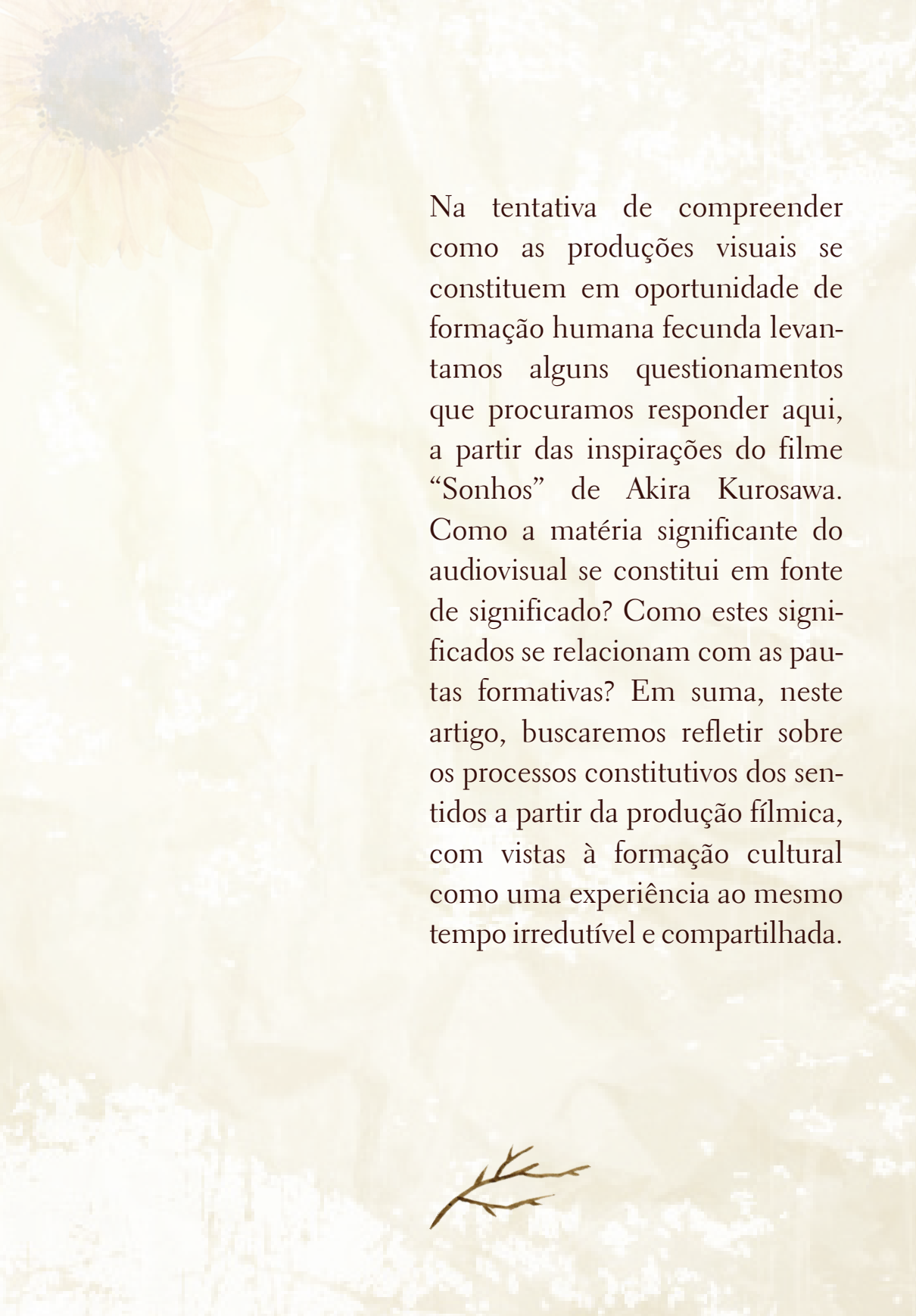


**SONHOS, VISUALIDADE,
SENTIDO E A FORMAÇÃO
COMO EXPERIÊNCIA
IRREDUTÍVEL**

**inspirações a partir da
obra fílmica de Akira
Kurosawa**

Roberto Sidnei Macedo
Antenor Rita Gomes





Na tentativa de compreender como as produções visuais se constituem em oportunidade de formação humana fecunda levantamos alguns questionamentos que procuramos responder aqui, a partir das inspirações do filme “Sonhos” de Akira Kurosawa. Como a matéria significativa do audiovisual se constitui em fonte de significado? Como estes significados se relacionam com as pautas formativas? Em suma, neste artigo, buscaremos refletir sobre os processos constitutivos dos sentidos a partir da produção fílmica, com vistas à formação cultural como uma experiência ao mesmo tempo irreduzível e compartilhada.



Uma observação minimamente atenta sobre o filme “Sonhos” percebe-o como um abismo de sentidos; uma incomensurável fonte de significados que se faz por meio de pequenos enredos com o mínimo de discurso, um ritmo lento, quase arrastado e uma exploração exaustiva das imagens e símbolos que emprestam ao texto uma plástica aberta para muitos significados emanados das imagens, dos discursos, dos enredos, do contexto e das relações que estabelecem entre as diversas partes, apesar da aparente desconexão. Enredo, discurso, ritmo, cores e sons criam sensações de expectativa, medo, espera, obscuridade, luz e alegria. Com o mínimo de objetivação e o máximo de apelo subjetivo a obra consegue abranger os sentidos. Isto torna o seu uso em práticas educativas um desafio e uma oportunidade de formação de leitores/intérpretes. É como um mosaico do qual pode se extrair muitas linhas de interpretação e de formação.

Mas há algo nesse nosso esforço relacional que toma o sonho e a experiência singular e singularizante da formação que nos interessa de perto. Tantos os sonhos como a formação não se dão à explicação. Não há como modelizar sonhos, não há como modelizar a experiência formativa, aliás, os modelos são tentativas de aproximação da riqueza irredutível da experiência humana, cerne da heterogeneidade ineliminável. Jamais alcançam a sua riqueza e sua complexidade. Tanto os sonhos quanto a experiência irredutível da formação só são acessíveis pela compreensão empática. Explicar sonhos e processos formativos é imaginar que o sujeito pode ser transformado num objeto transparente, controlável, previsível e predizível. Pretensão tão arrogante quanto inútil. É como se imaginar o desejo e sua *lógica outra* pelos caminhos de uma racionalidade contábil que a tudo imagina conhecer no seu anseio de completude. Tanto os sonhos quanto a formação, processos complexos de subjetivação do mundo e de nós mesmos, vivem o que jamais possuiremos. Vivem também a ambivalência muitas vezes não resolvida do *querer não querer* heideggeriano. Mas é assim mesmo, vivem em profundidade e de forma trágica a experiência inarredável da incompletude. *Sísifo* e sua saga de não viver a chegada última, a realização última, habitam plenamente os sonhos e os processos formativos. A completude é o *Zeitgeist* que as pedagogias padronizantes, por exemplo, ainda guardam num canto dos seus desejos de “ciência normal”. O sonho vem do sonhador, como a experiência da formação só se abre ao conhecimento se o sujeito da formação se colocar em revelação. Sonhos e a experiência da formação vivem imersos

em experimentações *epifânicas*, revelações que se constituem por caminhos impensáveis; brotam como emergências, fazendo aquilo que ainda não é (CASTORIADIS, 1975), cerne do imaginário radical, e assim assustam o próprio sujeito da experiência onírica e formativa. Sonhos e a experiência irreduzível da formação nos levam a lugares “impensáveis”, faz-nos viver nosso espírito improgramável e, assim, terminam por assustar seus criadores, os obriga a viver muitas vezes a traição de si próprios por desbancarem as expectativas e desjogar os jogos propostos. Nesse processo, surge também a vontade do recalque, do esquecimento, via necessidade do afastamento daquilo que não pode ser meu, ou seja, da vontade de/do controle. Sonhos e processos formativos afirmam a diferença na sua radicalidade, ou seja, apresenta-nos sem dó, sem pedir licença, a *negatividade*, tanto em relação ao outro como em relação a nós mesmos. Assim, não é do âmbito das facilidades explicitar sonhos e trabalhar educacionalmente com processos formativos, pois estão eivados de desejos e projetos nebulosos, portanto opacos, sem limites, improgramáveis, mas fecundos em sentidos. Eis duas emergências humanas que vivem plenamente as impossibilidades explicativas. Como projetos existenciais humanos, sonhos e processos formativos nos fazem sonhar, no sentido do *projeto* humano, habitar lugares luminosos e sombras sem lugar, nos assombram, porque, muitas vezes, não queremos que a nós pertençam. Sonhos e a formação, nas suas irreduzibilidades jamais se descolam do desejo, do projeto, por isso, vivem de forma ineliminável os labirintos pouco explicáveis de *Eros*. Como trabalhar os sonhos como uma pauta formativa, como experienciar uma *erosformação*. Perguntemos a Akira Kurosawa com seus “Sonhos”, ele nos responde com um cinema esplendoroso, eivado de gozos imagéticos e densos de experiências imaginárias e imaginativas. Com isso ele esgarça ao mesmo tempo a possibilidade da experiência formativa dos sonhos. Percebemos no seu filme em fractais e epifanias, uma experiência universal e singular da humanidade se fazendo, se mostrando, se configurando em atos interpretativos que se indexalizam intencionalmente à radicalidade da sua simbologia cultural. Trata-se também de uma experiência etnográfica que nos desafiou a imaginar como seria possível uma etnopesquisa de experiências formativas em alargamento, porquanto caminharia por caminhos em geral interditados em termos de experiência humana valorada e valorizada. Seria possível imaginarmos uma pedagogia com sonhos? Freud fora extrema-





mente pessimista quanto a essa possibilidade tomando o desejo e o inconsciente como centralidades. No caso de uma pedagogia com processos formativos só estamos no começo, um começo eivado de interdições, porque edificado predominantemente pelo *habitus* da valorização dos dispositivos exoterodeterminantes. Dessa perspectiva, a pedagogia tornou-se uma engenharia. Sonhos e processos formativos desconhecem e jamais poderão viver o enquadramento das engenharias e das reengenharias. Como *engenharizar* o improgramável? Expulsando-o, uma das sagas da pedagogia. Aqui está o escândalo da necessidade de modelos faltantes. Eles, em geral, nunca são bem vindos, assombram, são escandalosos, porque trazem e apresentam a implicação em suas inarredáveis subjetivações. Os aproximamos assim do registro do desejo.

Sonhos nascem da emergência magmática dos desejos e não há formação sem desejo, é o fundante do *projeto* formativo. O desejo é transversal à condição humana e, portanto, à formação do sujeito. Fundante da vontade de saber e suas experiências primordiais, implicando aí projetos de vida, de realizações, de felicidade e possibilidade de viver em formação e pela formação. Quando Freud nos falou que a inteligência derivava da erótica, ele estava nos dizendo de uma inteligência que se move a partir do desejo, do contrário “perde o sentido”, instaura-se a repetição, a pulsão da morte, desaparece a possibilidade da criação, do imaginário radical como nos esclarece Castoriadis (1975), na sua obra *A instituição imaginária da sociedade*. Mobilizar existencial, política e eticamente *sonhosdesejos* é o que deve permear uma educação para criação e uma formação que não deixe desaparecer as singularidades criativas dos *autoresformandos*, o que tem a ver com os âmbitos da origem, dos começos e recomeços. Ser autor de si, fundar autorias, autorizar-se, autonomizar-se formativamente, implica em desejo existencial, social e culturalmente colocados no seio da *démarche* formativa. Errâncias desejantes, delírios criativos, não podem ser ceifados em nome de uma ordem educacional qualquer que a tudo molda em nome de uma burocracia eficiente. Castrações compulsivas e temporalidades impostas em processos ditos formativos implica em recalques, lutos não elaborados, per-versões, desistências e parciaisidades neurotizantes nestes processos. Os sonhos irrompem e dizem não a essa maquinaria alijante.

Não há formação sem desejo. A dinâmica desejante é extremamente com-

plexa na medida em que atualiza processos psicossociais complexos, até porque, desejo e inconsciente são condições humanas imbricadas. Opacidades, experiências não controladas, dúvidas, derivas, digressões, acontecem aqui como fazendo parte de uma lógica magmática que nunca se enquadra nas interpretações que se querem totalmente conscientes, controladas, transparentes, finalizadas.

Nestes termos a formação humana, em qualquer circunstância, é uma experiência muito mais profunda do que imagina a nossa vã consciência racionalizada e seus anseios de controle e transparência completa, na medida em que envolve também, transferências afetivas intensas, material fecundo e constitutivo dos sonhos.

Seriam os sonhos e as experiências formativas uma radicalidade *multirreferencial*? Preferimos que o colega de Paris VIII, Guy Berger (2013: 34) responda por nós na sua bela argumentação a respeito do que seria a compreensão multirreferencial, originalmente indisciplinada, faltante:

[...] a multirreferencialidade está no processo do pensamento, na mobilização do pensamento se fazendo [...] na mobilização de uma paixão da razão que nos dirige as vezes para uma exigência de saber, imperiosa, mas desde que, da nossa perspectiva, duas condições sejam preenchidas. Primeiro, que essa exigência de saber seja sempre inacabada, sempre insatisfeita, e, aqui, reencontremos esse diálogo entre a falta e a perda, e segundo, que na resposta a essa falta, é necessário saber, mas não saber tudo, quer dizer na reparação da falta, haja a aceitação da falta e não a sua negação. Se um vazio (uma ignorância parcial, uma informação distorcida) pode ser preenchido, a falta, ela não será jamais preenchida, mesmo sendo, como o desejo, a matriz mesma de todo trabalho intelectual. A “natureza” do saber nunca resulta em um domínio do saber, ou seja, um saber do qual disporíamos como totalidade das significações, do qual conheceríamos todos os meandros e os resultados; mas, em um certo sentido, o saber, ele próprio, compreende a falta, dessa vez não a falta



de conhecimentos, mas a falta de consciência. Compreende, também, o inconsciente, a pulsão, as significações presentes ou em perspectiva, e, em consequência, o que jamais possuímos.

Seriam os sonhos uma radicalidade *implicacional*? Freud imaginou que sim. Processos de subjetivação que brotam da profundidade da experiência humana um tanto quanto desgarrada das amarras dos controles da alma, da carne e das relações aí estabelecidas, sonho e implicação são imbricações na emergência do significante.

Imaginário, sonho e formação

Em Ardoino (2003), encontramos uma elaboração refinada sobre o imaginário na educação, vinculado às preocupações que o autor cultivava no que concerne às questões da formação. Após elaborar um conjunto de explicitações históricas e teóricas a respeito das diversas concepções de imaginário, esse autor nos oferece a ideia de que:

[...] imaginar é, talvez, ainda, em um nível mais radical, menos estruturado e paradoxalmente mais elaborado, criar, em função da experiência adquirida e atual, algo distinto do que já estava lá, preexistente, disponível. É, em verdade, um outro tipo de ordem...O fenômeno de ruptura (a heterogeneidade) é aí muito mais acentuado do que nas variantes internas de um sistema que permanece dominado pela sua homogeneidade (ARDOINO, 2003: 42).

Tomando o conteúdo do pensamento de Jean Cocteau de que “o poeta é uma mentira que diz sempre a verdade”, Ardoino nos diz que imaginar é também *antecipar, transgredir, trair*.

Mas é com Cornelius Castoriadis que vamos encontrar o imaginário como radicalidade, ruptura e negação. Para Castoriadis (1975), a imaginação radical e



o imaginário social estão muito acima de um imaginário especular-reprodutor, como é o caso da perspectiva Lacaniana. *Fonte inesgotável*, e sempre indeterminada de significações, ele é, simultaneamente social e individual.

É então a noção de *magma* que vai melhor caracterizar essa proliferação ilimitada de significações que se criarão e se desenvolverão nos fluxos representativos, afetivos e intencionais das interações humanas, como no livre curso do rio do coletivo anônimo, enquanto fazer social e histórico. A imaginação radical e o imaginário social se fortalecerão e se articularão, assim, pelo jogo de um duplo apoio para produzir tudo o que é justamente imaginável: *o quimérico, os mitos, a ficção, a utopia, nossos sonhos, bem como nossos projetos e, mais geralmente, as representações do que nos convém chamar e reconhecer como real, entre os quais as teorias científicas mesmas* (ARDOINO, 2003: 46).

Pensando nos cenários formativos, e numa filosofia implícita que inspire esses cenários, Ardoino nos explicita como o imaginário entraria aí como uma *política de sentido* das práticas formativas:

[...] enquanto não se souber reconverter as potencialidades e os recursos do imaginário em imaginação criadora, por meio, notadamente, da dinâmica própria e da dimensão significativa e vivificante dos projetos, a magia fantasmagórica, indiferente a toda realidade, indiscutivelmente manifestará sua esterilidade e suas compulsões de repetição como tantas perturbações da pulsão de morte (ARDOINO, 2003, p. 69).

Da nossa perspectiva o trabalho com e sobre o imaginário na formação deve se consubstanciar numa pauta das políticas de conhecimento, das políticas de formação.

Sonhos e sentidos

Mas nos interessa a partir daqui fazermos um caminho argumentativo e pertinente sobre os sentidos. O sentido é em primeiro lugar algo aberto, potencial, não evidente. É o outro lado do aparente e situa-se entre a presença e a



ausência. Os sentidos não são nunca acabados, por que o homem está sempre interpretando. Todo ato de comunicação, toda manifestação de linguagem envolve interpretação e todo dizer é aberto. O sentido está sempre em processo, em curso. Trabalha sempre com uma espécie de ausência; com a incompletude e com a abertura. A matéria significante tem plasticidade é plural, por isso, o sentido é da ordem do simbólico. A atitude humana de produzir sentido é por seu turno, como marcas deixadas na superfície espelhada da matéria significante e não esgota os sentidos; ao contrário, são formas de fechamentos, pois colocam em silêncio toda incompletude, toda ausência. Para Derrida (1995) as coisas chegam à existência e perdem a existência ao serem nomeadas. Uma vez que a ausência é a alma da pergunta e se perde ao dizer-se, ela se sabe perdida e perdida, e nessa medida permanece intacta e inacessível. Aceder a ela é perdê-la; mostrá-la é dissimulá-la, confessá-la é mentir (p.59). Compreender isso é admitir a imensidão sem fim da possibilidade de produzir sentido mediante a matéria significante. A possibilidade do sentido do que é aberto é universo, o sentido atribuído é apenas inscrição, risco, traço. É molécula.

Em função disso é o que o expectador do filme “Sonhos” se encontra diante de uma espécie de abismo tal que no caso das práticas educativas, requer uma condução cuidadosa, sob pena de provocar uma rejeição pela impossibilidade de construção autônoma dos sentidos.

A linguagem dos “Sonhos” e a construção do sentido

A linguagem da arte e a estrutura dos sonhos estão conectadas ao mundo dos sentidos, porém não estão atreladas à objetividade do mundo real. O filme “Sonhos” em nome da arte e da liberdade de sonhar transita por diferentes mundos e aborda temas diversos de modo a traduzir o drama que é a busca de sentido da própria existência humana.

Do ponto de vista da linguagem, algumas questões merecem destaque no filme por contribuir significativamente com os processos de construção de sentidos e possibilitar a construção de linhas temática relacionadas aos objetivos da formação.

Diante da obra somos afetados por grande número de artifícios linguísticos e discursivos que nos remetem aos processos de sua constituição e enriquecem-na do ponto de vista das possibilidades de interpretação. Eis alguns deles:

- (a) a personificação dos cenários e integração com as personagens – os cenários representados no filme são tão importantes quanto os personagens e atua ao lado deles intensificando a dimensão dos sentidos da narrativa. Ilustra-se isto com: a pujança da floresta na qual se dá o encontro do menino com as raposas; a eloquência do bosque de pessegueiros que dialoga com o menino; o caráter paradisíaco da aldeia dos moinhos de água; o desolamento infernal das devastações humanas. O ápice dessa integração ocorre no episódio em que o observador entra nos quadros de Van Gogh e passeia por eles. Este artifício promove a fusão das linguagens de modo que o cenário e as personagens aparecem compondo uma mensagem única. A cena do sofrimento dos demônios em torno do lago de enxofre é um exemplo claro dessa perspectiva. O lago e as figuras satânicas em gritos de dor constituem um todo integrado de significado.
- (b) movimento meticulosamente pensado – os movimentos são lentos, as personagens se deslocam em ritmo às vezes penoso e em constantes caminhadas. As cenas são lentas e algumas coreografadas. O foco na interpretação corporal se traduz em muitas cenas claramente teatralizadas. Devido a lentidão das cenas, cada passo, cada gesto das personagens produz uma expectativa de mudança, uma tensão em câmara lenta que deliberadamente leva o expectador para dentro da cena.
- (c) pouca incidência do discurso verbal – em boa parte das cenas, ocorrem longos períodos de silêncio e de observação que funcionam como preparação e contextualização do episódio que irá se passar. Assim como os movimentos lentos, o silêncio ou a falta de diálogo nas cenas contribui para desenvolver uma espécie de tensão que prende a atenção do espectador e cria a expectativa de que algo importante está prestes a acontecer. Mesmo na ocorrência das interlocuções verbais existem longos períodos de silêncio e um ritmo de fala bem



marcado. É um artifício que, embora se aproxime da monotonia, desperta a atenção do espectador e serve para focar o acontecimento e o dito. Tem-se a compreensão de que cada palavra, cada frase, tem um valor inestimável para o sentido do fato.

- (d) cor, luz e sobra - nitidez e opacidade definem os “Sonhos” de Akira Kurosawa. Nuvens, brumas, opacidade e escuridão tomam conta de quatro sonhos representados em preto e branco falando de dor, culpa, sofrimento, guerra e irradiação nuclear, enquanto as cores vivas coloreem os dois sonhos mais alegres (o passeio pelas pinturas de Van Gogh e a Aldeia dos Moinhos de Água) e os dois menos sofridos, por assim dizer. A cor aqui é usada como uma referência direta ao conteúdo subjetivo do sonho. As cores mais vivas e claras estão reservadas para o último sonho que retrata a vida acontecendo em uma aldeia com ares de Paraíso na terra. A simbologia das cores sempre utilizada para significar expressões de subjetividade tem, aqui, uma aplicação bem clara neste sentido.
- (e) utilização constante de símbolos – os sonhos estão repletos de caminhadas que levam o homem (ou o menino) a se encontrar com as questões que mobilizam a humanidade. O filme em si é uma alegoria da condição humana frente aos temas importantes como a morte, a guerra, a preservação da vida e do planeta, a arte etc. É como se o homem estivesse à procura de um caminho para seguir. Quando o Ogro ordena que o homem se afaste dele para não virar ogro também, ele questiona: “para onde?” como se revelasse este estado de busca e incertezas. Numa dimensão mais restrita, a obra está repleta de símbolos, a exemplo do pântano da degradação humana, dos moinhos de água formando ciclos bucólicos e murmurantes de vida e tradição e do túnel que situa o comandante de guerra frente a frente com seus soldados mortos. O túnel, um buraco negro que ele atravessa lentamente é o lugar de onde saem e para onde retornam todos os seus fantasmas.
- (f) jogo de oposições – embora cada sonho seja uma unidade de significado autônoma, os quadros dialogam entre si e fazem com que a obra, no conjunto, seja um discurso polifônico tocando em pontos opostos. A



peça audiovisual em questão alterna luz e sombra, alegrias e tristezas, denúncias e possibilidades, vida e morte, inferno e paraíso.

Do ponto de vista dos sentidos, estas características da linguagem do audiovisual os potencializam na medida em que são realidades abertas, complexas e propiciadoras de novas conexões.

Temos defendido que os sentidos são, por excelência, abertos e moventes. Possibilitam diversas incursões numa mesma peça e se produzem sempre em conexões de diferentes pontos; portanto, nascem de uma relação em rede, como num rizoma.

O audiovisual produzido pelo cinema é de natureza híbrida e condensada. A relação do imagético com o verbal cria dobras de significação propiciadoras de sentidos sub-reptícios que se encontram como que suspensos na estrutura, sem que, no entanto, independam dela para existir. A imagem assume, por assim dizer, uma função indizível de explicitação e contextualização do verbal que dificilmente seria expresso com palavras. O inverso é muito semelhante: uma palavra pode situar a compreensão de uma imagem e emprestar-lhe um sentido particular, inusitado. O sentido das peças audiovisuais nasce, portanto, das relações contextualizadas.

Sendo da ordem do simbólico, o sentido não está preso a uma estrutura, apesar de precisar dela para ser dito. Pensar a gênese, a força do sentido sem um contexto não seria possível. O sentido surge de uma conjuntura transbordante. Há um contexto histórico/estrutural. Há relações mediadas no e pelo contexto. A linguagem é estrutura e acontecimento. Os processos que envolvem a produção de sentido, tanto do ponto de vista da produção de linguagem como do ponto de vista da recepção dos discursos se dão sob a forma de acontecimentos situados em estruturas sociocomunicativas por meio de mediações diversas, representações várias e se materializam nos discursos/textos produzidos no e para ato comunicativo (GOMES, 2008). Assim, podemos indicar:

- (a) o sentido da busca – em todos os sonhos retratados pelo filme há uma caminhada, um deslocamento, uma constante observação e escura por parte do protagonista, que em muitas circunstâncias, mais ouve do que fala. Isto aponta para um comportamento investigativo,



sensível e inquiridor; um sentido facilmente associado ao perfil do pesquisador e o lugar da pesquisa na formação dos sujeitos.

- (b) o sentido do ver - fazer ver, fazer crer é o propósito da peça audiovisual. Em “Sonhos” parece que esta questão vem tensionada, na própria obra, ao mostrar o desejo e o risco de ver. Ao ver o que não era para ser visto, o menino que assiste o casamento das raposas é punido, nos fazendo lembrar a força dogmática e “inquestionável” das tradições e o lugar do indesejado observador; ao demonstrar sofrimento pela derrubada dos pessegueiros, o menino é premiado com a visão dos pessegueiros em flor. Além disso, só o menino vê a boneca que o conduz até o bosque e isto lhe habilita a ter outras visões. Podemos com isto dizer que ver é perigoso, por que é indesejado e esclarecedor mas é, também, o que gera o prêmio da visão de outras realidades possíveis. Terá sido por isto que as raposas do filme moram no fim do arco-íris?! A obra fala também de níveis diferenciados e modos implicados de visão, ao relatar um fato em que o observador entra na obra de arte, convive nela e com ela. Podemos dizer que o sentido profundo do olhar não é expectar é interagir. Aprender é viver.
- (c) a questão da subjetividade e espiritualidade – o filme “Sonhos” é essencialmente subjetivo e cheio de espiritualidade. Comporta reflexões sobre o espírito humano e a força/espírito da natureza. Enfoca a morte em diferentes perspectivas e alterna dor humana com esperança, fazendo claras referências ao inferno e ao paraíso. Sem se restringir à crença religiosa, as narrativas nos levam a conexões temáticas relacionadas aos valores éticos e às demandas do mundo contemporâneo.
- (d) a questão da abordagem temática – o viés político na abordagem das questões é um fator que também nos possibilita a construção de sentidos diversos. Alguns temas como guerra, preservação ambiental, equilíbrio planetário etc. são recorrentes e tratados numa perspectiva crítica, de modo a se constituir em eixos norteadores da constituição temática. Além da diversidade temática que caracteriza a obra, outro fator relevante é a perspectiva rizomática, de abertura que estas questões tomam. Ao serem tratadas questões como os cuidados com



o planeta, estão junto com elas as questões éticas e espirituais. São exemplos claros disso as conversas com o ogro e com o ancião da Aldeia dos Moinhos de Água. Esta perspectiva traz consigo a abertura para o diverso de modo a ampliar as possibilidades de construção de sentido e uma formação mais ampla dos sujeitos.

- (e) a interconexão – já é bastante ampla a discussão de que todo discurso é de alguma forma um “já dito” embora, em muitos casos, essa relação de intertextualidade ou interconexão seja mais explícita que outros. Em “Sonhos” este fenômeno ocorre numa perspectiva de retomada ou interação. Promove conexões dentro e fora do texto. A representação do inferno, por exemplo, lembra passagens da Divina Comédia estabelecendo, assim, uma relação com sua exterioridade, por outro lado, em muitos trechos, sobrepuja conexões internas, muitas delas, subjetivas. Consideremos este exemplo: a conversa com o ogro sobre as condições do planeta e as mutações parece estar na posição central de um argumento; é como uma continuidade e uma consequência do sonho anterior, que denuncia o problema das irradiações nucleares e se contrapõe ao sonho subsequente, que retrata uma vila ecológica.



O sentido das imagens nas práticas formativas

Intentando compreender melhor o processo de aprendizagem por meio do cinema, destacamos a seguir, algumas questões importantes ligadas ao funcionamento das imagens que envolvem mais diretamente as aprendizagens pelo imagético e se aplicam à sua utilização em práticas escolares: São elas:

(a) *Aprender a ver*

A visão é um canal privilegiado de aprendizagem, pois o gesto de olhar e observar se traduz em um tipo de experiência e estabelece relações diretas com a pessoa e com os sentidos. Lemos com os olhos. O ato de observar é uma experiência formativa. Em alguns tipos de pesquisa a observação é a principal forma de conhecer. Observar é um gesto de produção de sentido desde o momento da escolha do objeto, do ângulo da observação e das alterações provocadas no

cenário. É por causa disto que se diz que o observador altera a cena observada e é modificado por ela. Ademais o alcance da observação depende da capacidade do olhar da pessoa. Assim, ler é olhar e interpretar o que se vê. O olhar de cada pessoa vai até onde vai a sua capacidade de produzir sentido.

(b) o caráter transversal da linguagem visual

A natureza da linguagem visual é transversal e híbrida. A imagem tem sido objeto de estudo de vários ramos da Ciência que a tomam como problemas decorrentes da própria realidade, portanto, pode ser estudada pela Psicologia, pela História, pela Arte, pela Literatura, pela Neurologia etc, fazendo com que cada vez mais a imagem seja entendida como objeto de leitura transversal e multidisciplinar. (GOMES, 2012). Disso decorrem as várias e híbridas temáticas que podem ser abordadas em “Sonhos”.

(c) A forma impactante da imagem representar o fenômeno

A representação visual, diferentemente da representação verbal, forja e traz consigo a cena, o fato, o cenário, o foco da observação e o ponto de vista a um só tempo. Este modo relativamente “pronto” de dizer, esta forma condensada de falar para seu leitor/expectador cria uma espécie de impacto visual que desperta a atenção e se liga diretamente com o sentido e a cognição. Em “Sonhos”, o poder da imagem é tão decisivo que embora a cena se desenvolva lentamente, desperta fortemente a atenção do expectador.

(d) o caráter narrativo do imagético

A imagem mantém uma relação muito próxima da estrutura narrativa, não só porque se presta ao serviço de narrar, mas, sobretudo, porque traz em si uma narrativa interna: um antes e um depois. As narrativas visuais contam histórias e organizam percepções sobre temas e situações. São muito comuns as histórias visuais que dispensam as palavras. Além disso, um quadro visual ao retratar uma cena se revela como parte de uma narrativa e representa um determinado momento, pressupondo uma sequência de fatos. Nas práticas pedagógicas a estrutura narrativa subjacente às imagens possibilita a organização de atividades criativas de montagem e desmontagem de narrativas, organização e reorganização de sequências, criação e recriação de narrativas, sejam elas paralelas ou complementares. Desse modo, o caráter narrativo da imagem possibilita em



suas leituras um trabalho de manipulação que se aproxima do trabalho de edição, o que dá ao estudante o conhecimento da gramática e da arquitetura dos grandes textos e peças visuais. O filme “Sonhos” é rico de possibilidades neste sentido.

(e) a questão do simulacro

Uma das questões mais importantes a ser considerada na leitura do audiovisual é a questão do simulacro. Segundo Baudrillard (1991), nesta nossa era, as imagens e os símbolos têm mais força do que a própria realidade. Os simulacros são as simulações do real, que contrariamente, são mais atraentes ao espectador do que a própria realidade representada. Portanto, entender que a imagem não é a realidade, mas a representação dela, uma simulação, um simulacro já é em si uma grande tarefa da atividade formativa. Esta percepção é condição básica também para se ler a imagem do cinema como reflexão crítica. Entender que as imagens são representações é uma grande oportunidade de aprendizado sobre a gramática das imagens, sobre as ideologias dos discursos e, sobretudo, sobre a própria realidade e as representações existentes dentro dela. Além do mais, as imagens que criam o simulacro, também colocam a realidade em questão e desafiam o espectador a sua reflexão. Neste sentido, o filme “Sonhos” é muito relevante para o trabalho pedagógico, até mesmo por se tratar de trajetórias de um sonhador e não de relatos de experiências de vida. Isto empresta à narrativa uma liberdade maior de representação. É uma espécie de representação da representação, se assim podermos classificar um sonho.

(f) a catarse presente nos processos de leitura de imagens

A catarse é um processo que também envolve diretamente as aprendizagens com a literatura e com o audiovisual. O processo da catarse está diretamente ligado ao simulacro e consiste na projeção, identificação que os leitores e espectadores realizam sobre o que ler ou assiste, ao ponto de emocionar-se até descarregar seus sentimentos. Ao representar por meio do simulacro, a imagem pressupõe histórias, experiências e sentidos que se aproximam da experiência cotidiana dos leitores/espectadores, possibilitam ações e projeções mentais através das quais os sujeitos vivem os dramas e aventuras que levam a diversas descargas que possibilitam a depuração dos seus sentimentos. Viver a aventura projetada na imagem é uma forma de viver determinadas realidades



sem sair do seu tempo e espaço, por esta razão é um excelente meio para viver as aprendizagens de modo presentificado. É, em síntese, a forma mais profunda de viver e se representar dentro das representações. Quando a observação da imagem chega a este ponto é o mesmo que chegar ao clímax, ao êxtase e ao gozo, pois confunde expectador com a cena observada e os limites entre ficção e realidade tornam-se tênues. Levar os sentidos a este ponto durante o processo de observação é tornar a experiência significativa, não só do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista espiritual. Este parece ser um dos maiores méritos de “Sonhos”: fazer o observador entrar na obra e se observar também, formativamente, entendido como modo de ser.

Referências

ARDOINO, J. *Para uma pedagogia socialista*. Tradução de Sérgio Borba. Brasília: Plano, 2003.

_____. Pensar a multirreferencialidade. In: Macedo, R. S.; Borba, S.; Barbosa, J. G. (Orgs.). *Jacques Ardoino & a Educação*. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 82-87.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Trad. Maria João C. Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BERGER, G. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. (Orgs.). *Jacques Ardoino & a Educação*. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 14-21.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.

DERRIDA, J.. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva. 1995, 2 ed.

GOMES, A. R. (Org) *Ver e aprender: Proposições Pedagógicas sobre Educação e Cultura Visual*. Salvador: EDUNEB, 2012.

GOMES, A. R. *Linguagem Imagética e Educação*. Guarapari - ES, Editora Ex Libris, 2008.



4



**SONHAR NA TESSITURA
DO CONHECIMENTO
EM REDES**

Simone Paiva



*“Sonhei que estava sonhando
e que no meu sonho havia
outro sonho esculpido.
Os três sonhos sobrepostos
dir-se-iam apenas elos
de uma infindável cadeia
de mitos organizados
(...)”*

*Sonhava que estava alerta,
e mais do que alerta, lúdico,
e receptivo, e magnético,
e em torno a mim se
dispunham
possibilidades claras...”*

Carlos Drummond de Andrade

*Peço licença poética aos escritores,
poetas, filósofos, Oxumaré e a to-
dos que sonharam – e sonham –
assim como eu. Vou contar-lhes
uma história de sonhos.*



Era o meu sonho de escola, minha escola dos sonhos. Porém, magnetizada fiquei eu ao me deparar com Akira Kurosawa em meu sonho. Em nossa conversa, ele me contava sobre o “*Brilho do sol através da chuva*”, um sonho que teve, e que se tornou um episódio do filme *Yume*, que em português, significa *Sonhos*.

Este episódio narra a história de um menino que não ouve as advertências de sua mãe e vai para floresta mesmo sendo um dia de sol e chuva, propício para casamentos de raposas. Segundo a mãe, elas não toleram ser vistas nessas ocasiões. Reagem mal e fazem coisas que dão medo. Mas, não no menino que continuou a seguir seu caminho.

O menino transgressor, exatamente como sua mãe havia lhe dito, vê as raposas em seus rituais. Tenta em vão se esconder atrás das árvores, com medo de possível punição, mas, não tem mais jeito. Ao ser visto pelas raposas ele corre, corre e corre para casa. Mas, já é tarde. Sua mãe já sabia do ocorrido, pois uma raposa muito zangada já havia passado por lá e deixado uma adaga para que ele cometesse o haraquiri. Tal havia sido a gravidade do fato.



(Imagem 1: Um raio de sol através da chuva)

Há uma esperança, contudo, sua mãe insiste que ele vá rapidamente ao encontro das raposas e peça perdão. No entanto, ela o adverte que raposas são difíceis de perdoarem. Então, o menino pergunta como dará conta dessa tarefa



se não sabe onde encontrá-las. Sua mãe afirma que ele irá descobrir e sugere que vá ao final do arco-íris. Em seguida fecha a porta de casa. O menino empurra a porta sem sucesso, na tentativa de voltar para casa. Ao perceber que só há a possibilidade seguir em frente e encarar o desafio – inicia sua jornada de busca na direção do arco-íris.

Nos sonhos de muitos professores, assim como no final do episódio do filme de Kurosawa narrado acima, existem possibilidades, inúmeras. Às vezes, escolhas que não garantem finais considerados felizes, mas que ainda assim valem a pena viver o processo. Correr riscos, encarar desafios, transgredir quando for necessário, recuar quando preciso, buscar energia no alento do coletivo. É a prova de que se está vivo, de que se está na batalha.

Ações individuais e coletivas, expressões/criações individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, os espaçotempos cotidianos de viver, indicando a necessidade de repostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver (ALVES, 2008a :95).

Na escola dos sonhos de muitos professores há um espaço criativo que me permita à sensação de liberdade, que me envolva com todos os sentidos para docentes e discentes criarem, se impactarem, se emocionarem.

Nesse lugar não poderá haver grades em portas de salas e muros altos que me remetam a uma prisão, *grades* da incompreensão, do preconceito e discriminação. Grades que ignoram a democracia e impedem a autonomia.

Muitos professores querem e fazem uma escola que busca ser emancipatória. Para Inês Barbosa Oliveira,

[...] a emancipação social é entendida como “um conjunto de lutas processuais sem fim definido” e a democracia como um sistema social no qual as relações entre sujeitos individuais e sociais, seus conhecimentos e modos de estar e compreender o mundo se baseiam no reconhecimento mútuo, no qual não há lugar para hierarquias apriorísticas ou fixas



Precisa haver condições de reação e resistência às intempéries da vida, pois, sendo a escola o espaço *dentrofora* está constantemente modificando a sociedade. Para Inês Barbosa de oliveira

[...] a realidade social é complexa, dinâmica, plural, imprevisível, repleta de possibilidades criativas e meandros, não podemos, portanto, ser apenas o reflexo da estrutura que a condiciona. Deste modo, podemos afirmar que é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora (OLIVEIRA, 2005: 29).

Que esta escola de sonhos e práticas seja um lugar prazeroso em o que afeto também seja o caminho para a descoberta do conhecimento. É um caminhar juntos.

E o desejo destes professores que compartilham este sonho comigo, é desalinhar o lugar comum, é não tentar segurar o ar durante a ventania. Existem coisas que precisam ser levadas, transformadas, que precisam ser transportadas para territórios ainda não vistos, não sentidos, não vividos. Desta forma, ampliamos as redes de conhecimentos e significações, criando os currículos nos cotidianos.

Diversos currículos são traçados cotidianamente nos inúmeros *espaçotempos* da escola. Nesta escola de sonhos e realizações, sempre nos reinventamos. Transformamos tudo que for engessado sem perder de vista o que já se conquistou e que vale a pena manter, questionar ou recriar. Esta escola não esquece que temos um passado. É preciso sempre revisitar nossa história para seguir a jornada.

O espaço tempo será sempre subjetivo. Não se pode ignorar as diferenças existentes ou simplesmente deixarmos na estante para que o outro possa resolver. Como se o fato não nos dissesse respeito. Fazemos parte das mesmas redes, portanto o que acontece com o outro nos afeta diretamente.



É preciso se permitir e tecer novos caminhos. Essas redes existem e precisam ser vividas com muita consciência. Estamos tecendo estas redes o tempo todo. Nada acontece isoladamente.



(Imagem 2: Um raio de sol através da chuva)

A raposa vai à caça

Na cultura popular japonesa as raposas, Kitsune, como são identificadas no folclore japonês, são vistas como um elemento mágico e têm o poder da transformação. Em algumas histórias são humanas e geralmente muito criativas, inteligentes, e ficam ainda mais sábias e poderosas quando mais velhas.

Serão as raposas, no episódio “*O Brilho do sol através da chuva*”, agentes, autoras de caminhos de vida? Serão os professores essas raposas ao criarem currículos no cotidiano?

Apesar de cerceados pelos currículos prescritos, a raposa que há em nós reage fazendo uso de táticas buscando linhas de fugas. Segundo Deleuze, traçar linhas de fuga é criar novas possibilidades e se opor as resistências (DELEUZE, 2010: 48). Seguindo a proposta deste autor, Silvio Gallo defende que é “sempre é possível desterritorializar, alisar os espaços e as relações, traçando linhas de



fuga que instituem novas possibilidades (GALLO,2009:31)”.



(Imagem 3: Um raio de sol através da chuva)

Em muitas histórias infantis, para as raposas não há impedimentos. Elas espertamente, com muita sagacidade não desistem de encontrar um caminho. Lembro-me também de um conto popular, muito conhecido por nós brasileiros, o casamento da raposa. Para conseguir o que deseja, um dia com sol e chuva para seu casamento, a raposa é capaz de desafiar a rainha da floresta – a onça – usando táticas bastante criativas e inteligentes, transformando algo aparentemente endurecido em novas possibilidades. E consegue.

Certeau nos explica que

[...] a tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo” como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado [...]. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar



no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. É astúcia (CERTEAU, 2012: 4-95).

Muitos praticantes de ensino realizam várias práticas como as das raposas. Observando estas táticas, não é difícil perceber como criamos currículos nos cotidianos o tempo todo, como nos lembra Oliveira:

[...] os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação (OLIVEIRA, 2012).



Pensando nestas táticas de quem age como se fosse caçar, vou narrar uma história, que tem acontecido nos últimos anos (período em que foram estabelecidas as provas obrigatórias de redação no município do Rio de Janeiro) em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro: um professor de língua portuguesa em parceria com a professora da sala de leitura, na intenção de promover experimentações criativas, ampliando as redes de conhecimentos e significações de seus alunos- usou inúmeras táticas para cumprir a ordem dada sem compactuar com ela.

A inquietude do professor o levou a fazer circular e se apropriar das histórias coletivamente, recontando-as, reescrevendo-as de forma lúdica e criativa e percebendo suas significações, rompendo com a prática comum de uma leitura silenciosa e individual. O processo envolveu não só a escola como também as famílias, amigos e vizinhos. A atividade até hoje é sempre esperada com muito entusiasmo e alegria por todos, embora isso ainda não seja reconhecido e bem visto por um grupo que compõe a hierarquia da escola.

A obrigatoriedade da leitura para se realizar uma prova única para toda rede municipal, exclui as subjetividades existentes nos diversos *espaçostempos*,

mas espera-se um único resultado, positivo. Contra e/ou apesar disso, o professor usou as suas táticas. Para Certeau,

[...] maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (CERTEAU, 2012 :41).

São estas práticas, estas maneiras de fazer que produzem esta escola dinâmica e criativa, de sonhos e realizações. Por não acreditar que a leitura deva ser uma obrigação e sim uma escolha, o professor buscou outras possibilidades, apesar de ser intensamente cobrado e vigiado, por aqueles que estão no lugar de poder da escola, para que cumprisse apenas as determinações oficiais.

Muitos representantes de órgãos oficiais de educação esperam que a sala de leitura (talvez de maneira burocrática), empreste os livros para os alunos e que esses possam cumprir a tarefa seguindo às ordens estabelecidas. Para esse professor, após longa caminhada, na qual ler é uma escolha e não obrigação, essa atitude parece um retrocesso.

Será que essa imposição é o melhor caminho para se gostar de ler? As tarefas a serem cumpridas têm sentidos de ser? Há somente preocupação com os resultados? Considerando as subjetividades nos/dos/com os cotidianos, dos *espaçotempos*, cabe essa atitude?

As táticas de praticantes como este professor nos mostram que é possível fazer com que o aluno leia e escreva mais a partir de processos democráticos e não castradores. Nos mostram também que a escola dos sonhos existe nas táticas de muitos professores.

Encontro com Oxumaré

O que terá encontrado o menino ao final do arco-íris? Teria sido Oxumaré?

Mas por que acrescento Oxumaré a esta história? Oxumaré, senhor do arco-íris, é o orixá do movimento, da transformação e de todos os ciclos. Para Monique Augras,



Oxumaré é o arco-íris, a grande cobra que se enrosca em volta da terra e do céu, assegurando a unidade do mundo e sua perene renovação. A imagem de Oxumaré como representação do Ouróboros (símbolo representado por uma serpente, ou um dragão, que morde a própria cauda), síntese de *espaçotempo*, exprime o ciclo vital, a necessidade da metamorfose (AUGRAS, 2008).

Segundo muitas tradições orais afro-brasileiras, é o movimento de Oxumaré que mantém viva a dinâmica do universo e da Terra. Por isso se encontram em constante movimento. Portanto, proponho pensar as escolas sob a ótica de Oxumaré, reconhecendo os movimentos que as escolas fazem do aprender ao ensinar, da prática a teoria, das táticas que formam currículos.

Nilda Alves nos explica que, “no movimento da prática à teoria e desta para a prática, o nosso conhecimento é tecido através das diferentes redes de conhecimentos e significações das quais fazemos parte” (ALVES, 2008b).

Os professores, ao criarem currículos nos cotidianos, realizam práticas emancipatórias e tecem conhecimento em redes, que fazem usos de outras possibilidades, jamais deixam parar o movimento do ciclo, tal qual Ouróboros em movimento.





Para contar o meu sonho, sonhei junto com tantos outros sonhadores através das redes que teci entre o Japão e as culturas afro-brasileiras, entre as raposas de Kurosawa e Oxumaré. O que só me foi permitido ao fazer uso das inúmeras redes que me percorrem. Redes que me permitem compreender que os nossos sonhos de escolas são sonhos vividos, sonhos acordados, sonhos simplesmente sonhados.

Bons sonhos!

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. “Tecer conhecimento em rede” In: ALVES; GARCIA. *O sentido da Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

_____. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: D, PetAlii, 2008b.

ANDRADE, Carlos Drummond. “Sonho de um sonho” in: *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

AUGRAS, Monique. *O duplo e a Metamorfose: A identidade mítica em comunidades nagô*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. *Artes de fazer*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



DELEUZE, *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, Silvio. *Fundamentalismo e Educação: A Vila*. Microfacismo, fundamentalismo e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: D, PetAliv, 2012.

OLIVEIRA, I; GONDRA, J; HOUSSAYE, J; SGARBI, P. *A democracia no cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



5



**FABULANDO
CURRÍCULOS ENTRE
IMAGENS DOS
“SONHOS” DE
KUROSAWA**

Janete Magalhães Carvalho





Introdução

Falar de currículos entre imagens, sensações e afecções remete à possibilidade de os primeiros se situarem nos “entremundos” em que se busca experimentar a vida e problematizar o que é viver.



Nesse sentido, coloca-se o objetivo deste texto, qual seja: explorar as seguintes dimensões: a) as imagens-movimento como desencadeadoras de um movimento de pensamento necessário aos processos do aprender nos currículos praticados no cotidiano escolar; b) as sensações primárias e/ou primeiras que, atravessando os currículos, se constituem em conhecimentos clichês, empobrecendo e homogeneizando saberes e fazeres, assim como dogmatizando e burocratizando as relações de poder que atravessam as práticas curriculares; c) os afetos e afecções “alegres” que, potencializando a vida, propiciam a superação dos currículos como máquinas doutrinárias a serviço da opressão pelo agenciamento de redes de interações voltadas para o “bom encontro” (ESPINOSA, 2007; DELEUZE, 2002) das partes que interagem entre si, na perspectiva de desenvolvimento de planos intensivos que envolvam pensar diferencialmente os processos curriculares.

Tais dimensões são conjugadas e serão apresentadas no texto utilizando, como personagem conceitual¹, o menino do primeiro episódio do filme “Sonhos”, de Akira Kurosawa, ² denominado: “Um raio de sol através da chuva”.

O filme “Sonhos” investiga, em oito episódios, alguns dos fantasmas do inconsciente humano, expressando de forma poética as imagens e fantasias que as pessoas constroem. O resultado é uma série de imagens belíssimas, num filme que utiliza mais a imagem que os diálogos e que enfoca contos que exploram mundos apocalípticos e lendas japonesas.

Partindo do primeiro episódio, como dito, remetendo à linguagem das imagens, em seu conteúdo e em sua expressão, buscaremos relacioná-las com a questão curricular inserida no cotidiano da escola.

Entendendo como currículos tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículo escola*, inter-relacionando os conceitos de cotidiano escolar e de

1. Tal ideia pode ser encontrada em Deleuze e Guattari (1992) e será melhor tratada adiante, neste texto.

2. Akira Kurosawa, nascido em 1910, morreu aos 88 anos, deixando uma vasta filmografia de 32 filmes. Foi pintor, ilustrador de revistas, publicitário e assistente de direção antes de se tornar cineasta, estando a sua obra sustentada no tema da vida. Um dos temas comuns nos seus filmes é a dificuldade de os homens serem felizes juntos e com a natureza.



redes sociais, compreendemos que as forças que geram o movimento estão entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações entre os diferentes tipos de nós. Visualizamos os currículos, portanto, como obra coletiva, perpassada por múltiplas e complexas redes: econômicas, políticas, midiáticas etc., que se hibridizam e podem potencializar aprendizagens, aqui concebidas como movimentos do pensamento.

Desse modo, entendemos o cotidiano escolar como atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos cotidianos. Portanto, produzimos currículos em meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, obras culturais, como o filme de Kurosawa, e nossos comentários dessa obra em sua associação com os currículos, as imagens e as afecções devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada reflexiva para orientar as mudanças curriculares, visto que tais mudanças dizem respeito a um longo processo relativo a outros tipos de mudanças, especificamente aquelas que se referem aos processos de alteridade, singularidade, problematização e experimentação dos educadores e dos alunos no cotidiano escolar.

No cotidiano da escola, professores e alunos, como qualquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos em uma formação sociocultural que eles engendram, mas são, também, por ela engendrados. Sendo assim, a perspectiva é processual, visto não ser possível o estabelecimento de nenhum consenso sobre o que venha a ser o “currículo ideal”. Na relação é que a dimensão política do pedagógico será estabelecida. Relação essa que se processará não apenas entre conhecimentos, linguagens, afetos e afecções e os entes educativos inseridos no cotidiano escolar, pois atravessará outros entes e instâncias com os quais o currículo vivido estabelecerá conexões e ações (CARVALHO, 2012b).

No filme “Sonhos”, o episódio, “Um raio de sol através da chuva”, com pouquíssimas falas, apresenta um único diálogo entre mãe e filho – a mãe aconselhando o filho a não sair de casa. A mãe avisa ao filho que, quando chove e faz sol ao mesmo tempo, as raposas se casam e não gostam de serem vistas. Há uma antiga lenda japonesa que diz que, quando o sol está brilhando através da chuva, as raposas se casam. O garoto desobedece e sai para a floresta, onde,



escondido atrás de uma árvore, é testemunha de um matrimônio entre raposas. Infelizmente, ele é descoberto e foge. Quando ele tenta voltar para casa, a mãe diz que a raposa tinha vindo até a casa e deixado um punhal. A mulher explica que isso significa que o garoto deve se suicidar ou, então, buscar o perdão, porque as raposas estão bravas com o observador indesejado. Então, o garoto sai a caminho das montanhas, em direção ao lugar sob o arco-íris à procura da casa das raposas.

Imagens fixas, imagens-tempo e imagens-movimento

Falar em imagens fixas é paradoxal, pois toda imagem está imersa na produção de processos de subjetivação, envolvendo espaços, tempos e movimentos. Remetemos, assim, nossa fala para as fotografias e o cinema em sua relação com as imagens-tempo e as imagens-movimento.

Uma foto-imagem são superfícies com o intuito de capturar um movimento, estando na superfície o significado da imagem. Assim, decifrar as imagens é se permitir vagar pela superfície estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem, sendo o vagar do olhar atravessado pelas redes sociais, políticas etc. daquele que as “olha” enredado nas resistências e negociações que todo olhar comporta, como expressão do processo de produção de subjetividades presentes na operação de olhar (FERRARI; CASTRO, 2012)

Como o cinema, as imagens das fotos, mais do que simplesmente apresentar o que denominamos de “realidade”, constroem um discurso que vem a ser o aspecto político dos audiovisuais. Constroem, como mediadoras de significados, discursos que vão produzindo uma realidade e não a realidade.

O foco de nosso texto será, como dito, o cinema, utilizando como personagem conceitual, para pensar currículos, o episódio do filme de Kurosawa, que explora, no filme “Sonhos”, uma composição entre imagens óticas e sonoras que conduzem a diferentes tempos, através dos quais passado, presente e futuro se apresentam ao espectador.

De acordo com Bergson (2006), no processo de reconhecimento, as imagens óticas e sonoras entram em relação com uma imagem-lembrança que as



imagens suscitam. Uma imagem-lembrança difere de uma imagem que remete à memória-duração, pois as primeiras inserem-se entre a excitação e a resposta, intervindo no reconhecimento automático (clichê). Já a memória-duração remete à lembrança-pura que se inserem na atualização de virtuais.

Qual seria, então, a diferença entre uma memória-duração, uma memória-lembrança e uma sensação? Entre uma imagem-lembrança, a sensação e o sonho? A que tipo de lembrança Kurosawa estaria pretendendo remeter o espectador?

Provavelmente a todas, pois são coengendradas. Bergson (2006, p. 155) distingue três termos: *a lembrança-pura, a lembrança-imagem e a percepção, dos quais nenhum se produz, na realidade, isoladamente.*

O movimento da memória que trabalha é assim apresentado por Bergson (2006): de virtual a lembrança passa ao estado atual e, à medida que seus contornos se desenham, continuando presa ao passado por raízes profundas, ao se realizar, tende a se ressentir de sua virtualidade original, de modo que, se não fosse, ao mesmo tempo, um estado presente, algo que se destaca no presente, não a reconheceríamos jamais como uma lembrança, visto que, essencialmente virtual, o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que sigamos e adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente, emergindo das trevas do esquecimento para a luz do dia.

Sendo assim, o virtual se relaciona com o atual como o passado com o presente, pois, para Bergson (2006, p. 159): *é uma incontestável verdade a de que a lembrança se transforma à medida que se atualiza.* Logo, a lembrança não perde a sua potência, visto que o passado coexiste com o presente.

Desse modo, uma imagem-movimento contém em si uma imagem-tempo que se produz nos entremeios das sensações, das percepções, da memória e dos sonhos, visto que o que o cinema de Kurosawa busca apreender não é a identidade de uma personagem real ou fictícia, em seus aspectos objetivos e subjetivos. O que ele pretende é capturar o movimento da personagem real quando ela própria se põe a ficcionar, quando entra *em flagrante delito de criar lendas e, assim, contribui para a invenção de seu povo* (DELEUZE, 1990: 183). Assim,



[...] a imagem-movimento não nos dá uma imagem-tempo. E, no entanto, ela nos dá muitas coisas, a esse respeito. Por um lado a imagem-movimento constitui o tempo sob sua forma empírica, o curso do tempo: um presente sucessivo conforme uma relação extrínseca do antes e do depois, tal que o passado é um antigo presente, e o futuro, um presente por vir.

Esse processo ficcional e/ou de fabulação, que inclui a abertura para a problematização das imagens-tempos (que são tanto ótica como sonora) revela *o fundamento oculto do tempo, quer dizer, sua diferenciação em dois jorros, o dos presentes que passam e dos passados que se conservam. De uma só vez o tempo faz passar o presente e conserva em si o passado* (DELEUZE, 1990: 121) por meio das imagens-movimento em que a simultaneidade de um presente, passado e futuro, torna o tempo não linear, complexo e inexplicável. Mesmo, porque a memória não está em nós, pois somos nós que nos movemos numa memória-mundo (DELEUZE, 1990).

Quais implicações, então, poderíamos deduzir das imagens em movimento na produção do currículo e da aprendizagem?

A aprendizagem, para além dos processos cognitivos, enfoca os processos do aprender e ensinar no cotidiano da escola como produtos de afetos e afecções vividos entre os corpos potencializados por encontros que envolvem aprendizagem e ensino. Mas como entender a relação possível entre o aprender e o ensinar? Como o aluno aprende?

Na escola, como em qualquer outro *espaçotempo*, o aluno aprende experienciando. Por sua vez, se o aprender envolve a experiência, a experiência se manifesta em atos de pensamento. É pelo exercício do pensamento que um aprendente se abre para a possibilidade de novas formas de expressão do pensar.

Deleuze (1988) parece propor-nos duas questões: o que é o pensamento? Em que medida é possível dar, ao pensamento, novos meios de expressão?

Colocando-o em movimento. Conceber o pensamento em movimento significa superar a ideia do pensamento como imagem pré-constituída, já dada



e naturalizada. Superar, assim, nas atividades escolares, a predominância do pensamento como imagem, ou seja, de um pensamento conformado a um modelo interpretativo previamente dado. *Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral* (DELEUZE, 1988: 219).

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, haveria, então, uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender (CARVALHO, 2012b).

Poderia, nesse sentido, um ensino não dogmático estimular a aprendizagem inventiva? Para Bergson (2006), o promotor da criação são as emoções criadoras que persistem e colocam um problema, exigindo uma solução, mobilizando o movimento do pensamento para além da reconhecimento. Isso porque a invenção é fruto da intuição, que vem da emoção criadora com o trabalho da inteligência dentro do tempo presente, quebrando os limites impostos na escola da modernidade de que o conhecimento é representação estável e invariável.

Nesse sentido, o ensino e/ou o *espaçotempo* dado para o pensamento em movimento é crucial para a ocorrência da aprendizagem inventiva.

A busca de alternativas para o exercício do pensamento, dentre as quais apontamos os usos das imagens em movimento, a abertura de possibilidades de disposição e experiências com os alunos, é essencial, quando falamos em movimentar o pensamento. Deve-se pensar de que forma os espaços educativos estão se organizando para acolher seus alunos. Estão criando espaços que fortalecem o pensar dos alunos ou que engessam sua inventividade?

A linguagem, como a vida, manifesta-se de modo plural. Portanto, não devemos limitar nos currículos os meios e os modos de expressão, dentre eles, os imagéticos e/ou audiovisuais.

Dessa forma, devemos potencializar práticas discursivas que impliquem reflexão e criação, remar contra a maré da homogeneização, do engessamento da potência criadora de alunos e professores. Produzir diferença é criar possibi-



lidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso.

Como, então, tirá-lo do repouso? De que pensamento falamos aqui? Como se constitui na criança o nascimento do pensar?

Segundo Gil (2009), o nascimento do pensar envolve um processo de reversão que se manifesta em dois movimentos: o primeiro abrangendo a percepção do próprio corpo; o segundo da relação do pensamento de um corpo com o de outros corpos, dada a não existência possível de um “pensamento puro”. Assim, o pensado como interior se constitui como um pré-pensamento. O pensamento não nasceu ainda, pois é preciso desdobrá-lo ou traduzi-lo para que ele entre na corrente das ideias. Ao projetar o pensado do espaço interior para o exterior, o aluno transforma-o não em conteúdo representativo (imagem, lembrança), mas em fluxo de pensamento.

A escola, ao atuar na perspectiva do pensamento em movimento num plano de imanência, necessita considerar que a criança, para construir a ideia, tem que apresentar o desejo da ideia, assim como a escola e os professores devem possibilitar às crianças estratégias para captá-la. São estratégias de caça que envolvem movimentos, cálculos, esperas etc., de modo que ter uma ideia implica a força do desejo da ideia, os “possíveis” no *espaçotempo* escolar e, para além dele, do exercício de um caçador.

Pensemos, portanto, como as imagens em movimento do filme “Sonhos” de Kurosawa, poderão ajudar-nos como professores-aprendentes na compreensão de tipos de agenciamentos que potencializem nos currículos o desejo pela produção de aprendizagens inventivas. Poderiam, imagens em movimento, agenciar conhecimentos, problematizações, sensações e afecções que potencializem o pensamento de alunos e professores sobre questões curriculares?

Dos clichês e das máscaras

Tomemos a casa que aparece no início e quase nas últimas cenas do primeiro episódio de “Sonhos”, descortinando um universo de proporções grandiosas diante da criança.





Já a floresta evidencia ainda mais essas dimensões. As árvores são enormes diante do menino, e também se nota a presença de uma névoa que remete ao onírico. O campo de flores acentua as características de grandiosidade do mundo e traz uma ideia de sonhos com o cenário pictórico completado pelo arco-íris. A relação do grande diante do menino, para fazer um contraponto com o universo infantil, é destacada por elementos de aspecto gigantesco, de imponência, carregados de um poder dominante ao qual ele deve se submeter e respeitar, remetendo à ideia de grandiosidade do universo adulto e de respeito às regras.

Transportando para a realização dos currículos, esse universo de proporções grandiosas se mantém pelo afastamento do universo infantil, tanto pelos seus *conteúdos práticos*, como pelo distanciamento colocado entre o mundo dos que professam e o dos que aprendem.

Currículos orientados verticalmente tendem a impor um plano de organização dos corpos dos alunos em formas distanciadas da vida, e a vida nos currículos emudece, cala-se.

O educador dogmático esquece-se da multiplicidade que é uma sala de aula, da pluralidade de pessoas que ali convivem. Aparta dele o devir-criança, contribuindo para um ensino baseado no controle, unilateral. Esquece que os alunos estão imersos em cursos de vida, aos quais não se devem interpor barreiras.



ras que restrinjam os fluxos, velocidades e lentidões que ali perpassam. Compõe o espaço escolar como um território de ordens, onde os encontros são despotencializados, visto que considerados somente como tarefas a serem cumpridas.

Assim, como pensar um fazer educativo que coloque em xeque essas questões? Por que pensá-lo? De que forma? Sob que aspectos? Existe a maneira correta de pensá-lo? Devemos lembrar que pensamento é movimento e ação e não reprodução e representação. Desse modo, compreender essa lógica implica considerar e incentivar as velocidades, pesos, forças e as ações que dão fluxo ao pensamento.

FOTO 2



Assim como a floresta aparece para o menino de Kurosawa como temível em sua grandiosidade, nos currículos, entre as árvores do conhecimento, o menino se perde. Esse é o modelo dominante nos currículos, ou seja, pela divisão e especialização do mundo do trabalho, há toda uma argumentação voltada para a manutenção dos currículos arbóreos, segmentares, disciplinares. O mais das vezes, pesam sobre os alunos as ramificações arbóreas por meio das quais se plantam, como uma espécie de programa mental, árvores nas cabeças dos alunos, um programa de funcionamento para obrigá-los a ir pelo “bom” caminho das ideias “justas” (CARVALHO, 2012a).

A metáfora da árvore clareia os modos como se articulam os sistemas de saber e poder, buscando, na contraposição “árvore”/“rizoma” (DELEUZE;



GUATTARI, 1997), uma revisão crítica das estruturas vigentes que modelam os processos curriculares por meio de práticas pedagógicas dogmáticas, hierárquicas e verticais.

No episódio, o menino surge em silêncio e desaparece da cena em silêncio. Transpondo para as práticas discursivas curriculares, poderíamos ver semelhança com os modos pelos quais os currículos vividos tendem a silenciar os alunos, a inibir a imaginação criadora pela autoridade e o fomento da punição e/ou exclusão?

Em imagens lindas, Kurosawa parece falar sobre a imensidão do mundo que a criança está a enfrentar, assim como sobre a saída do mundo da “ordem”, do plano de organização e desenvolvimento para o verde da floresta, que deve “verdejar”, ou seja, ir ao encontro do plano de imanência da vida.

Os trajes da criança e de sua mãe são tipicamente tradicionais, compostos de quimono e chinelos de madeira. Por outro lado, a vestimenta da comitiva das raposas é diferenciada, pois se trata de uma cerimônia de casamento. Outro elemento presente são as máscaras exuberantes. Neste caso, elas têm traços de um animal, pois têm pelos em algumas partes.

FOTO 3



Essa parte do figurino reforça a relação de Kurosawa com o teatro ancestral



Nô, e Kabuki: “Maravilhado, assisti às performances no Pequeno Teatro Tsukiji, do teatrólogo e diretor Kaoru Osanai, o centro da revolução teatral” (KUROSAWA, 1990, p. 116). No teatro tradicional, no Japão, não há uma separação forte entre a arte cênica, a dança, o canto e os instrumentos. O gênero Nô é o teatro das máscaras, medieval, com influência xintoísta e zen budista. Ele trabalha o tema da superação da ilusão, essencial ao budismo e trabalha grandes temas; já o gênero kabuki é mais colorido e popular, tendo se originado por volta de 1.600, levando a dança da elite ao povo (KABUKI, 2013).

Na cena da casa, notamos um contraponto entre a contemplação (silêncio) do espaço que o menino faz e o barulho da chuva. Esse momento é quebrado pela fala da mãe. Na floresta segue a reflexão da criança em oposição ao som da chuva e do vento. Logo essa cena se dilui pela música típica de instrumentos japoneses, como a flauta e o tambor, pelos quais mais uma vez Kurosawa reafirma seu contato com o teatro Nô. As batidas da música marcam as movimentações de toda a comitiva.

Na penúltima cena, o jovem retorna em completo silêncio, o qual é rompido pela repreensão da mãe, a entrega do punhal e o castigo expiador imposto ao menino para sua redenção.

As imagens em movimento aqui parecem em contraposição umas às outras, buscando deixar uma lição através do todo desse episódio. A criança seria a representação do universo infantil, a transgressão, o onírico, o qual pode ser dividido em três momentos no episódio: o aviso, a escolha do caminho a seguir (sair ou não) e a punição (morrer ou a redenção, pois o menino terá de escolher entre se matar ou buscar o perdão do seu ato).

A desobediência mostra as responsabilidades da vida adulta e o rigor na educação japonesa. Além disso, parece-nos que Kurosawa contesta os valores sociais de seu país, a forma de educar japonesa e a concepção de infância, visto que é uma educação que privilegia a meritocracia. Essa característica estimula os professores japoneses a usar a vergonha como tática disciplinar.

A imagem do arco-íris e das flores se contrapõe à sugestão da prática do *harakiri* pelo menino. Vida e morte? Morte em vida ou busca de “entremundos”?



Pensando essa contraposição em termos dos currículos, poderíamos debater neles a importância do desejo na aprendizagem inventiva e, nesse sentido, a necessidade de reinvenção dos currículos escolares.

Por sua vez, a lenda da raposa tem muitos significados para a cultura japonesa. Cunha (2009, p. 1), baseando-se no livro de Hearn (2005, *apud* CUNHA, 2009) “Glimpses of an unfamiliar Japan”, conta que a presença das raposas no folclore japonês estava perdendo espaço, sendo substituída pelo ensino das ciências ocidentais e que, nesse episódio do filme “Sonhos”, Kurosawa trouxe de volta as raposas. No folclore japonês, as raposas são animais dotados de magia, O deus Inari é considerado o deus do arroz ou da comida. É representado junto às raposas e, para alguns é uma raposa, embora também possa ser associado a espíritos negativos (CUNHA, 2009).

No episódio, qual o significado de as raposas não desejarem ser vistas? Quais seriam as raposas do/no/com os currículos? Possível dupla interpretação: o excesso de conhecimentos concebidos como “verdades” em si e apartados da vida; fartura de alimento que gera abundância e vida.

Assim, a lenda das raposas parece ser o artifício do qual o cineasta se utiliza para abordar, ao mesmo tempo, a conduta (transgressão) e o mundo encantado que a infância tem. Esse universo lúdico pode ser visto por meio das próprias raposas que são representações de seres humanos com máscaras.

Por outro lado, as máscaras remetem à reflexão sobre o tema da imagem em contraste com o clichê. Segundo Deleuze e Guattari (1991), a luta maior que uniria a arte, a filosofia e a ciência seria contra a opinião formatada, a representação em modos de informação e comunicação. Também Nietzsche (2000), em “Crepúsculo dos ídolos”, adverte contra as configurações simplificadoras e esquematizantes da linguagem e o empobrecimento, consequente, dos processos singulares e inventivos.

Essa denúncia do caráter empobrecedor e homogeneizante da linguagem e do senso comum remete ao tema da profundidade da máscara, assim postulado por Nietzsche (2001, p. 40): “Tudo que é profundo ama a máscara”, querendo expressar a necessidade de ultrapassar a dicotomia superfície/profundidade, pois o que nos é mais singular precisa criar superfícies expressivas avessas aos



clichês para fazer passar forças e afetos inominados e selvagens que nos atravessam (FERRAZ, 2011).

FOTO 4



O desejo, ao se expressar através de máscaras, num processo de simulação, passa intensidades e faz com que os corpos vibrem (“corpos vibráteis”), propulsando forças de superfície que funcionam como condutoras de afetos e afecções. Ou seja, tais forças produzem movimentos de afetos gerados no encontro dos corpos que, produzindo encantamento ou desencantamento, desmancham mundos em processos de desterritorialização (ROLNIK, 2007).

As raposas representam tais forças e fluxos que atravessam os clichês remetendo ao plano de consistência de uma vida “Para além do bem e do mal”.

Segundo Deleuze (1990: 31),

Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas.

Os currículos estão “mascarados”? Se as máscaras não são clichês, como “mascarar” os currículos de modo a assumirem uma abordagem ética, estética,



cognitiva, de uma política inventiva? Os currículos praticam a reconhecimento ou a invenção?

Devemos buscar escapar de tais esquematismos e de interpelar um real social despedido visual e sonoramente, em imagens que evocam o sonho ou o pesadelo. Esse parece ser o caso do filme de Kurosawa, assim como deveria ser o trabalho educativo no cotidiano escolar pleno de clichês e, ao mesmo tempo, de possibilidades de problematizações que fazem brotar outros modos de ações e práticas discursivas e afirmativas da vida nos currículos escolares.

Dos afetos e das afecções

No filme, a tradição e a obediência contrastam com a abertura para o sonho, a imaginação, o devir. A tradição pode ser vista em dois momentos: no uso do punhal de *haraquiri*, pois o menino tem de fazer sua escolha; na rígida educação imposta pela sociedade nipônica que Kurosawa parece contestar. Já o arco-íris simbolizaria a busca dos encontros potencializadores da existência, os sonhos (não os pesadelos) e, de certa forma, poderíamos dizer que percebemos aí uma alusão à ideia de encontrar algo no final desse arco-íris, como a lenda ocidental do pote de ouro, neste as raposas.

FOTO 5



O arco-íris poderia também ser abordado como a possibilidade do “encontro”, do que nos potencializa para perseverar numa vida ativa e afirmativa, portanto, ético-política?

*Espinosa (2007) descreve um afeto como uma afecção do corpo por meio da qual a sua potência de existir e de agir é aumentada ou diminuída. O autor desenvolve a teoria da paixão e ação segundo graus de força ou de intensidade. Assim, uma paixão é mais forte do que outra quando aumenta a capacidade de existir de nosso corpo e de nossa mente, a força não se confundindo com nossos estados de agitação corporal ou psíquica, com a violência das emoções. As paixões mais fortes (fortalecedoras do *conatus*) virão da alegria, enquanto as mais fracas se originarão da tristeza.*

Pensando de acordo com os conceitos da filosofia de Espinosa, podemos considerar que desenvolvemos, ao longo de nossas vidas cotidianas, uma gama de interações com outros corpos (pessoas, teorias, máquinas etc.). Tais eventos, mediante as circunstâncias pelas quais nos afetam, podem ampliar ou diminuir a nossa capacidade de agir, visto que uma interação, quando impressiona extensivamente o nosso próprio corpo, faz com que decorra desse evento um dado afeto. Nessas condições, se, porventura, essa interação for adequada, ou seja, pautada no desenvolvimento de afetos que ampliem a nossa capacidade de agir, adquirimos o saudável acréscimo de nossa força intrínseca, tal como ocorre no caso da alegria, definida por Espinosa (2007, p. 332) como “[...] a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior”.

Numa situação diametralmente oposta, quando sofremos uma diminuição da intensidade de nossa potência intrínseca (mais precisamente nas vivências que motivam a formação de afetos tristes, como o ódio, o ciúme, o rancor, dentre outros), a nossa capacidade de agir fica enfraquecida, uma vez que tais afetos decorrem de uma ideia inadequada que fazemos da realidade.

Aplicando a teoria política espinosana aos currículos, vemos a necessidade da atuação de homens livres, despojados da influência destrutiva dos afetos depressivos que impedem o exercício da ação prática. Para Espinosa (1977), a liberdade não suprime a ação; pelo contrário, ela coloca justamente a necessidade de agir. Conforme esclarece Deleuze (2002, p. 90), “[...] o homem é livre



quando entra na posse de sua potência de agir, quando seu *conatus* é determinado pelas ideias adequadas de onde decorrem afetos ativos, que se exprimem por sua própria essência”.

Uma docência dogmática ou “tirana”, por sua vez, aprecia a existência de disposições tristes no âmago dos currículos, justamente pelo fato de que o medo e o ódio motivam a incapacidade de uma pessoa, ou de um coletivo, alcançar a singularidade e assim se tornar consciente do seu potencial transformador.

Sendo assim, os que ambicionam a dominação convertem uma explicação imaginativa da realidade em máquina imaginária a serviço da opressão, forçando a fraqueza dos dominados a nela acreditar, mesmo quando contrariada ou negada pelos acontecimentos. Com isso o medo é duplicado: alunos e professores têm medo do acontecimento novo (porque inexplicado) e têm medo da contestação (porque será punida).

Importa considerar que essa figura da autoridade se mantém pela transformação da explicação imaginativa em doutrina e, desta, em ortodoxia, punindo com exclusão toda tentativa para substituí-la ou modificá-la. Dessa maneira, os que representam a autoridade dominam os que são movidos pelo medo.

Se, do lado dos que se deixaram dominar ou a isso foram forçados, o inexplicável aterroriza, paralisa todo o esforço de compreensão e de ação; por seu turno, a máquina doutrinária estabelecida, mantida pela força ou pela palavra dogmática, faz falhar toda tentativa de oposição. Ao medo das coisas e dos homens vem acrescentar-se um novo medo: passa-se a ter medo do pensamento e da ação.

Dessa maneira, sistemas educacionais e docentes, assim como sacerdotes, políticos etc. cercam as suas práticas de cultos e aparatos próprios, não hesitando, muitas vezes, em censurar, interrogar, excluir todo aquele que ouse refutá-las pelo livre pensamento e pela ação. Trata-se, portanto, da sacralização da autoridade, graças ao cerimonial, ao segredo, às leis da censura, ao uso do castigo e da exclusão dos opositores. Enfim, de um controle pelo medo que uma política curricular com fundamento ético não pode aceitar (MERÇON, 2009).

Por isso, torna-se imprescindível, nos currículos vividos no cotidiano esco-



lar, possibilitarmos o desenvolvimento de uma rede de interações pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que existe de excelente no potencial criativo das partes que interagem entre si.

Devemos, dessa forma, potencializar práticas discursivas que impliquem reflexão e criação, remar contra a maré homogeneizante dos clichês, do engessamento da potência criadora de alunos e professores, pois produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso.

Desse modo, os currículos, assim como as imagens em movimentos devem produzir afecções, constituir-se como um devir, ou seja, como um constante processo de produção de acontecimentos, de experiências e experimentações.

E a luz acende... O filme continua?

Continua, nas imagens, sensações e afecções suscitadas que, esperamos, produzam movimentos do pensamento necessários ao aprender;

Continua, na profundidade dos clichês em contraponto à superfície das “máscaras” que sacudam os dogmatismos fixados em linhas molares, segmentares, nos processos de produção de currículos;

Continua, nas “paixões alegres” que reduzam a passividade que, em imagens-tempo, potencializem “encontros” em redes de interação política ético-afetivas nos cotidianos escolares;

Continua, porque há que resistir e afirmar os possíveis de uma vida que produzam vida em abundância e nos ajudem a superar as dificuldades de os homens serem felizes juntos e com a natureza.

E, nessa quase oração, a cortina se fecha...

Referências

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos)

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que



atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012a. p. 189-205.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do olhar e da voz não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012b. p. 15-48.

CUNHA, Adriano Alonso. *Uma análise fenomenológico-existencial do filme Sonhos, de Akira Kurosawa*, 2009. Disponível em: <www.psicoexistencial.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2013.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. 1. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 83-109.

ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRARI Anderson; CASTRO, Roney Polato de Castro. Política e poética das imagens: implicações para o campo da educação. In: FERRARI Anderson; CASTRO, Roney Polato de Castro (Org.). *Política e poética das imagens como processos educativos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012. p. 11-17.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Imagem e clichê: reflexões intempestivas*. Disponível em:<www.ateliedaimagem.com>. Acesso em: 20 mar. 2013.

GIL, José. A reversão. In: LINS, Daniel (Org.). *O devir-criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 19-33.

KABUKI e NÔ. Disponível em: <www.culturajaponesa.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2013.

KUROSAWA, Akira. *Relato autobiográfico*. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

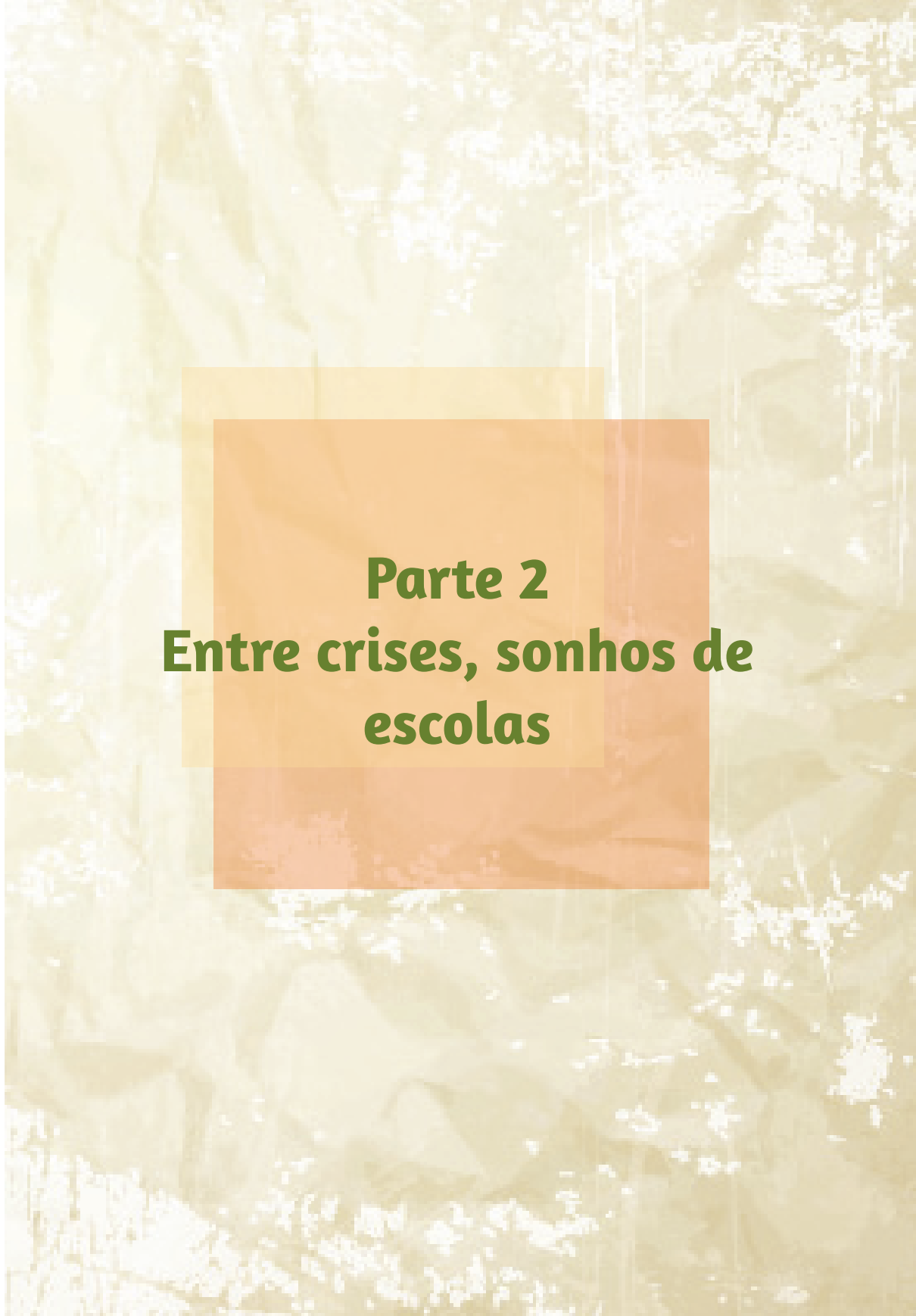
MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas: Alínea, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. Curitiba: Hemus Editora, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2007.





Parte 2

Entre crises, sonhos de escolas



É POSSÍVEL SONHAR EM MEIO A GRANDES CRISES?

**crises nas/das/com
as escolas**

Nilda Alves
Érika B. Arantes
Stela Guedes Caputo





Um sonho de Kurosawa

Fazer uma escolha é sempre difícil, mas é possível. Assim, do filme “Sonhos” de Kurosawa decidimos escolher aquele que consideramos o mais belo episódio, quer pela estética que abraça, quer pela ética que expressa na proteção de um conjunto de seres humanos em uma grave situação, mas com uma solução otimista.



Este sonho, para dizer corretamente, é um pesadelo: aquele em que quatro montanhistas estão perdidos no meio de uma tempestade de neve e vento, no alto de uma montanha. Enquanto todos tentam desistir e parar para descansar, o líder do grupo grita muitas e muitas vezes: “não vamos desistir; vamos continuar senão morreremos; estamos na direção certa; estamos perto!”

(Imagem 1: Episódio 3)



Mortos de cansaço, no entanto, um por um, os quatro membros do grupo vão caindo e buscam dormir. Por fim, o próprio condutor do grupo se deixa tomar, sem que queira, pelo cansaço e se deita.

(Imagem 2: Episódio 3)



Neste momento, aparece a figura de uma linda mulher (a morte?) que, com seus cabelos e com um manto brilhante – que o vento furioso move em todos os sentidos – tenta cobrir o montanhista no que parece um movimento de apoio para aquecê-lo. Nesse momento, uma música de sedução e também de situação vencida enche a sala...

(Imagem 3, 4 e 5: Episódio 3)





Em um último esforço, depois de praticamente derrotado, o montanhista-líder se recupera, se levanta e a visão da mulher se esvai com as nuvens da tempestade, em movimento visual e sonoro muito rápido.

(Imagem 6: Episódio 3)



A cena clareia – ela se dera toda, até então, em plena obscuridade, e os sons se pacificam: as nuvens se espalham e o céu passa a ter trechos de azul; a violência do vento desaparece. Novamente, o líder puxa a corda que o ata aos outros componentes do grupo fazendo com que se ergam para continuarem a jornada até o acampamento. Nesse momento, com a claridade, o acampamen-

to aparece a poucos metros, representando o calor possível naquela situação extrema, com o alimento necessário. Isso faz com que todos quase corram, na impossibilidade dessa ação pela quantidade de neve que os cobre até os joelhos.

A montagem quase no escuro, os sons angustiantes – de gritos para um último esforço, da respiração entrecortada de extremo cansaço e da tempestade de neve e vento, perturbadora – substituído por sons de uma incrível sedução quando aparece a mulher protetora com sua aparência de calor e tranquilidade, trazem ao filme a beleza das situações-limite.

(Imagem 7 : Episódio 3)



A súbita suspensão desses sons angustiantes – tanto de grande barulho como de paz enganadora – que dá ao espectador do sonho, a tranquilidade silenciosa e uma paisagem calma, muda quando o líder do grupo começa a se mexer e a cena entra em ação, novamente, com ele estimulando os outros a se moverem, de novo.





A cena explode em alegria – de sons e imagens - quando a luz permite que enxerguem o acampamento que esteve o tempo todo tão próximo, mas invisível e, por isso, imaginado muito longe pelo cansaço...

(Imagem 9: Episódio 3)



A decisão por este sonho/pesadelo para escrever sobre questões curriculares e pedagógicas se deu porque, ao mostrar uma situação-limite, nos aproximou da ideia de como tantos vêm a situação das escolas hoje: “quase sem saída”.

Para alguns isto é motivo de paralisia, mas, para quem trabalha com os



cotidianos das redes educativas – como nós – sabe que muitos e muitas lutam todos os dias para criar a esperança e os sonhos, mesmo em um cenário e com um roteiro de extrema dificuldade.

As crises nas escolas existem sem crises econômicas?

Em 2010, vimos estampado em manchetes de jornais e passando muitas vezes na televisão, naqueles quadros cujas letras e números são formados por luzes, variações em torno do seguinte: “7 trilhões de dólares foram perdidos em um dia na bolsa de Nova York”. Estupefatos, nos perguntávamos: o que isto significava? Quanto é isto? Jornais e revistas, no mundo inteiro, tentavam exprimir o significado disto em número de casas próprias, de automóveis, de geladeiras... Mas continuávamos sem entender. Era a maior crise financeira do mundo, maior mesmo que a de 1929, tão conhecida na história. As bolsas do mundo inteiro “balançaram” como coqueiros ao vento. Nos Estados Unidos, as “bolsas” de financiamento de casa própria “estouraram” (falaram em “bolhas”), levando bancos à falência e vimos seres humanos saindo da casa que tentavam comprar, indo morar na rua. E o governo americano, em crise, tomou a decisão de fornecer muitos trilhões aos Bancos para que se recuperassem... Mas não pagaram as contas dos que foram morar nas ruas, que continuam tentando negociar com os bancos beneficiados outras formas de pagamento. No caso dos indivíduos que compravam as casas, a perda era dita como sendo de responsabilidade individual e que cada um pagasse por ela.

A Europa, do euro tão rico e tão soberbo, começou a entrar em crise também. Aquela estrutura, que diziam imbatível, inquebrantável e duradoura, começou “a fazer água”. Países, sucessivamente, por exigência do Banco Central Europeu, foram decretando medidas econômicas de “diminuição da dívida pública”, tratando de diminuir tudo em setores sociais – salários, assistência pública, verbas para saúde e para a educação – considerando esses setores como de gastos possíveis de serem “cortados”, já que “não produziam nada”.

A pergunta que não quer calar começou a surgir, em todos os *espaçostempos*: “e o que produzem os bancos que continuam recebendo verbas públicas sem cessar?” Nem sequer empregam, nem produzem, nem riqueza, nem possibilida-



des de sair de crises pelo que estamos vendo há alguns anos...

Apesar disso, governos e mídias coincidem em dizer que os *espaçotempos* que “gastam desnecessariamente” são os setores públicos de atendimento à maioria e que é aí que as coisas precisam ser “acertadas”, leia-se “apertadas”, “cortadas”. São ouvidos inúmeros discursos indicando que “estamos em crise” e que cada um tem que dar um pouco de si para a recuperação. Mas só conseguimos *verouvir* medidas contra a maioria que são os trabalhadores e os já sem trabalho, suas famílias, seus filhos.

Para discutir, então, o episódio do filme de Kurosawa que escolhemos, parece-nos que a situação vista no filme poderia ser aproximada à que vivemos atualmente, nos setores dos direitos sociais, com a das escolas, particularmente. No filme, uma mulher “protetora” aparece como que buscando dar descanso e calor ao líder do grupo que quase cai na “armadilha” pelo cansaço em que está, tanto quanto seus acompanhantes.

No momento atual, o tipo de vida que foi criada, nos mantém sob o “manto protetor” dos bancos. No entanto, parece que vai ficando claro a quem de fato protegem o que pode – e vem levando – à morte...

No entanto, os discursos continuam mostrando que a crise só terá solução com os cortes de gastos nos setores públicos: “professores e médicos que não querem nada e estão mal formados”; “estudantes que não aprendem e pacientes que exigem muito”; “os gastos feitos por governos não têm o retorno necessário”...Todos eles, dentro dessa perspectiva, estão “devendo”, já que são “trabalhadores mal formados e irresponsáveis”, apresentando situações escolares sem atrativos para estudantes ou atendimento precário aos doentes que procuram os hospitais...É o que continuam repetindo, os responsáveis pelas políticas públicas e os “organizadores” da economia, sem cessar, em todas as partes do mundo.

Mas é isto mesmo? Por que, em crises sucessivas, são os mesmos que precisam pagar as contas? E por que continuamos a doar fortunas públicas aos bancos que nada produzem com o discurso de que são as bases econômicas importantes de que necessitamos e que se eles “afundarem”, todos nós “afundamos” juntos? Por que precisamos desse manto protetor que nada protege, que só nos empurra para mais miséria no mundo todo e para a morte?



Como se poderá inverter isto? Não, certamente, com outros modelos que concentram a economia nas mãos de cada vez menos gente – os que dirigem o setor financeiro e os setores industriais da guerra e do petróleo.

Nem, com certeza, com a saída que vêm encontrando, nossos governos, a partir de modelo americano de privatização dos serviços públicos. O modelo que está sendo seguido aqui, com “administradores eficientes” em postos chaves da educação, está nos levando a becos sem saída, como já aconteceu nos Estados Unidos, o que tão bem nos mostra Freitas (2012) no dossiê que organizou para a revista Educação e Sociedade n.119 ou como nos mostrou Ravitch (2011) que depois de dirigir as políticas que levou ao insucesso à escola pública nos Estados Unidos, hoje critica as decisões tomadas e que levaram aos problemas que hoje se enfrenta neste país.

As crises estão postas – sabemos e vimos isto – mas ainda existem os nossos sonhos propondo saídas que não estão nesses modelos que já mostram seus equívocos e erros? E que propostas aqueles que se colocam do lado da maioria têm a oferecer no momento em que isso precisar aparecer? Onde e como se está forjando o futuro necessário à maioria?

A corrente de pesquisa que se chamou de *nos/dos/com os cotidianos* tem trabalhado com a ideia de que isso vem sendo feito nas escolas, por seus *praticantes/pensantes* (OLIVEIRA, 2012) com ações curriculares e pedagógicas que correspondem a necessidades locais, com relações novas que estabelecem entre si, com relações múltiplas e diversas que estabelecem entre os *dentrofora* das escolas, nas redes educativas que formam e nas quais se formam. Isto significa que estão mudando os sistemas escolares? Não, mas dão pistas importantes e criativas sobre como podem ser, vencidos os modelos vigentes, tecnicistas e com propostas contrárias à existência das escolas públicas para todos. Ações que surgem aqui e ali e que têm sido acompanhadas nos cotidianos das escolas públicas por essa corrente de pesquisa, permitem sonhar com escolas públicas democráticas, laicas e de qualidade social, o que já foi um grande sonho humano e que poderá voltar a ser em bases diferentes daquelas pensadas pela burguesia, entre os séculos XVI e XVIII¹.

1. Lembramos que o subtítulo do livro Didática Magna que Comenius, no qual se criam as bases da escola capitalista, era “como ensinar tudo a todos”.



As escolas como ‘espaçotempos’ dos sonhos

No entanto, a educação pode ser aquele ‘algo’ radicalmente humano no horizonte [...] por ser, antes de qualquer concretização de funções, o repositório das esperanças ou da utopia do grupo – uma potência, portanto.

(MUNIZ SODRÉ, 2012, p. 12)

Desde o seu surgimento, como instituição com tendências à universalização, a ideia (Sonho? Utopia?) de uma boa escola comum a todos e todas esteve presente. Cada autor que sobre ela escreveu, cada pedagogo² que tentou criá-la e sobre ela teorizar expressava necessidades de seu tempo ou de algum grupo social e o fez sempre sobre a forma de um sonho: como deveria ser a escola; como desejava que fosse; como se pensava se generalizar as ideias postas em prática em algum *espaçotempo* particular...

Mas o que as pesquisas que desenvolvemos – nos/dos/com os cotidianos – nos têm mostrado é que os *praticantespensantes* das escolas – docentes, discentes, seus responsáveis e os diversos trabalhadores nos *espaçotempos* escolares – mantêm sonhos para as escolas, em meio a ceticismos crescentes e variados.

Vamos percebendo que em suas ações cotidianas estão articulados sonhos e possibilidades virtuais de mudanças.

Em 2012, durante a última mesa redonda do XVI ENDIPE que se realizava em Campinas, em julho, com falas de Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e Olinda Evangelista (UFSC) e uma das autoras deste texto³, após as três falas, um estudante perguntou o que essa última, falando de pesquisas com os cotidianos, tinha a ver com aquela mesa, na qual se falava das misérias do contexto neo-liberal nas escolas e nas universidades. A resposta dada a esse estudante que representava a muitos no ginásio no qual se dava a mesa redonda foi: “não podemos falar só destas misérias, sem falar dos modos – tantas vezes heróicos

2. Como Houssaye (2013) entendemos que pedagogo é cada um daqueles que “busca articular a teoria com a prática, a partir da sua própria ação”.

3. Essa autora é Nilda Alves.

– com que docentes, discentes e seus responsáveis lutam por fazer das escolas *espaçostempos* “habitáveis”: de criação, de trocas entre redes educativas múltiplas de conhecimentos e significações”. Nos sonhos e ações cotidianas desses *praticantespensantes* estão as indicações de possibilidades de superação desse quadro atual, permitindo a formação de políticas públicas mais justas. Se não conseguimos dar *espaçostempos* em nossas pesquisas ao que eles estão praticando e pensando, tendo isto como parte importante de processos de luta contra o que aí está, não conseguimos compreender como esses cotidianos estão cheios dos problemas criados pelos modelos importados de escolas que autoridades educacionais inventam/compram, mas também das virtuais possibilidades (DELEUZE, 1996.) criadas por seus *praticantespensante*. O que esses *fazempensam* é tão político como o que *pensamfazem* as autoridades educacionais e as múltiplas forças políticas que atuam *dentrofora* das escolas, tanto como em outras redes educativas – sejam as mídias, sejam os movimentos sociais, sejam as universidades...”

Compreender a necessidade de reter, inventariar e compreender essas *açõessonhos* cotidianas de busca das possibilidades dentro da crise lembra bastante o movimento que se fez, no mundo todo, e que se conhece, hoje, como “arte urbana” ou “arte das ruas”: é com o quebrado, o roto, o abandonado, que seus artistas fizeram/fazem a beleza neste movimento artístico, baseando nisto as éticas e as estéticas necessárias para dar beleza ao mundo. É sobre a pobreza, as dificuldades, e mesmo sobre a humilhação constante que docentes e discentes vêm buscando fazer as escolas nossas de cada dia, na beleza possível e mostrando algumas saídas para o futuro, para quem *quiserpuder* ver, compreender, analisar e articular.

O momento atual

A busca por números “que mostrem a positividade da gestão em curso” parece ser a grande preocupação dos atuais gestores da educação. Se valendo da suposta neutralidade da matemática, esses gestores estão sempre prontos a apresentarem tabelas, gráficos e estatísticas que “provem”, a qualquer custo, a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas, nos processos que





colocaram em curso. Nesse movimento, de modo equivocado, o professor é apresentado como o maior responsável pelos “fracassos” dos estudantes quando os resultados são ruins. Já no momento – por processos muitas vezes de “camuflagem” de resultados – os resultados são bons, as autoridades se apresentam como os responsáveis pelo sucesso obtido. Isto sem discutir os modos como esses “sucessos” e “fracassos” são medidos – através de ideias trazidas de outros sistemas de ensino, em especial do norte-americano no qual seu “fracasso” já foi demonstrado (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011), incorporando somente “testes”, como se fosse possível mensurar esses fatores a partir da quantidade de acertos obtidos em uma prova de múltipla escolha produzida por pessoas/empresas externas aos cotidianos escolares múltiplos e variados, existentes, e, pior, que desconhecem completamente as escolas nas quais são “testados”. Para que esses testes possam ser aplicados, há o movimento de transformar os docentes em uma espécie de adestrador, aquele que treina os estudantes a fazerem provas objetivas, as mesmas que produzirão as estatísticas que mostram o “sucesso escolar” e os “avanços” na qualidade da educação em índices nacionais como o IDEB, graças a gestões “modernas”, integradas ao mundo contemporâneo e às necessidades do capital. Aos que alcançarem os números desejados, gratificações em dinheiro, que complementam os salários sempre baixos e insuficientes. Aos que não alcançaram, a culpa pelo fracasso.

Esse modelo de educação vem sendo introduzido no Brasil em maior ou menor grau, desde o início da década de 90. Referenciado pelo Banco Mundial e por empresas nacionais e internacionais, teve seu início nos EUA. É importante ressaltar que sua principal idealizadora nesse país, a partir do governo de Bush (pai), Diane Ravicht escreveu um livro (RAVITCH, 2011) sobre o fracasso deste “projeto” e, atualmente, faz palestras sobre os erros pensados e cometidos, no projeto que dirigiu nos Estados Unidos. Segundo Ravitch, esse sistema apenas ensina aos alunos a fazer provas e é muito propício a fraudes (como de fato aconteceu tanto lá como cá). Um dos principais problemas de se importar esse modelo como um pacote fechado é o fato dele não levar em conta as diferenças – históricas, culturais e tantas outras – entre os países e tampouco as diferenças entre as condições escolares de cada país. Assim, uma escola super bem equipada, com quadro completo de professores, boa estrutura, por exemplo, é avaliada da mesma maneira que outra escola com sérios problemas de

estrutura, quadro de professores incompleto, além de que não levam em conta as diferenças de localidade (por exemplo, se está em área de conflitos ou não; suas condições de acesso físico e de condições materiais, tais como, existência de luz, esgotos e água; e muito menos acesso as redes telefônicas e de internet). Em alguns casos⁴, a tentativa de imposição de um currículo único é tanta que se dispõe de um material pedagógico produzido externamente por empresas privadas que lucram rios de dinheiro com verba pública destinada a educação e que “facilitam” a aquisição dos conteúdos que serão testados, garantindo, assim, para satisfação dos gestores, “boas notas” nos testes e a possibilidade de demonstração pública de seu sucesso para obtenção de mais verbas junto ao governo federal. Nesse caso, as já mencionadas provas, também externas, são formuladas a partir desse material.

Todo este processo “arquitetado” pode nos leva a crer que os *praticantes-pensantes* das escolas estão completamente engessados em suas práticas, nos processos curriculares e pedagógicos que desenvolvem. Mas será que é assim mesmo? Será que os professores simplesmente aceitam a tal fórmula e a reproduzem no cotidiano escolar? Estarão eles deixando de lado os sonhos das escolas em que acreditam⁵ para simplesmente fabricar números para constar em índices?

As pesquisas dentro da corrente que chamamos de nos/dos/com os cotidianos, em múltiplas redes educativas, nos têm mostrado respostas negativas a essas perguntas. Nelas, vamos vendo e compreendendo que os docentes, *praticantes-pensantes* nas escolas, estão em constantes movimentos e que sua atuação *dentrofora* das escolas ultrapassam as barreiras que lhes tentam impor os que gerem as políticas educacionais. Esses movimentos puderam ser compreendidos quando nos dedicamos a identificar, registrar e articular táticas (CERTEAU, 1994) de docentes em suas *práticas-pensamentos* em processos curriculares e pedagógicos, indo além dos currículos oficiais. Nesses processos esses praticantes-pensantes desenvolvem e criam conhecimentos e significações diferentes daqueles contidos no formal mas relações que mantêm com os outros tantos praticantes-pensantes que circulam nas escolas e têm a ver com as múltiplas

4. Aqui me refiro, por exemplo, às escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

5. São múltiplos os sonhos, essas práticas e esses processos, como tantas pesquisas, dentro da corrente chamada de “pesquisa nos/dos/com os cotidianos” nos têm mostrado e demonstrado



redes educativas que formam e nas quais se formam.

Dessa forma, entendemos que os currículos desenvolvidos nas escolas não se limitam ao que é oficialmente decretado, mas inclui, também, as tessituras cotidianas, em redes de significações, negociações e resignificações de compreensão do mundo, da natureza, dos seres humanos, com suas tantas necessidades e possibilidades. Os *praticantespensantes* das escolas - docentes, discentes e demais envolvidos na comunidade escolar (servidores vários, direção, pais e responsáveis de estudantes, etc.), criam, permanentemente, compondo, os fios que tecem as redes de conhecimentos e significações que formam os diversos currículos existentes em cada escola. Essas criações são articuladas, entre incontáveis possibilidades, nas conversas entre docentes na sala dos professores, nas histórias de vida, nas memórias de cada um; nos contatos cotidianos – pedagógicos e curriculares – com os estudantes que estão nas turmas nas quais leciona; nos contatos diversos que têm com outros *praticantespensantes* na comunidade próxima a cada escola, nos movimentos sociais nos quais militam; ao desenvolveram múltiplas atividades culturais: ida a cinemas ou a exposições; leitura de livros; uso de artefatos tecnológicos variados: internet; televisão etc

Antes que nos digam que “estamos sonhando”, pedimos ao leitor que releiam o que escrevemos: não falamos que todos os docentes fazem isto – dissemos que “docentes criam”. E o que escrevemos, não é “profissão de fé”, vem podendo ser detectado, analisado e compreendido nas inúmeras pesquisas desenvolvidas em múltiplos *espaçostempos* cotidianos.

Muitas vezes, essas histórias e as memórias sobre acontecimentos nessas redes são revividas em momentos especiais que se transformam em oportunidades para que os docentes, mais do que apresentar o conteúdo programado e imposto pelos gestores, compartilhem com os estudantes os seus sonhos, fazendo desses momentos *espaçostempos* para pensar e criar possibilidades futuras melhores para as escolas.





Na cidade do Rio de Janeiro, em agosto e setembro de 2013 – depois das enormes manifestações populares entre junho/julho de 2013, por todo o país – os docentes, fizeram grandes manifestações de rua para as quais receberam apoio de inúmeras forças sociais e indicando possibilidades de mudanças na Educação. Como muitas outras manifestações pelo país de docentes, os docentes não conseguia estabelecer diálogo com as autoridades do município e do estado – cujos docentes também se encontravam em greve. Se o impasse,



em certo momento, pareceu possível de ser finalizado, quando um ministro do Supremo Tribunal Federal (Luiz Fux) fez com que se sentassem juntos as autoridades com as lideranças sindicais e montassem uma pauta de compromisso, o não cumprimento da quase totalidade dos pontos dessa pauta pelas autoridades do município e do estado, está nos fazendo visualizar algo pior para este município e este estado. Mas as lembranças do movimento de 2013 restam conosco lembrando que algo é possível, mas que falta muito ainda.

(Imagem 12 e 13 – greve de professores da rede municipal do Rio de Janeiro- 2013)



Referências

- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- COMENIUS, João Amós. *Didactica magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais de educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. Capinas/SP: CEDES, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012: 379-404.
- HOUSSAYE, Jean (org). *Quinze pedagogos – textos selecionados*. Petrópolis/RJ: DPetAlia, 2013.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012: 47-70.
- RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação – diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.



7



***DREAMS*, UM ENCONTRO
COM AKIRA KUROSAWA**

**a propósito de um sonho
e de uma dúvida:
o que ensinar?**

Aristóteles Berino



Não sei quem me sonho...
Fernando Pessoa (2009, p. 19)

Do desejo do sonho participam o
gosto e o amor pelo cinema.
Robert Desnos (1983, p. 317)

Escrever sobre *Dreams* (1990), de Kurosawa, foi uma oportunidade para me deter um pouco mais em um sonho que tenho algumas vezes e que muito me incomoda. Fazer filmes ou escrever sobre sonhos é uma chance para despersonalizar o que pode nos parecer tão íntimo, descobrindo uma rede plural de afetos e efeitos. A interioridade é uma paisagem burguesa e ela não me agrada. Não se trata de deixar de lado aquilo que é pessoal e submeter a uma apreciação pública. Trata-se sim de considerar que a cena privada nunca é tão secreta. Pelo contrário, a privacidade é claro-escuro.



Algumas vezes, narrar seus episódios é uma forma de restituir suas tessituras, revelando uma complexidade entre o individual e o social que não visualizamos melhor em razão de cercas tão artificiais, que supostamente separam o que está do “lado de dentro” daquilo que está do “lado de fora”.

*

(Imagem 1: Episódio 1)



Na aparente solidão das nossas faculdades sentimentais, os sonhos podem parecer tão nossos que esta bem poderia ser a sua maior ilusão.

*

Preciso começar a aula, mas não consigo dizer nada. Apenas meu silêncio e ansiedade. Em pé, vejo meus alunos e esse encontro nos olhos acelera minha angústia. Inseguro, meu sonho termina.

*





Os sonhos nos visitam, mas não batem à porta. Chegam sem dizer suas identidades, sem informar suas aparências para que sejam reconhecidos. Não enviam recados, nada sabemos sobre o que querem conosco. São invasores de tudo o que foi vivido ou imaginado, desejado ou evitado. Uma invasão sem norte ou sul. Não existem mapas para traçar seus sentidos. Passamos boa parte da vida tentando pisar em chão firme, embora outra parte das nossas experiências mostre caminhos de aparência fugidia. Tentamos ser uma só pessoa, mas nos sonhos assistimos a nós mesmos. Muito especulamos sobre o que vamos fazer nos dias seguintes ou em um futuro remoto, embora, toda noite, um sonho nos leve para outro lugar inesperado. Algumas vezes os sonhos continuam o que estávamos pensando, mas nunca coerentemente. Outras vezes até esperamos que alguns sonhos se realizem, mas certamente será uma cópia infiel.

Sonhos são realidades únicas. Cenários para vivências terríveis ou momentos de muitas delícias que se realizam sem o nosso arbítrio, os sonhos podem esquecer esquecimentos ou recordações, não importa: são eventos que nunca serão suficientemente mostrados para outra pessoa. Podemos narrar de algum modo o que nos ocorreu em um sonho, mas serão sempre cenas transcritas, impossíveis de exibir na sua originalidade. Se alguém conta um sonho, temos uma história, mas nunca a experiência do sonho. Sonho não é imagem. A imagem só existe quando procuramos expressar de algum modo o que sonhamos. Tampouco suas imagens são propriamente representações. As imagens dos sonhos são criações,



composições que inventamos. Se são fantasias que nos levam a sonhar, também são imaginações o que temos ao acordar. A realidade do sonho é uma rua entre duas calçadas. Atravessamos a rua, mas é impossível permanecer nela.

Através de variadas imagens lidamos com o caráter transitório dos sonhos. Dramáticos, repulsivos ou empolgantes, não podemos atuar neles, dando um destino calculado aos seus episódios. Ficamos meditativos, procurando uma recordação verídica. Visualizamos uma cena ou toda a história. Inventamos, com devaneios, outros cursos para as virtuais lembranças do sonho. Escrevemos para não esquecer ou como ponto de partida para uma história que nos ocorre, então, como criação. Desenhamos o que gostaríamos de retratar e reter; novos traços podem ser acrescentados para um novo quadro. Fabulamos, delirando que sonhamos outra coisa, mais desejável. Por algum motivo insondável, alucinamos coisas piores. A vigília não é melhor ou pior que os nossos sonhos. No cinema buscamos a arte de entrar e sair dos sonhos, acreditando domar as noites inescrutáveis, fazendo da luz do dia uma claridade onírica.

*

(Imagem 3: Episódio 3)



Quando iniciei a escrita desse texto, novamente sonhei com a sala de aula. Não estava na universidade onde leciono, mas na UERJ. Entre os alunos, re-



conheci meu filho mais velho, de 13 anos, que está terminando agora o ensino fundamental. Enquanto sonhava, estranhei sua presença ali. Contudo, meu pensamento principal era o mesmo, tantas vezes vivenciado nos meus sonhos: não sabia como iniciar a aula, o que deveria dizer. Curiosamente, a sala de aula e o que pude identificar do lugar, ao acordar, não era a UERJ com a aparência que conheço. Era outra UERJ, que só existiu nesse sonho.

As imagens fazem parte de um vasto sistema solar. O cinema é uma nave, para sondar, explorar e exibir a complexidade desse mundo pouco conhecido, mas sempre visto a partir das janelas que abrimos, às vezes curiosamente, outras vezes sem saber o motivo.

*

(Imagem 4: Episódio 3)



Professor Isak Borg viaja de Estocolmo até Lund para receber um título honorífico. Aos 78 anos, trata-se de um prêmio depois de 50 anos dedicados à medicina e à ciência. Longa trajetória de uma vida que vamos conhecendo através de alguns retratos, imagens que serão projetadas enquanto viaja de automóvel para a cerimônia. O caminho percorrido pela estrada aproxima Isak Borg do encontro com aqueles que irão homenageá-lo e ao mesmo tempo é uma viagem no sentido progresso da sua existência. O filme, de Ingmar Bergman, *Morangos Silvestres* (1957), começa com uma cena de Isak no seu escritório, em casa. Está



escrevendo, narrando o que será visto no filme. A câmera se detém em algumas fotografias expostas, conjugando palavras e imagens para conhecermos alguns personagens da sua vida. A narrativa continua contando um sonho que chama de estranho. Sonhos, fotografias, recordações e delírios acompanharão Isak na sua viagem.

Até chegar à catedral onde acontecerá a entrega do título, o velho professor realizará muitas visitas. A casa onde viveu ainda jovem é uma dessas paragens. São cenas em que o cinema pode mostrar suas capacidades de desvario. Imagens misturam-se, enquanto Isak tem suas lembranças. Assiste, diante dos seus olhos, cenas que recorda – ou imagina que poderiam ter acontecido muitos anos antes, no local. Retratos tecidos entre o presente manifesto e os espectros que suas emoções evocam através da fantasia do passado. Os rastros da vida de Isak aparecem em uma narrativa impossível de separar o autêntico das fábulas, que lhe ocorrem uma após a outra, embaralhando tempos e espaços. Para quem assiste a tudo, diante da tela, o real se apresenta múltiplo, sem a eternidade do exclusivamente verdadeiro. No cinema, podemos dizer, essa é uma provação e uma provocação da sua arte. Mas também acontece em outros episódios do olhar.

*

Quando estamos diante de uma partida de futebol, o que assistimos? Seus personagens em ação no campo de jogo? Não, não é o que simplesmente ocorre. É o que você diz que vai fazer no estádio, mas não é bem assim que tudo acontece. O jogo tem início e logo outra partida se desenrola. Diante de cada lance, alternativas imaginárias são traçadas na cabeça de cada um, de acordo com o seu lado na torcida, a memória de outros jogos e os desejos também em disputa. Ver é também desenhar outros personagens e lances, mais de acordo com o que queremos diante dos olhos. O gol é o único momento de amortecimento da fantasia. A partida é reiniciada e o jogo fílmico de cada um recomeça.

*

Estamos em maio de 1950. Rubem Braga (2013, p. 72) encontra, na França, o pintor Georges Barque, de quem ouve: “Não procuro a definição, mas a indefinição. Chega-se, na harmonia, a uma espécie de nada intelectual em que



todas as palavras são sem valor. Você não pode elogiar as cores de um quadro em que há harmonia, pois assim destruirá o desenho. O sonho é chegar ao fatal: ao que põe as ideias em xeque. Chegar a um ponto em que não se pode dizer nada de um quadro”.

*

(Imagem 5: Episódio 5)



Dormi, mas fui atormentado por sonhos e imagens, que me pareciam tangíveis e humilhantes, diz Isak, narrando o prosseguimento da sua viagem até Lund, depois de deixar a casa da sua mãe. Agora é sua nora que dirige o carro. Adormece e sonha com Sara, jovem que preteriu sua companhia na juventude para se casar com seu irmão. Ela é áspera e diz que falam uma “língua diferente”. Ele reclama sentir dor e ela lhe diz: “Como professor, devia saber por que dói, mas não sabe. Pensou saber tanto, mas não sabe nada”. O sonho prossegue, como sua viagem para receber o prêmio. Isak, no entanto, é atormentado pela cobrança a respeito dos seus conhecimentos. Chega a um local onde será submetido a um exame. É arguido e solicitado que faça alguns procedimentos. O professor falha, não consegue acertar nada. Recebe, então: a comunicação que está sendo acusado de “culpa” e, também, a conclusão do inspetor: Isak é declarado “incompetente”.

*

Lecionei durante 14 anos na rede pública do município do Rio de Janeiro. Tenho lembranças contraditórias sobre esse período, como professor de História no Ensino Fundamental. Sinto certa atração por esse meu passado, quando fui professor de tantos jovens, muitos encantadores, outros especialmente desafiadores do meu trabalho e das minhas expectativas sobre o ensino. Gostava de conversar com meus alunos, sinto uma saudade muito grande desses momentos. No entanto, quando penso nas minhas atividades especificamente nas salas de aula, não tenho bons sentimentos. Minha recordação sobre minhas atividades curriculares, em diferentes turmas e várias escolas onde trabalhei, não é muito boa, por razões diversas. Eu me lembro que, muitas vezes, no trajeto para casa, ou indo para a escola, eu me perguntava sobre o que deveria ensinar.

O que fazer em sala de aula, como professor, em termos de currículo, foi, com o tempo, cedendo espaço para outra questão: o que fazer de aproveitável, de útil para a vida dos meus alunos e alunas, uma vez que o programa curricular parece irrealizável? Ensinar História já não me parecia tão urgente... Entrar na vida deles, através da música, dos cotidianos, da vida em um sentido mais amplo, produzia expectativas e alegrias que lecionar uma matéria específica não me proporcionava mais. Depois de alguns anos, ainda reencontro esses alunos e alunas através das redes sociais ou, eventualmente, em um encontro fortuito nas ruas da cidade. Bom saber como estão, como estão seguindo suas vidas. Parece-me, pelo que dizem quando nos comunicamos, que a época da escola deles não era ruim, pelo menos para esse grupo com quem tenho algum contato. Mas, para mim, existem fantasmas que ainda me visitam.

*





Iniciei minhas atividades, como professor da UFRRJ, lecionando História da Educação. Foi uma opção “natural”, já que minha graduação era em História, com pós-graduação em Educação. Em 2012 troquei de disciplina com um colega. Agora leciono Currículo. Caminhei, então, poderia dizer, conscientemente ou não (não sei dizer...) para o “ventre da besta”.

*

Preparando uma aula, li no livro *Teorias Curriculares*, das professoras Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 141):

[...] as críticas à hegemonia da racionalidade tyleriana na definição do que é currículo são em grande medida imputadas ao seu desprezo pelo que ocorre nas escolas, pela prática cotidiana dos sujeitos [...]. Parece que mesmo tendo a prática como foco declarado, a teoria curricular se afasta perigosamente da prática concreta dos sujeitos e com o mundo real surge, então, como uma das reivindicações centrais de autores que buscam criar uma teoria curricular conceitualmente diferente.

*



O que leva um cineasta a contar seus sonhos em um filme? São os sonhos uma fonte primária para criações artísticas? Acreditam em quais linhas de força quando tornam seus sonhos, mesmo os mais sofridos, uma narrativa e uma realização estética? Quem sabe, mais despretensiosamente, cineastas, como todas as pessoas, precisam lidar com seus sonhos e encontram na sua arte uma estrada para sublimar o que lhes ocorre fantasmaticamente durante o sono. O que for obtido além será chamado de arte. Mas o sonho no cinema é uma prática elementar, motivação da própria audiência, que encontra na sala escura um ambiente para avivar e retorquir fantasias. Sonhos e cinema confluem, como o *encontro das águas*.

*

(Imagem 7: Episódio 7)



Dreams reúne oito filmes-sonhos de Akira Kurosawa. Como costumam ser as narrativas sobre sonhos, são relatos fantásticos. Vistos no seu conjunto, alguns temas são bem fáceis de reconhecer: a natureza, o planeta e a ecologia. *Sonhos* de Kurosawa interpelam os destinos da existência humana a partir dos modos de vida que afetam nossa existência e arriscam o futuro comum. Um olhar que embeleza a vida, sugerindo sua grandeza e misteriosas possibilidades. Interroga



os atentados cometidos contra a nossa própria presença na Terra, propondo políticas e cotidianos mais acariciantes com tudo que está fora de nós mesmos, para o nosso próprio bem. Uma visão que enlaça todas as vidas e seus suportes. Como espécie, não vamos sobreviver sem outra ética e estética que cuide dos elementos que compõem o cosmos como o largo lugar da nossa casa.

Sonhos é explicitamente cinema pedagógico do olhar. Kurosawa conduz nossa atenção do filme para uma visão comovida da existência humana. Com os recursos da produção e projeção cinematográfica, somos encantados por cenas que não poderíamos nos deparar cotidianamente: casamento entre raposas, entrar no cenário de um quadro de Van Gogh ou encontrar um ente que resultou dos efeitos da radiação nos humanos. Certamente, Kurosawa não precisava de sonhos para realizar imagens como essas apresentadas em *Dreams*. Técnica, imaginação e suas emoções seriam suficientes. No entanto, a pedagogia da imagem nesse filme não é obtida apenas através da exibição de quadros cinematográficos que nos poderiam fazer pensar o pretendido pelo cineasta. *Dreams* tem um sintoma que faz parte da narrativa e nos faz crer que é a razão (ou uma delas...) de filmar seus sonhos, de precisar *falar* deles e extrair de si algo muito doloroso de carregar: a culpa.

No primeiro episódio, há o momento em que a mãe do menino diz para ele não sair de casa. Nos dias de chuva, acontecem os casamentos das raposas e elas não gostam de ser vistas. O menino desobedece. No retorno para casa é repreendido pela mãe, que conta sobre a visita de uma raposa, enquanto ele estava na floresta. Em outro sonho narrado, o menino encontra personagens que são “espíritos das árvores”, que censuram para ele sua família, que havia cortado os pessegueiros. Um desses espíritos observa que o garoto não tem culpa. Ele havia chorado quando viu as árvores cortadas. Em outro sonho ainda, depois de atravessar um túnel, comandante de uma companhia reencontra um soldado morto, que resistia ao seu próprio falecimento. Sua mãe esperava por ele em casa, dizia. O comandante diz que isso foi um sonho que ele teve, mas havia morrido em seus braços logo depois. Declara, no entanto, para o soldado morto, sua culpa como comandante: “sua falta de cuidado, sua má conduta”.

A culpa atravessa os sonhos de Kurosawa em *Dreams*. Um olhar em perspectiva da série de episódios que compõem o filme, no entanto, possibilita a



percepção de um deslocamento da *culpa*. A culpa do menino, no primeiro episódio e a culpa da família, no segundo, mais personalizadas, se transformam em culpas institucionalizadas, matizadas pelo militarismo ou de responsabilidade da civilização e cultura nos episódios seguintes. De um lado, é um movimento para reconhecer a gravidade dos acontecimentos que podem atingir a vida de todos através de um olhar mais abrangente do nosso tempo, impossível de ser localizado em indivíduos de forma sintética. De outro lado, é também um movimento para amenizar o sentimento torturante que recai sobre nós, cobrando nossas vidas, quando sequer estamos em vigília, mas ainda sonhando. Pensamentos sobre os sonhos nos fazem sonhar depois outras coisas. Os filmes continuam esse trabalho de sonhar outras vidas, outros mundos.

Há, sem dúvida, um determinado maniqueísmo nos sonhos narrados por Kurosawa. Há uma narrativa romântica, passadista de uma natureza pré-industrial, escapista até, tal como aparece no episódio 5, quando o homem que visita um museu termina entrando em um cenário pintado por Van Gogh. Também no episódio 8, quando um homem conversa com um velho, habitante de uma aldeia sem energia elétrica, mas repleta de ensinamentos para o homem contemporâneo. Isso depois dos episódios 6 e 7, que mostram um cenário de devastação nuclear para nos avisar sobre o perigo da radiação nuclear. Mas ficar retido nas imagens “clichê” de Kurosawa seria uma indelicadeza com filme tão generoso, amoroso da espécie humana e de uma fabulosa riqueza artística. Kurosawa debate-se na culpa e cria imagens para sair de uma opressão marcadamente social, que infesta os sonhos de horror. Como os ogros, humanos modificados, criaturas que nascem do erro nuclear.

Percorrendo os filmes-sonhos de *Dreams*, descobrimos pontos de encontro intensos, quando o medo tanto paralisa quanto nos atrai para ultrapassar, da forma que for possível, aquilo que nos assusta. Não se corre do medo, pedagogiza também o filme. Por isso, sonhamos com eles. Sonhos são desejos, ainda que imprevistos ou inconscientes, para *rever* as nossas mais assustadoras fantasias. Sonhos levaram Kurosawa até *Dreams* – e o filme nos conduz de volta aos nossos sonhos. Estar diante dos medos é uma chance, senão para nos livrarmos deles, pelo menos para conviver com eles sem terror, sem alimentar as mais secretas vontades de aniquilamento da espécie – ou da nossa própria existência.

No episódio 3, enfrentando uma tempestade na neve, um homem está enfraquecido com a situação. Parece que vai morrer. Então, estranha figura aparece, cobrindo seu corpo com um manto cintilante: “a neve é morna”, ela diz, para depois desaparecer no ar.

✱

(Imagem 8: Episódio 8)



Através dos sonhos dizemos coisas para nós mesmos, como se fôssemos outros personagens. Mas em todos os sonhos há apenas um único personagem: nós mesmos. A vigília nos condena a sermos apenas um só. Os sonhos, mesmo os mais terríveis, são vontades de expansão do pensamento e do corpo. No acontecimento do sonho, estamos diante desse outro que somos também. Embora, isso muitas vezes nos assuste, “a neve é morna”.

Referências

BRAGA, Rubem *Retratos parisienses*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

DESNOS, Robert. O sonho e o cinema. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 317-318.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

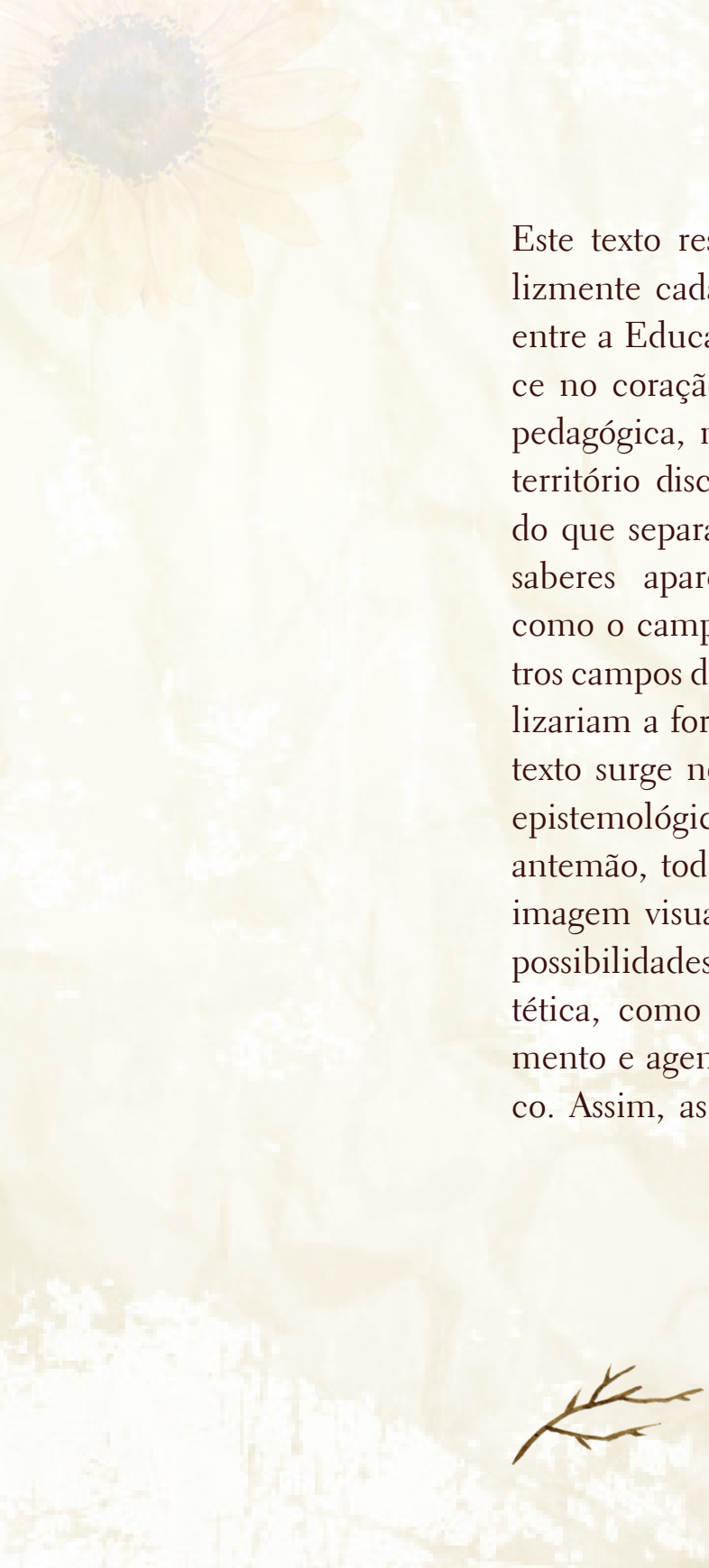
PESSOA, Fernando. *Ficções do interlúdio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.





**MUITO ALÉM DE
UMA FÁBULA
PEDAGÓGIZANTE...**

Aldo Victório
Rodrigo Guéron



Este texto resulta do diálogo felizmente cada vez mais profícuo entre a Educação e as Artes. Nasce no coração de uma discussão pedagógica, mas, não em algum território disciplinar e disciplinado que separaria e hierarquizaria saberes aparentemente diversos como o campo das artes e os outros campos disciplinares que totalizariam a formação escolar. Esse texto surge no desfronreamento epistemológico reconhecendo, de antemão, toda obra de arte, toda imagem visual, sonora, e demais possibilidades de experiência estética, como fontes de conhecimento e agenciamento pedagógico. Assim, as artes visuais, como

qualquer elemento da Cultura Visual, têm na contemporaneidade uma parceria ativa na formação dos modos de ver e de incorporar saberes que de uma forma ou de outra atuam na densidade e plasticidade das redes subjetivas. O cinema, como já argumentado por muitos autores, age forte na formação humana contemporânea e, portanto, significa um atraente e complexo desafio para o entendimento produtivo das relações entre as imagens visuais, as narrativas visuais e a formação humana que a Educação formal aspira.

Para expor a força do cinema como ação pedagógica, autômato do movimento que se afirmou como a primeira arte de massas, e já se afirmou desfronterada desde o seu nascimento, ainda no cinema mudo, quando o cinema passava em *vaudevilles*, parques de diversões, feiras populares e circos, tomamos como referência, como os demais capítulos deste livro, o filme “Sonhos” de Akira Kurosawa. Observamos, contudo, que nossa reflexão se ancora menos nos parâmetros formais comuns aos registros de cunho intelectual, que no flunar poético, como é comum nas narrativas mais próximas à literatura que à ciência, buscando as contaminações sempre vigentes, embora nem sempre evidentes, entre o que seriam esses territórios.

Certos de que a experiência com o cinema não pode ser redutível a apenas um aspecto, observamos que o filme “Sonhos” (1990), tecido em seus seis episódios aparentemente díspares, seria mais do que uma fábula pedagogizante, como um espectador menos atento poderia reduzir.

A princípio temos a impressão de ver no filme um Kurosawa absolutamente inquieto, preocupado e, às vezes, à beira da desilusão e do catastrofismo, com o “futuro da civilização”. Civilização que ali no filme poderia ser identificada com o “capitalismo industrial”, não havendo mais nenhuma diferença entre civilização Ocidental e Oriental (se é que esta polaridade, um tanto quanto Ocidental, pôde ser levado a sério um dia), nem muito menos polarização capitalismo x socialismo (que é na verdade “socialismo industrial”). Trata-se de um diretor marcado por um Japão arrasado pelas guerras e, em especial, pela



catástrofe nuclear. Japão que, por sua vez, foi um país imperial, que cultuou a guerra, e foi um dos protagonistas das guerras especialmente sanguinárias da sociedade industrial, ocupando de forma violentíssima seus vizinhos asiáticos na primeira metade do século XX.

Mas, como sabemos, o país foi esmagado pelos Estados Unidos e seus aliados no final da Segunda Guerra, tendo sido o único lugar do mundo cuja população sofreu de fato ataques nucleares, com a explosão de duas bombas que arrasaram duas de suas cidades. A milenar ilha asiática, no entanto, se reergueu como protagonista da sociedade industrial do pós-guerra, com o apoio decisivo de seu antes algoz, e agora novo aliado, o próprio Estados Unidos. Kurosawa é de alguma forma filho deste Japão, militarista e imperial, destruído pela guerra e pela bomba atômica, reerguido pelo Plano Marshall¹, e novo protagonista do que houve de mais avançado no capitalismo industrial que se reorganiza, aprofundando a sociedade de consumo, na segunda metade do século XX.

Horrorizado, impressionado, temeroso... Kurosawa não parece por isso menos fascinado pela guerra. É como se ele travasse com ela uma relação semelhante a que o cineasta italiano Luchino Visconti trava com a aristocracia: uma violenta crítica desestruturadora por dentro que não deixa de expor o fascínio e a potência plástica de seus ritos, de seus modos de ser, suas estruturas e procedimentos de poder. Antes de “Sonhos”, as imagens impressionantes que explodem em filmes como “Ran” (1985) deixam isso bem claro. O lugar de Kurosawa espelha uma espécie de lugar trágico que um diretor sempre encontra, uma vez que as imagens são expressões de potências (ou de impotência quando se tornam clichês), e ele deve lidar com elas, mesmo que de uma poderosa força estética surja, por exemplo, um massacre sanguinário. Desde o ponto de vista do poder elas nos parecem exemplares de algo que Foucault (FOUCAULT, 1998, p. 8) afirmava, a saber, que o que faz com que as formas de poder possam

1. O Plano Marshall foi, a princípio, um plano proposto pelo governo estadunidense do presidente Truman para a recuperação dos países europeus destruídos pela Segunda Guerra Mundial, independente do fato deles terem sido aliados ou inimigos dos Estados Unidos durante o conflito. A estratégia estadunidense era a de ajudar a reerguer e fortalecer a economia destes países para que estes não fossem seduzidos pelo “comunismo”. No caso do Japão a mesma estratégia foi adotada, e as vultuosas importâncias em dinheiro dos Estados Unidos eram repassadas ao país pela “Otase” (Organização dos Tratados do Sudeste Asiático). O plano leva esse nome porque o seu criador e gestor foi o general e secretário de estado George Catlett Marshall.





perdurar tanto tempo é o fato destas serem capazes de produzir coisas, inclusive induzindo a prazeres; ou seja, o poder não deve ser visto como algo apenas negativo, mas como algo que perpassa todo o corpo social. É verdade que a expressão “prazer” é estratégica para Foucault por diversos motivos que não vêm aqui ao caso, e não sendo necessariamente sinônimo de “potência”, talvez designe uma forma de potência. Em todo o caso, esta afirmação de Foucault nos ajuda a entender que o poder não se sustenta apenas por ações violentas, estas podem nem ser a mais comum das operações de poder, posto que este precisa – engendra e captura –, de forças criativas.

Assim o poder, embora possa ser definido como uma espécie de “força-antiforça”, ou seja, de uma força que age desestruturando movimentos produtivos, fluxos desejantes que o ameaçam, diferenças – potências – diversas que lhes escapam, necessita também do que Nietzsche chamava de “força plástica”, isto é, uma expressão da vida entendida como vontade de potência: uma força inumana, autopoiética e auto inventiva. Neste caso, a própria polarização entre “poder e potência”, como se fosse a “força da anti força” – a força destruidora do poder –, em oposição à força criadora da vida – a força propriamente dita –, fica parecendo esquemática demais.

Toda esta digressão, isto é, este parágrafo logo acima, é para mostrar como as forças estéticas atravessam um diretor de cinema (um artista, e de certa forma todos nós), produzindo uma espécie de amoralidade do qual ele não pode fugir. Poderíamos dizer que esta é uma expressão do trágico. Para começar, a guerra e a ameaça nuclear está no coração do desenvolvimento tecnológico que só o capitalismo pôde acionar, e no coração destes – do desenvolvimento tecnológico e do capitalismo – está o próprio cinema. O filósofo Paul Virilio escreveu uma bela obra sobre esta relação íntima que aconteceu século XX a dentro (VIRILIO, 1993). O que faz o artista neste caso é identificar estas forças e começar a operá-las de uma maneira que pode não só revelar dimensões que antes eram invisíveis nelas, como também colocá-las em novas relações que as tornam capazes de produzir um devir criativo que as fazem escapar aos esquemas de poder que as aprisionava e as tornam capazes de produzir novos tipos de sensações.

Neste sentido o filme “Os Sete Samurais” (1954), também de Kurosawa,

bem anterior a “Sonhos”, é exemplar. Os Samurais, que em geral são contratados pelos grandes clãs, são de maneira inédita neste filme, chamados por uma aldeia de camponeses pobres que está ameaçada por um bando de bandidos, que já os atacaram antes, roubando-lhes a colheita e cometendo toda sorte de violências. Na prática, os camponeses só podem pagar aos samurais com um pouco do arroz que esperam colher. Kurosawa produz aí um deslocamento que revela uma notável potência que se desenvolveu entre os samurais: toda uma série de técnicas, artes de lutas e de batalhas, manuseio de armas, estratégias, códigos de conduta, além de toda uma indumentária. Assim, a força dos samurais só pôde aparecer porque eles são deslocados do seu lugar social tradicional, qual seja, o de servidores dos clãs feudais. O próprio fato dos samurais, depois de alguma hesitação, aceitarem o convite dos camponeses, tem relação com isso. Não é algum tipo de “caridade”, de “piedade para com os camponeses” ou de “humanismo” que os motiva, mas antes parece ser a próprio gosto pela luta como uma experiência radical de vida. De súbito, o convite da aldeia abre para eles a oportunidade de viverem toda a potência de serem o que são, sem sujeição a ninguém. Numa manobra artística (e nesse caso narrativa) arguta, Kurosawa consegue destacar do poder só o que ele tem de produtivo, de vitalidade, e o grupo de Samurais, no uso pleno de suas forças, chegam a se tornar até generosos. Mas, insistimos, a generosidade não é humanista nem muito menos cristã, pois se trata de uma generosidade na potência, de uma produção e doação de forças. Neste sentido evocamos mais uma vez Nietzsche, posto que se trata aqui de algo semelhante à “virtude dadivosa” de Zaratustra (NIETZSCHE, 1981, p. 88). É inclusive curioso como nesta liberdade inusitada que Kurosawa “proporciona” aos Samurais, se revela inclusive a fraqueza e a solidão destes em razão de uma espécie de *entrelugar* social que vivem. É o que fica bem claro quando, no final, um camponês pobre não pode permitir que sua filha se case com um samurai, mesmo que este o tenha livrado, junto com sua família e seus vizinhos, de um massacre.

Talvez a potência dos samurais esteja no fato deles serem guerreiros, de serem parte fundamental da estrutura de poder feudal do Japão, sem serem necessariamente a própria classe dominante. Em “Ran”, por exemplo, é um samurai que tenta conter a estupidez e a falta de senso político – que desestrutura toda o seu família, e, portanto, o seu próprio poder – de uns dos irmãos do



clã. A propósito, neste filme Kurosawa explora ao limite toda a beleza estética da guerra, a coreografia dos exércitos nas batalhas, roupas e estandartes magníficos, arte de arqueiros e cavaleiros, e assim por diante.

O aparente discurso mensageiro e pedagogizante pacifista de “Sonhos” (apenas aparente, como veremos...) parece que está em “Ran” filme absolutamente invertido, mesmo que apenas cinco anos separem os dois filmes. Mas “Sonhos” não é de forma alguma um filme deslocado da obra de Kurosawa, e nem muito menos representa alguma mudança no cineasta, mesmo que talvez seja esta dimensão “pregadora” e pedagógica do filme que fez com que alguns o considerem como um filme menos importante do diretor.

Conforme observa Deleuze (DELEUZE, 1983, p. 258) haveria um falso humanismo, no melhor sentido, em Kurosawa, por traz do qual se revelaria uma potência que se não lhe é oposta, lhe contrasta vivamente. Tal potência, insistimos, é o trágico, a força do qual não se pode escapar e assim pode chamar a atenção em muitos de seus filmes o casamento que se constrói, como tantas vezes na história da sétima arte, entre os movimentos de uma guerra e a imagem-movimento do cinema. Se deslocarmos essa relação para o filme “Sonhos”, ela acaba sendo um dos fatores que desmonta o filme como a fábula pedagogizante que lhe poderia ser imputado. Não seria então essa relação própria à vida que a pedagogia exilada em um regime de verdade, certa e higienizada de contaminações de outras epistemes, não pode negar? E diante da qual, em franca sintonia com a atualidade que desmonta e remonta tanto a Arte quanto a Educação, deveria considerar? As aparentes contradições das imagens sonhadas pelo cineasta, dos soldados mortos obedientes e desejantes às bonecas animadas, ou seja, que alcançam alma e se afirmam no mundo dos homens, evidenciariam que em toda boa vontade que alicerça os princípios de qualquer educação racional, há algo que se rompe em sua própria intestinidade e assim não conseguiria represar por muito tempo o que transborda às lógicas tributárias às ordens estrangeiras aos sentidos íntimos dos sujeitos e de seus coletivos. É num sentido semelhante que, mais uma vez Nietzsche, exalta a potência do “acontecimento”² como algo que rompe qualquer ordem de causalidades his-

2. “O homem que procura compreender, calcular, apreender, no momento que deveria fixar na sua memória, como um longo sobressalto o acontecimento incompreensível que o sublime constitui [...] não será capaz de ver o pormenor único, exatamente o mais importante, não o compreenderá porque a sua



tóricas. A capacidade de acolher este rompimento e potencializá-lo a favor da vida é designado, em alguns momentos da obra do filósofo alemão, ao que ele chama de uma “força plástica”.

No caso de Kurosawa parece claro que, por exemplo, o seu horror pela guerra precisa se deparar com uma série de forças que se criam no interior da catástrofe. Inebriado pelas imagens de exacerbado tempero estético, bonecas imperiais, jardins delicados e as imagens *mainstream* de Van Gogh, o risco de ser tomado superficialmente como fábula pedagogizante, faria o filme soar humanista, entretanto, tomar o humanismo como característica do filme é também uma forma superficial de vê-lo, como pontuamos acima. O humanismo superficial que Deleuze vê em Kurosawa esconde o que nos interessa destacar (e o que é importante no diretor japonês também para este filósofo): uma força profunda, algo potente que surge no filme e que supera até a força das imagens do pintor holandês, na medida em que se assenta sobre um próprio do cinema que é a fabulação visual deslimitada. Como é demonstrado na penetração do corpo na planimetria da pintura.

A propósito, se tem algo que é uma característica que vai do humanismo ao iluminismo, seria um “educar para o bem”, formação de homens bons como uma operação da “razão”. Trata-se de um projeto impregnado do que Nietzsche chamava de “platonismo”, isto é, de como a modernidade européia se apropriou da crença grega na razão para construir uma das bases de seu projeto de civilização. A educação aí aparece como uma espécie de “formação de almas”, ou de “descoberta das virtudes da alma”, sendo que A “alma” se identificaria com a racionalidade. É por isso que Nietzsche identifica um “platonismo” na Civilização Ocidental, isto é, Nietzsche identifica que nossa civilização não conseguiu deixar de ter como pressuposto a oposição alma x corpo. Nesse sentido a educação teria uma íntima realidade com a negação de tudo que diria respeito ao corpo, e, portanto às experiências sensíveis e estéticas. Dentro dessa lógica “platônica” (que em alguns momentos Nietzsche também identifica como “socrática”) da proporção inversa, ou seja, “quanto mais para o corpo, menos para alma” e “quanto mais para a alma, menos para o corpo”, a educação seria a atividade que cuidaria deste último movimento. A tarefa da educa-

inteligência é mais pueril do que a de uma criança e mais vã que a de um simples de espírito...” (NIETZSCHE, 1976, p. 144).



ção seria assim a de fazer o homem descobrir, como queriam Sócrates e Platão, a sua principal virtude, aquilo que o fundamenta, a saber, a tal “racionalidade”: a sua parte imaterial, essencial, virtuosa, e que o funda e que o deveria governar.

Assim, se levantamos aqui, para refutar, a hipótese do filme de Kurosawa ser uma fábula pedagogizante, lembremo-nos de Nietzsche furioso contra a oposição que Sócrates e Platão teriam feito à Tragédia grega. O filósofo alemão chega a responsabilizar Sócrates pela decadência das Tragédias e do que ele designava, em tom de exaltação, como “período trágico” da Grécia. Decadência esta que teria supostamente acontecido graças à influência de Sócrates sobre o poeta trágico “Eurípedes” (NIETZSCHE, 1996, p. 83) que teria, por isso, introduzido o “prólogo” nas tragédias, introduzindo assim uma explicação didática que teria enfraquecido a força plástica das tragédias; não tanto as de Eurípedes³, mas das que se seguiram a ele, adotando este hábito de colocar um “prólogo”. Ou seja, para Nietzsche não apenas as tragédias tinham entrado em decadência, mas o próprio povo grego teria perdido o sentido trágico da existência porque as tragédias teriam se transformado num “teatro pedagogizante”. Nietzsche ridicularizava a defesa que Sócrates e Platão (aqui vistos como mestre e discípulo, o que muitas vezes não é possível) faziam das fábulas de Esôpo com suas infantis (no pior sentido do termo “infantil”) “moraes da história”. Contudo, o trágico da existência humana, e do homem como parte da natureza entendida como uma força incomensurável, imprevisível, potente (nada aristotélica), já se insinua no filme, antes mesmo que nas imagens, já na própria história do primeiro episódio que lembra o trágico mito de Sileno⁴ citado por Nietzsche no

3. Nietzsche gostava em especial das “Bacantes” de Eurípedes, a última das tragédias do autor na qual o poeta trágico teria exatamente, segundo o filósofo, descoberto o erro grave que cometera em sua obra anterior, qual seja, o de tentar banir a força dionisíaca das tragédias por causa da influência de Sócrates, e teria transformado esse dilema, na medida em que o “ditirambo” tem origem inseparável do deus dos ciclos vitais, no próprio tema da Tragédia. Ou seja, a história da tragédia “As Bacantes” é exatamente a das consequências funestas que recaem sobre uma cidade que tenta banir Dioniso via a proibição de seu culto (NIETZSCHE, 1996).

4. “Reza a antiga lenda que orei Midas perseguiu Sileno (o mais velho dos sátiros que acompanhavam Dionísio e que quando embriagado dispunha de saber total), na floresta, durante longo tempo, sem conseguir apanhá-lo. Quando, por fim, ele veio a cair em suas mãos, perguntou-lhe qual dentre as coisas era a melhor e a mais preferível para o homem. Obstinado e imóvel, calava-se; até que, forçado pelo rei, prorrompeu finalmente, por entre um riso amarelo, nestas palavras: – Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor



“O Nascimento da Tragédia”.

Residirá, a despeito das outras forças narrativas que constituem o filme, na da imagem visual, a sua maior força: a que vai explodir qualquer possibilidade deste ser tomado com uma postulação humanista. Voltando a Deleuze, por traz das situações de Korosawa existe sempre uma questão, e pouco importa que esta questão pareça superficial, o importante é a força que ela aciona, coloca em jogo...

Vejamos, então, este primeiro episódio de “Sonhos”, o do “Casamento da Raposa”. Nele, um menino se encanta com a coincidência do sol e da chuva e é alertado pela sua mãe que nos dias em que chove e faz sol ao mesmo tempo, as raposas se casam e que é proibido ver o casamento das raposas porque elas não gostam de serem vistas nesta hora. Há uma proibição que manifesta um desejo, ou quando não, a proibição é um o convite desejante, uma instigação à desobediência: uma maneira torta de anunciar uma possibilidade de liberdade. O menino, é claro, vai ver o casamento proibido e quando volta, sua mãe o proíbe de entrar em casa. Ela lhe diz que o único jeito de ser perdoado é ir até onde as raposas nascem. Lá ele encontra um arco-íris. O texto que orientaria a encenação, como fica evidente na recuperação da cena acima, parece frágil em comparação a força da visualidade que constitui a musicalidade ou plasticidade predominante. Certamente que as imagens visuais estruturam qualquer filme, mas, nem sempre, como na obra discutida, se sobrepõem tão agudamente às outras narrativas que urdem a obra. A visualidade oferecida pelo cineasta favorece a imaginação do expectador de forma a libertá-lo de um texto que talvez venha a ser excessivamente ainda oriental, exótico, estrangeiro... Mesmo que cada um dos episódios seja uma narrativa, o filme está longe de ser um tipo de cinema que se sujeita à literatura. Ao contrário, muitas vezes as imagens explodem a narrativa, e, sobretudo, explodem o que de início parece ser uma intenção moralmente pedagogizante do filme.

De fato, se nos ativermos a cada uma das histórias, se tentarmos apenas contá-las não apenas nos seus acontecimentos, mas também em algumas falas dos personagens, teríamos a nítida impressão de estar num filme pleno de uma “mensagem” e, portanto, diante daquilo que acabamos de chamar de “intenção

para ti é logo morrer” (NIETZSCHE, *opus cit.*, p. 36).





pedagogizante” que aporta um sentido racionalizável. Contudo, a “questão”, que está para além de uma narrativa orgânica e logicamente encadeada, vem das imagens que explodem como acontecimentos. Estas impõem a ruptura através de suas forças estéticas, plásticas, sensíveis, liberando descrições e leituras que chegam a encadear no filme outros sentidos, visualmente eloquentes, e que fogem à lógica dominante nas narrativas de ordem mimética. A pergunta que emerge então é: o que nos ensina e o que explode os esquemas pedagogizantes? Certamente, as imagens! Estas são acontecimentos de ruptura na própria história, embora algumas histórias dos sonhos, ou trechos e/ou personagens de histórias dos sonhos, de alguma forma tentem se descolar da visualidade que os encerra, o que redundaria na dramática exigência ao espectador de correção do filme. Em outros termos, a obra de arte escapa de qualquer função do que aparentemente era o seu projeto inicial e reclama a remissão ao improvável criador que não é o autor original. Tal rebeldia, tal indisciplina explode definitivamente com a racionalidade asséptica de um ensinar e aprender desconectado do corpo e sensibilidade daquele que aprende. Aqui, o anônimo público do cinema.

Por exemplo, a beleza da pintura Van Gogh, no episódio dedicado ao pintor, aparece como uma violência: as cores gritantes que explodem da tela acabam com todo o bucólico possível da paisagem e são, de certa forma, expressão da natureza na pintura, mas isso muito além da mimese; ou seja, a natureza como o incontrolável que arrebatava a sensação. Este Van Gogh, com o qual Kurosawa se alia com a sua lente, parece jogar na nossa cara que o belo é inumano, e por isso fascinante e assustador. É a partir daí, no entanto, que podemos levantar a possibilidade de ser exatamente o inumano que nos faz sair do nosso bestializado, conformado e “inclicherado” lugar de “homens”. Se a questão deste texto é educação e arte, a pergunta seria se esta não deveria ser vivida sempre como experiência estética. Lembremos então mais uma vez da “força plástica” de que falamos acima, esta tem em Nietzsche também uma dimensão organizadora e estruturadora, isto é, ela designa uma capacidade de suportar a potência do caos que pode nos aniquilar, transformando-a em vida. Por isso sugerimos que esta experiência seja a de um inumano compreendido como um natural cósmico, desmedido e desnaturalizante, isto é, a natureza compreendida não como algo que determine algum “atributo essencial”, ou onde o velho modelo

hilemórfico da “matéria e forma” seja substituído por “matéria e força”. Neste sentido talvez a arte só possa ser pensada em relação à educação quando esta não tem nenhuma intenção pedagogizante. De fato, o discurso humanista – agora impregnado de um certo “ecologismo” – pode não parar de choramingar contra a ameaça que paira sobre os homens graças ao desenvolvimento tecnológico, e colocar esta ameaça como uma consequência da destruição da “natureza”: natureza neste caso identificada com “essência”, como “origem pura”, como majoritariamente se faz. Mas de novo as imagens do filme explodem esta lógica quando a erupção do vulcão estoura espetacularmente em cores, enquanto todos fogem desesperados. Erupção esta que, como uma antevisão do tsunami que fez explodir os reatores nucleares de Fukushima, joga a terra na desgraça da destruição atômica. Mas mesmo ali, de maneira surpreendente (e numa menção ao episódio de Van Gogh que passara a pouco), em meio ao cenário desolador, um imenso e belo girassol mutante aparece: a destruição, de repente, fez surgir uma forma inesperada e surpreendente de vida. E assim, no final do filme, mesmo no meio da bucólica e pura aldeia dos moinhos de água, última trincheira do paraíso humano perdido, o discurso de velhinho aparentemente sábio começa a soar sinistro, moralistamente insuportável, e logo ele precisa interrompê-lo, pois vai se juntar a um festivo cortejo fúnebre que passa. O velho (e ninguém na cidade) não parece triste; na verdade quem morreu foi uma antiga paixão de sua juventude, que o traiu no passado. O filme que seria para denunciar a ameaça de destruição que paira sobre os homens, que seria para lamentar a decadência a possível morte da civilização graças a estupidez do homem da sociedade industrial, termina então com esse belíssimo cortejo fúnebre que passa como uma espécie de bloco de carnaval japonês: coreografado com riqueza, cheio de danças deslumbrantes e alegres, de cantos e gritos fortes e ritmados: a última das aldeias puras está em festa diante da morte.

A história política do Japão, com seu marcante belicismo, é acompanhada por uma magnífica produção artística que deve ser considerada tanto quanto as relações do país com o mundo. O que a história da arte ocidental entende como “arte japonesa” tem seus primeiros vestígios encontrados datados do décimo milênio AC, portanto, uma história de produção imagética antiga que acumulou até os dias atuais códigos e procedimentos peculiares que fatalmente, de uma forma ou de outra, por mais equalizado que venha a ser o cinema em



termos globais, contaminariam as produções contemporâneas, como a obra de Kurosawa, provocando estranhamentos ao olhar ocidental mais preocupado em investigá-la com mais atenção que o ato comum de assistir a um filme, como demanda nosso interesse em escrever sobre “Os sonhos”. Certamente que todo filme ativa a memória afetiva daquele que o assiste e que consciente ou não das afetações que a imagem em movimento associada às potencialidades sonoras provoca, busca referências diversas para auxiliá-lo na relação com o filme assistido. Todo filme, como toda obra de arte ou outra fonte de experiência estética traz em si uma importante frequência epistêmica que logra alguma aprendizagem, ou seja, toda experiência, dirigida ou não para esta finalidade, traz uma realização pedagógica, que pode potencializar saberes já conquistados e ressignificá-los a partir do inevitável ato criador que é a leitura ou experiência diante do ainda desconhecido.

Voltando às considerações a respeito da história que impregna os “Sonhos” de Kurosawa, observamos que ao longo da história o Japão sofreu não só ataques bélicos de outros povos, mas, também episodicamente de ideias e formas de conceber imagens. Com o tempo, os japoneses desenvolveram a capacidade de integrar, de imitar e, eventualmente, assimilar e se apropriar de elementos de culturas estrangeiras que completariam suas próprias preferências estéticas. As primeiras artes complexas do Japão foram criadas durante os séculos VII e VIII, em conexão com o budismo. No século IX, quando o Japão começou a afastar-se da China e desenvolver formas próprias de expressão, as artes seculares começaram a assumir uma importância mais notável. Significaria dizer que mesmo recebendo insumos visuais, ou estéticos, estrangeiros, a arte japonesa se caracterizaria por uma peculiar forma de aproveitamento das imagens importadas na qual o que predominaria ao fim seria uma certa enigmática originalidade, que no tema deste texto, nos surpreende. A arte japonesa tem também como característica contrastes estéticos, nas diversas linguagens plásticas, da cerâmica à arquitetura, são muitos os exemplos do manejo hábil tanto nas formas mais complexas quanto nas realizações mais minimalistas, o trato com as imagens e a importância dessas realizações na cultura japonesa deve ser considerado não só como um desafio como talvez um alerta a qualquer ponderação à respeito dessa ‘cultura visual’ específica que tanto pode saltar aos nossos olhos como exemplos de elegância como atroz pieguice. Consideração útil para retomar-



mos “Sonhos” como um ato poético que antes de significar uma via literal de aprendizagens morais, tem o valor ético, inerente a qualquer obra de arte, que alude diretamente à importância da experiência estética como algo para além de uma hermenêutica apaziguadora ou cauterizadora do drama da diferença, algo além de uma função redutória do ato profunda e fundamentalmente humano de ensinar e aprender em mera mecanicidade pedagogizante, mas, ao espanto de nos levar a ver e só ver o que nos é apresentado via a tessitura da nossa própria diferença e singularidade, devidamente relativizada como convém ao aproveitamento maior do que se apreende via o sonho e a arte.

Bibliografia

- BAKER-STANLEY, Joan. *Japanese Art*. Londres: Thames & Hudson Ltda, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *L'Image-Mouvement*. Paris: Lês Editions de Minuit, 1983
- FOUCAULT, Michel. “Verdade e Poder”. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- NIETZSCHE, Friedrich. “Da Utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida”. In: *Considerações Intempestivas*. Editorial Presença, Lisboa, 1976.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VECCHIA, Stefano. *Arte Chinesa e Japonesa*. Florença: Scala, 2010.
- VIRILIO, Paul. *Guerra e Cinema*. São Paulo: Scritta Editora, 1993.





ESCOLA E SONHO E VAN GOGH E VIDA...

ou, por que ainda vale
a pena sonhar com a
educação?

Carlos Eduardo Ferraço
Marco Antonio Oliva Gomes



Dialogando com um sonho de Kurosawa

Escolhemos o sonho “Corvos” de Kurosawa por sua impactante beleza estética e pela força com que o silêncio de suas imagens-sonoras levou nossos pensamentos a imaginar-sonhar outras tantas possibilidades de escolas-vida. No sonho do cineasta, um homem, o próprio Kurosawa quando jovem, contempla quadros de Van Gogh em um museu, entre eles “A ponte de Langlois” e “O campo de trigo com corvos”.



(Imagem 1: Episódio 5)



338
LIVRO 2
SONHOS

Entra neste quadro [A ponte de Langlois]. Atravessa a ponte e encontra o pintor num campo aberto. Van Gogh ao vê-lo pergunta por que ele não pinta: *‘Por que não está pintando? Para mim esta cena é incrível’*. E continua a falar: *‘Uma cena que parece pintura não dá pintura. Se olhar com atenção você verá que toda natureza tem sua beleza. Quando encontro esta beleza natural eu simplesmente me perco nela. Então, como num sonho, a cena se pinta sozinha. Eu consumo esta cena natural eu a devoro completamente. Quando termino, a imagem aparece completa diante de mim. Mas é difícil segurá-la aqui dentro’*. O jovem Kurosawa pergunta como ele consegue, como ele faz para segurar a cena e pintar, e Van Gogh responde que trabalha como um escravo: *‘Eu vou ao máximo, como uma locomotiva. Preciso me apressar, o tempo está acabando. Resta pouco tempo para pintar’*. Kurosawa aponta para o rosto de Van Gogh, pergunta se ele se feriu na orelha e o pintor, sem parar de desenhar, responde: *‘Ontem eu tentava completar um auto-retrato. Não conseguia acertar a orelha, então cortei a orelha e a joguei fora’*.¹

(Imagem 2: Episódio 5)



1. <http://www.escrevercinema.com/KuorosawaSonhos.htm>

A partir dessa conversa, Vincent segue em direção à luz do sol, o que leva nosso personagem a entrar, cada vez mais, nos quadros-cenários do filme em busca do famoso pintor, ora seguindo caminhos abertos por entre campos de flores e de trigos, ora arriscando-se em atalhos improvisados por entre árvores e pinceladas de tinta.

(Imagem 3: Episódio 5)



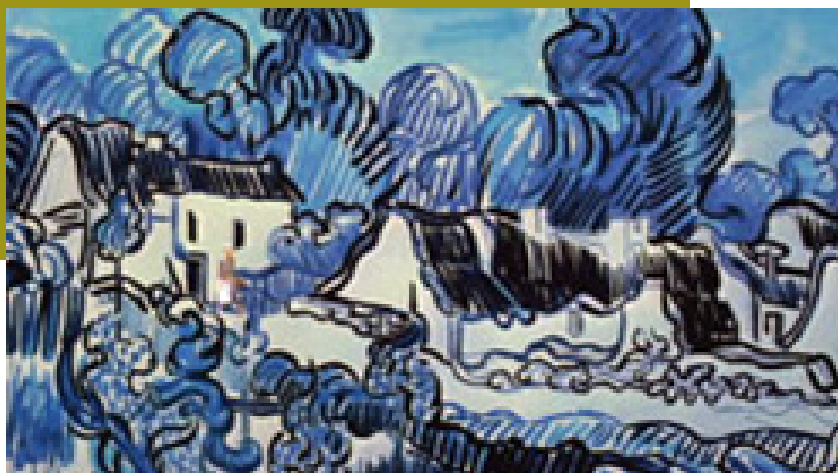
Em sua incessante busca pelo pintor, o jovem-kurosawa-caminhante mistura-se, confunde-se com um mundo-caótico-aleatório dos quadros de Van Gogh, alternando sua condição de foco da cena (quando o quadro do pintor é visto apenas pelos detalhes das pinceladas, isto é, pelas cenas fechadas nas pinceladas impressionistas de Vincent) e de detalhe (quando o quadro do pintor é o personagem central do filme, isto é, quando o jovem Kurosawa torna-se uma pincelada, um detalhe no quadro-cena).



(Imagem 4: Episódio 5)



(Imagem 5: Episódio 5)



Assim, durante todo o filme o jovem-kurosawa-caminhante é, ao mesmo tempo, sujeito-foco referência da cena e sujeito-detalle da mesma. Sujeito-foco porque, estando no primeiro plano, a cena se desenrola a partir de seu caminhar, é ele quem nos guia pelas paisagens pintadas por Vincent. Sujeito-detalle porque, à medida que a cena se abre, os pormenores das pinceladas vão sumindo e vai tomando forma uma imagem-tela mais ampla, que nos sugere uma harmonia estética na qual o então jovem-kurosawa-caminhante-foco deixa de ser a imagem-centro, passando à condição de fragmento da cena tornando-se, agora, o jovem-kurosawa-caminhante-detalle.



Esse jogo de alternância caos-estabilidade, entre o jovem-kurosawa-caminhante-foco e o jovem-kurosawa-caminhante-detulhe só termina com sua saída dos mundos-telas-de-vida (GOMES, 2012) do famoso pintor, quando então não é mais nem a sua condição inicial de jovem-kurosawa-contemplador-da-obra-de-arte, nem de jovem-kurosawa-caminhante-foco-detulhe-em-busca-do-artista, mas de jovem-kurosawa-obra-de-arte, transformado que está pela experiência vivida

(Imagem 6: Van Gogh, desenho de Akira Kurosawa para o roteiro de Sonhos. Fonte: <http://www.escrevercinema.com/KuorosawaSonhos.htm>)



Nem sujeito, nem admirador, nem pincelada, nem foco, nem detalhe, mas tudo ao mesmo tempo na condição de multiplicidades e de sua vida-singularização como obra-de-arte, como experiência (LARROSA, 2004), que ao atualizar sua condição virtual de multiplicidades faz explodir as lógicas binárias do dentro-fora, sujeito-objeto, artista-obra, expectador-tela. Como falam Deleuze e Guattari (1995: 8),

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades.



O sonho “Corvos” de Kurosawa como potência para pensar a educação

Por que o sonho-filme “Corvos” de Kurosawa nos moveu a pensar outras possibilidades de escolas-vida-educação? Por que arte, estética e vida estão, para nós, tão próximas da educação e da escola? Por que, apesar de solitário quase todo o tempo, o jovem-kurosawa-caminhante-foco-detalle nos sensibilizou com sua busca silenciosa, aparentemente sem sentido, pelos caminhos-atalhos das telas de Van Gogh? Busca em silêncio que, a princípio, não tinha outra intenção a não ser encontrar o famoso pintor sentindo-se, assim, pertencente a sua arte-tela! Busca em silêncio que, com o passar do tempo, foi potencializando o caminhante-foco-detalle a se misturar à intensidade das formas-cores-sons das pinturas e, com isso, experienciar sua condição de artista!

(Imagem 7: Episódio 5)



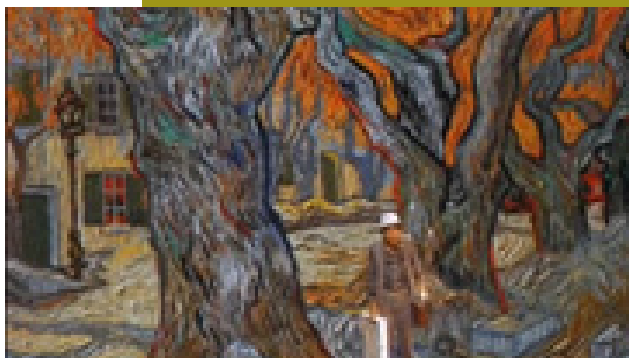
Em muitos momentos de nossa condição-vida de educadores somos tomados pelas sensações que experienciamos assistindo ao filme-sonho “Corvos” de Kurosawa: de um professor-artista-caminhante-foco-detalle que, por momentos, segue sua vida solitário e em silêncio nas escolas, em busca de algo que não sabe muito bem o que é, trilhando caminhos-atalhos que se abrem ao acaso, em meio ao caos vivido nos cotidianos, alternando sentimentos de visibilidade-anonimato-reconhecimento-descaso-sucesso-apatia-tristeza-indiferença..., que nos constituem sempre como multiplicidades, apesar de nossas buscas por esta-



bilidade-identidade.

Mas, por que, então, apesar de nossa condição de ilhas em busca de estabilidade em um mar de caos (NAJMANOVICH, 2001), continuamos a seguir pelas trilhas-caminhos da tela-educação? Por que insistimos em nos misturar com suas formas-cores-sabores-sons-silêncios-texturas..., a ponto de sermos reduzidos, em alguns momentos, a uma pincelada na tela, forçando-nos a perguntar: como nos tornamos o que somos?

(Imagem 8: Episódio 5)



(Imagem 9: Episódio 5)



Talvez, continuamos a seguir pelas trilhas-caminhos da tela-educação porque escola nos inspira arte, nos inspira vida! Talvez porque nós pensamos escola-educação como texturas ruidosas que quebram e colam, que tecem rizomas de sentidos e histórias sem sentidos, na abertura de uma pintura-Van-Gogh-de-nós-mesmos, caçadores-de-nós-mesmos-multiplicidades (FERRAÇO, 2003), singularizações-de-artistas-caminhantes, em busca de nossos sonhos-educação-escola como professores-obras-de-arte-sujeitos-de-experiência, a cada dia viven-

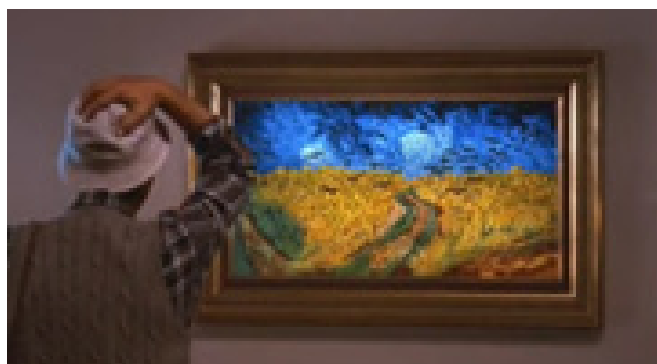


do situações cotidianas que nos afetam, ao mesmo tempo em que também afetamos outros, como aconteceu, a nosso ver, com o jovem-Kurosawa ao entrar, percorrer e sair das telas-vida de Van Gogh.

(Imagem 10: Episódio 5)



(Imagem 11: Episódio 5)



Vida-escola-tela que pulsa em cores-texturas-sons-cheiros que se formam, transformam e transbordam em sonhos como o de Kurosawa. Afinal, que é sonho? Que é realidade? Quais são nossos sonhos-realidade-vida em educação? É possível sonhar realidades em educação? É possível realizar sonhos em educação? Podemos falar em realidade-vida quando pensamos em educação? A que tipo de realidade estamos nos referindo? A uma realidade-verdade-última ou a uma realidade-vida-pulsante?

O desejo de realidade [...] está relacionado com o desejo de vida, com a vontade de viver. E o desejo de viver está ligado ao sentimento de certa desvitalização da vida. Esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida



está em outra parte. Se temos vontade de viver, não é porque não estejamos vivos, e sim porque vivemos uma vida desvitalizada, uma vida a que lhe falta vida. E o que buscamos é algo assim, como a vida da vida, uma vida cheia de vida. O desejo, ou a vontade de realidade, tem relação, então, com a suspeita de que falta algo ao que nos é apresentado como real (LARROSA, 2008: 185).

Então, para nós, a questão de fundo e que precisa ser problematizada não tem a ver, necessariamente, com os nossos sonhos, mas com nossa busca obcecada pelo que chamamos de realidade-verdade-última em educação, muitas vezes expressas em falas como: “Precisamos partir da realidade dos alunos”; “É de suma importância conhecer a realidade das escolas”; “A realidade de vida do professor necessita ser considerada”; “a pesquisa em educação tem que buscar transformar a realidade”.

Por uma educação com mais realidade-experiência e menos realidade-verdade

Em geral, esses discursos-práticas educacionais, muito comuns em diferentes contextos educacionais, expressam, quase sempre, tentativas de destruição dos sonhos em educação, uma vez que,

Como se nos dissessem que, fora, o que existe é uma espécie de realidade sem realidade. E buscamos, portanto, algo como uma realidade da realidade, esse ingrediente, ou essa dimensão que faz com que algo ou alguém seja validado como real, que nos dê certa sensação de realidade. Do mesmo modo que reivindicamos que a vida esteja viva, reivindicamos também que a realidade seja real, que tenha validade, a força, a presença a intensidade e o brilho do real (LARROSA, 2008: 185-186).



Importa, então, pensar em sonhos-realidade que, em cores como as de Van Gogh, pulsam nos atalhos-relevos das paisagens das escolas-vida as quais, subitamente, são cortadas por revoadas de corvos, significando que sonhos-voos-corvos são sempre possíveis em educação. Que sempre podemos contar com a virtualidade das linhas de fuga, à espreita dos acontecimentos, que irrompem os platôs de uma vida-escola-viva-de-sonhos-realidade, que colorizam os planos que, sendo planos, transformam-se em elevações, depressões, curvas, saliências e atalhos.

(Imagem 12 :Campo de trigo com corvos- Van Gogh)



É possível, então, sonhar realidades e realizar sonhos em educação. É possível porque sempre podemos contar com a virtualidade dos corvos de Vincent, preparados para nos surpreender nos cotidianos de nossas vidas-escola. Sempre haverá professores-alunos-corvos-multiplicidades que, como nosso personagem-obra-de-arte-sujeito-da-experiência do filme de Kurosawa, não se cansam de seguir-inventar os coloridos das trilhas, não se intimidam diante dos acasos e que, a cada dia, realizam outros sonhos.

Alunos-professores-corvos-obra-de-arte-sujeito-da-experiência que vão seguindo suas vidas em meio às pinceladas de um quadro-escola, pintando as histórias de suas vidas, em toda uma vida afora, em toda uma vida adentro, dentro-fora de um quadro-filme de Van Gogh que, como um recorte-sonho-fragmento do possível, move nossos pensamentos, nos força a seguir em frente com nossos sonhos-realidades, encharcados que estamos de escola-vida-sonhos.



E isso só é possível se conseguirmos fazer vibrar o desejo que busca investigar-conhecer-transformar “a realidade” permitindo-nos, vez ou outra, experimentar outros possíveis em educação, possíveis esses tecidos com alguns discursos das artes, de modo a potencializar sua dimensão estética, como estamos tentando fazer neste texto.

Com a palavra investigação, refiro-me a todas aquelas práticas e todos aqueles discursos a que se propõem o conhecimento e a transformação da realidade educativa, em qualquer um de seus âmbitos ou de suas dimensões. E o que me ocorre é que esses discursos raramente me surpreendem, ou me comovem, ou me arrebatam com o que antes chamava de “a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho do real” (LARROSA, 2008: 186).

O investigador-da-realidade-em-educação, tal qual um girassol, tende a se voltar para a sua luz alimentadora (a busca pela verdade) e, com a fúria de Vincent, pinta suas letras como ele pintou seus girassóis movido que está pela vontade de conhecer a realidade. O investigador-artista-obra-de-arte, inspirado em Van Gogh, se dá conta da necessidade de fazer pulsar a realidade ao invés de tentar conhecê-la. Ousando um pouco mais, pensamos um investigador-semeador-Vincent que, ao viver a possibilidade de se dissolver em seu campo, faz flutuar vivências-multiplicidades-sentimentos cotidianos, potencializando devires-cores-formas-texturas, sem a preocupação de conhecer, mas apenas viver a experiência. Como afirma Larrosa (2008: 186),

Entretanto, de vez em quando, com a literatura, com as artes, com o cinema ou com a filosofia, essa validade, essa força, essa presença, essa intensidade e esse brilho do real me comovem ou me arrebatam. Como se o escritor, o artista, o cineasta ou o filósofo fossem capazes dessa relação com o real, uma relação em que o real está repleto de realidade.

E talvez isso aconteça, justamente, porque nem o escritor, nem o artista, nem o cineasta, nem o filósofo estão preocupa-



dos com o que na investigação se chama de ‘conhecimento do real’, nem estão preocupados pelo que na investigação se chama ‘transformação do real’.

(Imagem 13: O sementeiro- Van Gogh)



Concordando com Larrosa (2008) interessa-nos, em nossos sonhos de educação, problematizar nossas formas de ver, de dizer, de pensar e de sonhar o educativo. Isso para que outros modos de ver, dizer, pensar e sonhar educação nos force a encontrar-desejar-inventar outras-novas realidades-experiências.

A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência [...]. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência [...].

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimento. O desejo de realidade seria, então, um desejo de acontecimento (LARROSA, 2008: 186-187).



Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GOMES, Marco Antonio Oliva. *Devires em cor – Movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas*. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Autêntica Editora, 2008.

_____. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



10



O SONHO QUE QUEREMOS...

Alessandra Caldas
Juliana Rodrigues



A palavra é o meu domínio sobre
o mundo

Clarice Lispector

O filme é um episódio especial que nos faz pensar

O filme “Sonhos” (Dreams, 1990) é de Akira Kurosawa, diretor que se tornou um dos cineastas mais importantes e influentes da história do cinema. Com uma carreira de mais de cinquenta anos Kurosawa, dirigiu 30 filmes, vários curtas, apresentando sempre sua cultura em seus trabalhos.

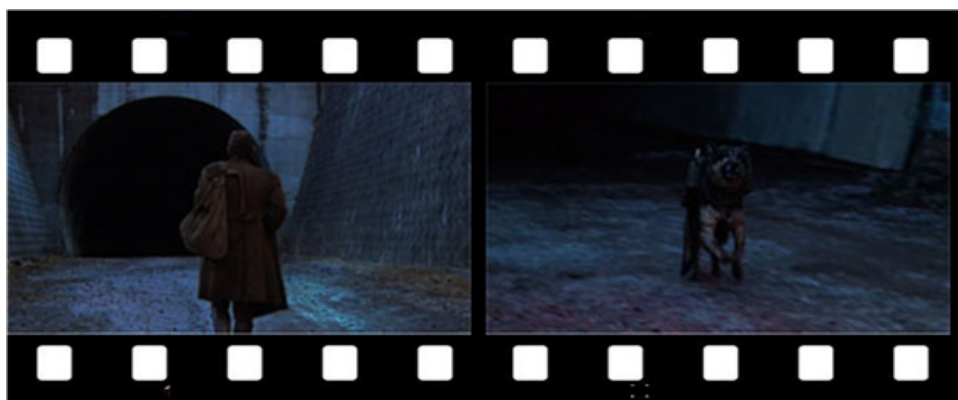


“Sonhos são a expressão de desejos ardentes que o homem procura dissimular dentro de si mesmo enquanto desperto, mas que se liberam enquanto ele dorme, se materializam sob a forma de acontecimentos reais”, disse Kurosawa ao apresentar seu filme em Cannes. Para o diretor, apesar de sua extravagância, os acontecimentos que vivemos num sonho têm a mesma intensidade e a mesma carga sensorial de uma experiência vivida, porque os sonhos cristalizam nossos desejos mais puros e mais urgentes.

Depois desta experiência, essencialmente cinematográfica de sonhar o sonho de outro, durante o filme, sentimos as lembranças dos sonhos da infância – pela dança das raposas na festa de casamento, por exemplo; ou um sonho da maturidade – pela dança dos habitantes da aldeia dos moinhos vento, em outro episódio; ou ainda, pelo canto triste dos demônios que choram com gestos inspirados na coreografia tradicional do Kabuki ou uma lembrança mais viva a recordação do sonho com Van Gogh e do sonho no túnel, em que o soldado sobrevivente da II Guerra Mundial, volta para casa perseguido por todos os que ficaram nos campos de batalha. Tristezas e alegrias, medos e coragem, dos sonhos de Kurosawa, se transforma em nossa memória depois de visto o filme, se incorporando à nossa vida.

Neste filme, dividido em oito capítulos diferentes, mas que conversam entre si, escolhemos o episódio ‘O Túnel’, quarto sonho que é apresentado em um ambiente melancólico de misturas de cores, no início da escuridão da noite. A imagem deste episódio é sombria.

(Imagem 1: Episódio 4)



O sonho se inicia com um capitão do exército japonês (será Kurosawa?), com roupa surrada e barba por fazer, voltando para casa após a guerra e que caminha sozinho para um túnel escuro. Na escuridão do túnel ouve-se um ganido seguido de um uivado, que fazem o soldado se assustar e recuar. O ganido e o uivado pertence a um cachorro que aparece saindo do túnel carregando em seu dorso alguns documentos enrolados e duas sacolas de granadas de mão, indo a direção do comandante que, se mostrando extremamente agressivo com dentes pontudas à mostra, corre para perto dele e rosna. Esta são lembranças, provavelmente dos tantos animais que foram explodidos durante a guerra, quando eram enviados contra o inimigo. A iluminação vermelha que incide sobre o cachorro, mais o seu latido sobrenatural, dão a ele um ar assustador. Ele deixa o soldado acuado e o força a entrar no túnel. O túnel se torna cada vez mais frio e escuro mas, mesmo assustado, o oficial segue o risco central do túnel para não se perder e prossegue sua andança. Ele eventualmente “vê a luz no final do túnel”, mas é uma luz de anoitecer, fria, azul-escura, e um poste com uma luz vermelha.

(Imagem 2: episódio 4)



Ao longo da caminhada, o oficial/soldado começa a ouvir passos e, atrás de si, aparece um soldado que se chama Noguchi, uniformizado, sujo, portando sua arma, com um olhar frio e olhos pretos, pele branca azulada mostrando estar morto. Ao encontrar com seu oficial faz a saudação e interroga se ele realmente foi morto nos campos de batalha. O trabalho do oficial que havia comandado aquele soldado é convencê-lo de que ele realmente está morto e não pode prosseguir o caminho para casa, já que o soldado ainda está apegado à



vida terrena, num perpétuo estado de autonegação de sua morte. Ele se recusa a acreditar que está realmente morto e conta alguns fatos de quando era vivo e que pensa estar voltando para casa para se reencontrar com sua família.

(Imagem 3: episódio 4)



(Imagem 4: episódio 4)



O comandante perplexo confirma que Noguchi está morto e lamenta a perda, o soldado sem saber o que fazer sai em direção ao túnel, contudo o comandante o chama e sem se falarem ambos batem continência um para o outro e Noguchi volta para dentro do túnel. O Comandante muito emocionado o vê se perdendo na escuridão do túnel e, novamente, fica perplexo ao ver o Terceiro Pelotão inteiro marchar para fora do túnel ao comando de um sargento, que anuncia: “Terceiro Pelotão voltando para a base, senhor! Nenhuma baixa!”.



Visivelmente emocionado, o oficial se dirige aos seus companheiros de guerra: “Escutem! Sei como devem estar se sentindo. No entanto, o Terceiro Pelotão foi aniquilado! Todos vocês morreram em combate!”. O pelotão continua imóvel; um silêncio constrangedor é a resposta deles para a declaração do comandante que tenta ter uma reação deles, com uma fala que vai se tornando cada vez mais tensa:

Sinto muito. Eu não morri. Sobrevivi. Mal consigo encarar vocês! Mandeí vocês para a morte. Eu sou o culpado! Eu poderia colocar toda a responsabilidade na estupidez da guerra, mas não sou capaz de fazer isso. Não consigo negar minha falta de cuidado, minha má conduta. Ainda assim... Fui capturado. Sofri tanto no campo de prisioneiros que senti o sabor da morte! E agora, olhando para vocês, sinto novamente a mesma dor. Sei que o sofrimento e a tortura de vocês foram muito maiores. Mas...Honestamente... Eu preferiria ter morrido com vocês (SONHOS, 1990).

O foco muda mais uma vez para o Terceiro Pelotão. Eles continuam silenciosos e impassíveis. “Preferia mesmo, acreditem! Percebo a amargura de vocês”, afirma o comandante. “Diz-se que morreram pela pátria, mas vocês morreram como cães”.





O comandante, muito emocionado, informa ao seu Terceiro Pelotão, novamente, que todos foram aniquilados na guerra, pedindo desculpas por terem sido enviados para morte. Outra vez, pede perdão pelo seu erro e pede para seus soldados voltarem para descansar em paz. Mas, os soldados continuam não tendo nenhuma reação: ficam parados, perplexos, todos prontos a continuar a lutar, todos contrários à ideia de que estão mortos. Continuam necessitando das ordens do oficial para sair. Assim, este faz: arruma sua farda e dá ordens ao seu Terceiro Pelotão para se retirarem e estes o obedecem e voltam para o túnel. Novamente, o oficial em forma de continência (sinal de respeito) vê se pelotão sumir na escuridão da noite do túnel. O sonho termina com o surgimento do cachorro, dessa vez mais feroz, no entanto, o oficial aparenta menos medo que na sua primeira aparição.



O capitão fica ali sozinho, mas com o fato de, em vida, até ali, ter feito pouco ou quase nada para melhorar as condições de vida de seus iguais.

O episódio nos mostra que há algo faltando que capitão precisa realizar, segundo seu julgamento, já que sobrevivera enquanto os soldados sobre seu comando morreram. Desse modo, os soldados voltam do mundo dos mortos para lembrar suas obrigações. Assim, enquanto vivesse, o capitão estaria em desgraça, pois não morreu com os comandados. A angústia desencadeada por esse episódio só reafirma os episódios anteriores: há um mal estar na cultura na qual os valores éticos não são cumpridos.

Pensar juntos sobre a guerra e a paz: a importância dos professores e professoras

Esse sonho nos remete a uma série de reflexões, tanto a partir dos movimentos de imagens apresentadas no filme, como pelo que é dito pelo oficial ou pelos soldados, e pelos sons que se ouve – do rosnar do cão à marcha dos soldados.

Dentro desses movimentos, podemos pensar juntos, para começar, sobre o papel do comandante dentro desse sonho, com a força que ele exercia sobre os atos daqueles soldados. Claro, que não se pode esquecer que se trata de um sonho relatando uma das consequências da guerra – a mais terrível, talvez, a morte de milhões de seres humanos (soldados e não soldados). Sabe-se que esses personagens são militares e que, nesse ambiente, a obediência é a relação admitida entre superiores e subalternos.

Queremos, no entanto, inicialmente, trazer esse tipo de reação, para pensar as escolas e o que dentro delas se passa, em seus cotidianos.

Grande parte da sociedade julga que a escola é importante, entendendo o professor como peça fundamental nessa instituição. Esta idéia pode gerar vários questionamentos, porém vamos nos deter inicialmente, na relação do docente e discente.

Nesse sentido, concordamos com o Jean Houssaye (1999) sobre a *influên-*



cia que o professor tem na vida do seu aluno, em diversos pontos na vida deste. Mas o que iniciaremos a discutir é até que ponto essa influência pode afetar na emancipação do estudante? E como podemos pensar esse questionamento em articulação com o filme, no episódio do Túnel? Quando desenvolvemos nossas práticas pedagógicas nos *espaçostempos* de nossas escolas, quais são as formas de poder com as quais nos deparamos? Será que nossos sonhos de escolas passam pelos *praticantespensantes* - todos eles? Esse autor nos diz que

mesmo sem desejar ser a garantia ou o instrumento da instituição, todo professor que pretende mudar sua pedagogia começa por tomar consciência de que, ele também, exerce um poder que pode ser considerado como uma violência educativa simbólica (HOUSSAYE, 1999).

Se isto é verdade, com Certeau (1994), entendemos, por outro lado, que os *praticantespensantes* da vida cotidiana, mesmo estando em um mundo no qual as regras não são estabelecidas por eles, os ‘usos’ que faz delas são diferenciados, levando inclusive ao surgimento de novas ações normativas, que são, sempre, produtos de múltiplas negociações de sentidos entre diferentes organizações, grupos sociais e pessoas.

Assim, entendemos que mergulhar e pesquisar nos cotidianos é, também

[...] um meio para melhor compreender processos de tessitura da emancipação social, para desinvisibilizar práticas sociais que contribuam para a transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, grupos, sistemas de pensamentos, de crenças e de valores, contribuindo, com isso, para a viabilização da igualdade na diferença, das relações sociais de solidariedade, de cooperação mútua: práticas sociais que contribuem para essa viabilização, já desenvolvidas em muitos *espaçostempos* de prática social e invisibilizadas pela hegemonia do pensamento moderno e sua “racionalidade indolente” (SANTOS, 2000), que considera existentes apenas aquelas práticas e sistemas de pensamento que podem ser encaixados nos parâmetros modernos de observação, contro-



le e organização formal da realidade concreta (OLIVEIRA, 2013).

É assim, no cotidiano de cada praticante, que podemos identificá-los como atores/atores, como aqueles que criam com aquilo que recebem, não como um ser passivo. Santos (2000) lembra, por isto, somos uma rede de subjetividades constituída nas múltiplas relações que vivenciamos em diferentes contextos e redes que consideramos educativas. Sobre isto, este autor diz, ainda, que “cada um dos contextos é um ‘mundo da vida’ servido por um saber comum, é, em suma uma comunidade de saber” (p.152).

Neste momento, com as tantas e tão rápidas mudanças pelas quais estamos passando no mundo em geral e no da escola em particular, com a rápida evolução dos conhecimentos tecnológicos, com a surpreendente expansão dos processos de globalização das comunicações e da predominância da lógica do mercado na economia, e até mesmo dos usos e costumes que diferenciam as nações, estão sendo exigidas de nós, pesquisadores, educadores, novas formas de enfrentamento dessa complexidade e novas posturas à realidade. Quanto ao docente

[...] é preciso, então, que o formador saia de sua posição de herói para destacar o outro de si mesmo e permitir a esse outro viver sem um objeto ideal. O professor sai de sua posição de onipotência para se afirmar como alterego, como parceiro, não para um face-a-face mortal, mas para a edificação de meios de construção de relações encerradas pelo saber (HOUSSAYE, 1999).

Nesse sentido, portanto, com as muitas expressões de poder que encontramos nos cotidianos das escolas, entendemos que jamais se chega a situações como as de uma guerra, referida no filme. As possibilidades de encontros e de ‘usos’ diferenciados de artefatos, conteúdos e métodos existem.

Como vivemos inseridos em mundos culturais diversos e complexos, formados por múltiplos cotidianos e variadas redes educativas, as possibilidades de



tecer infinitas experiências em nosso dia-a-dia existem sempre, fazendo-nos diferentes de outros. Por isso, podemos afirmar que é “na vivência do dia-a-dia [...] que nossos saberes e valores vão emergindo enquanto norteadores das nossas escolhas e possibilidades de práticas efetivas, tanto pedagógicas como as outras” (ALVES; OLIVEIRA, 1999, p. 2).

As escolas, assim, em movimentos diversos e múltiplos, são sempre ressignificadas, possibilitando caminhos outros de democratização. Um desses caminhos passa pela distinção entre informações fragmentadas e conhecimentos, o que nos possibilita compreender a possibilidade que temos

[...] de trazer à superfície o que é ainda virtual naquele domínio {o da comunicação}. Prevê ter claro que o virtual de um domínio nada mais é que o resultado da interdiscursividade de todos os domínios, possível naquela formação social; que os diversos fenômenos da vida são concatenados em referência à sociedade como um todo. Para tanto, as informações fragmentadas não são suficientes (MARTÍN-BARBERO, 2001).

Por isso mesmo, ao nos colocarmos desta forma, estamos cuidando de exercer, como professores, a nossa cidadania na escola, num país que vive um momento histórico de ardente desejo e esforço de tessitura de uma sociedade democrática.

Se para alguns, a situação nas escolas em alguns *espaçotempos* está contemplando “uma verdadeira situação de guerra”, vemos em muitos lugares se expressarem ações e movimentos pela paz social, que inclui, necessariamente, as lutas e as negociações com diferentes modos de pensar e de agir.

A “fatalidade” que aparece no filme com a morte de milhões – e estamos vendo tantas coisas terríveis no momento presente – se opõe ao pensamento que movimentos sociais diversos, com o de professores nisso incluído, nos estão fazendo compreender na busca de uma vida melhor para todos, com base na paz.



Referências

ALVES, Nilda. *A Aula: redes de práticas* – os processos cotidianos de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular).

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidiano, redes de conhecimentos e valores. XXII ANPEd. Caxambu, set. De 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano* – artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

HOUSSAYE, Jean. As facetas do Poder. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; GONDRA, José Gonçalves; HOUSSAYE, Jean; SGARBI, Paulo Sérgio (orgs.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A:SEPE, 1999.

KUROSAWA, Akira. *Sonhos*, 1990.

LISPECTOR, Clarice. IN: GOTLIB, NÁDIA BATTELLA. *CLARICE: FOTOBIOGRAFIA*. SÃO PAULO: IMPRENSA OFICIAL, 1998.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo (orgs). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente* – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.





**DE SONHOS, DE MEDOS
E DE INCERTEZAS**

**assim se faz a escola
pública popular em
Angra dos Reis**

Antonio Eugenio do Nascimento





Você vai ficar em casa! O sol
brilha, mas está chovendo e as
raposas se casam com tempo
assim...

O filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa, desenvolve uma narrativa de profunda reflexão sobre a humanidade e o meio ambiente. A película é de 1990, mas a sua produção, como bem relata o diretor, é fruto do acúmulo de suas reminiscências oníricas, algumas delas, vivenciadas depois do lançamento dos dois artefatos nucleares sobre as cidades resistentes de Hiroxima e Nagasaki. Nessa época, 1945, Kurosawa era um jovem de 35 anos. Neste texto, apresentarei as minhas análises do primeiro dos 8 episódios que constituem o filme: *O casamento das raposas*, de onde foi retirada a epígrafe deste texto.





No afã de atenuar a ansiedade do leitor que ainda não viu o filme, mas evitando relatá-lo no todo para manter o desejo aceso, a história contada em *Casamento das Raposas* é muito simples. A mãe do personagem principal, no afã de evitar que seu filho fosse caminhar sob a chuva e voltasse molhado para casa, pede a ele para que não saia, por serem os dias molhados com raios de sol, os preferidos para o acasalamento dos animais. Em seguida, ela o repreende, com uma expressão muito comum entre mães, pais e filhos quando, por alguma razão, os mais velhos não desejam tecer comentários sobre algo que lhes incomoda: *existem coisas que não devem ser vistas e nem ditas!*

Na cena seguinte, o menino que, silenciosamente, resolve não dar ouvidos aos conselhos da mãe, já aparece caminhando por entre árvores gigantescas, ali colocadas pelo diretor, para tornar ainda mais assustador, o contraste entre o seu tamanho e a exuberância da vida vegetal que dele se acercava. Percebe-se, inclusive, que o amedrontamento da mãe, ao invés de impedir a sua caminhada, pareceu instigá-lo e lá se foi o pequeno para o seu momento de encontro com a novidade, em uma tensa e desconfortável espera pelo mágico casamento. Ao voltar para casa, ela volta a repreendê-lo dizendo que *o seu ato não ficará impune* e que as raposas estão a exigir a sua punição. A mãe entrega ao menino um punhal e diz a ele para que volte para ver o arco-íris, numa alusão ao suicídio dos Samurais, como uma forma de atenuar os pecados gerados pela desobediência. Isso foi o que deparei ao ver, por diversas vezes, o primeiro episódio. E como *quem conta um conto acrescenta um ponto*, nenhuma das críticas que li, sobre o episódio, apresenta os mesmos fundamentos e as mesmas conclusões.

No Brasil, as rimas que as crianças usam para brincar com o fenômeno da *chuva com sol aberto*, não são muito diferentes das que compõem a parlenda japonesa que deu origem ao sonho inspirador do episódio. Ao invés de *sol e chuva casamento de raposa*, ouve-se, mais frequentemente, *sol e chuva casamento de viúva*. É possível que a brincadeira verbal, tenha surgido com a imigração estrangeira. De *casamento da raposa* ou de outros casamentos, para *casamento de viúva*, suponho que foi um pulo forçado pela exigência das sílabas finais que fazem a sonoridade da rima. Já o arco-íris, pelo menos para as culturas que nos são próximas, é mesmo um sinal de boa sorte e de períodos de bonança. Daí a história dos potes de ouro e de outras tantas que nasceram da fértil imaginação

popular falando de fatos e de magias muito semelhantes às que dizem acontecer nas duas pontas do fenômeno colorido, ou sobre o esplendor da curva de seu arco. Mas estas são as nossas significações para o sonho de Kurosawa.

Os episódios que compõem o filme, em número de oito, têm vida própria, porque independem uns dos outros, porque foi assim que o quis o autor e porque é assim que acontece a maioria de nossos sonhos. Sonhamos a prestação ou em lotes aleatórios, difusos e recorrentes e foi com essa lente que Kurosawa desejou que olhássemos para seu trabalho. Sem pretender construir uma obra didático/sequencial e/ou pedagógica, Kurosawa escolheu oito temas oníricos, todos interessantes, expressivamente belos, mas incomodativos. São quase pesadelos, porque são histórias de cobranças de homens e mulheres a si próprios, pela falta dos cuidados que deveríamos ter com a aldeia global em nossa longa trajetória planetária.

Feito, ora de *imagens/tempo*, ora de *imagens/movimento*¹, cada capítulo do filme, pode ser cuidadosamente estudado como lições que devemos aprender sem que precisarmos atentar para a ordem das leituras, porque nenhum capítulo é pré-requisito do outro. Tomei o primeiro como condutor deste artigo, porque, para mim, *Casamento das Raposas* é, dentre todos os episódios que compõem a trama, o mais sublime e o mais significativo de seu belo *livro* animado. Além disso, minha alma de artista ainda sem tremores, diz, também, que nele estão contidos os atributos necessários para o atravessamento de todos os outros; algo como o bom e velho *Long Play*, que trazia (traz) logo na abertura do lado A, a música que atrairia (atrai) os compradores e que funcionaria (funciona) como a liga integradora de toda a obra musical.

Kurosawa percebeu isso e certamente o colocou ali para presentear o seu público, logo no início do filme, com uma deslumbrante peça. *Casamento das Raposas* é lúdico e plástico, local e global, afetuoso e educativo. Por tantos atri-

1. Refiro-me aos conceitos deleuzianos que tratam da qualidade das imagens relativas aos cinemas clássico e moderno. Para Deleuze, o cinema clássico é tomado por imagens/movimento e o cinema moderno por imagens/tempo, muito embora ele mesmo diga que sempre existirá o movimento e que não existe um recorte de tempo muito preciso. Admitindo ver em Orson Welles alguns princípios fomentadores dessa revolução, Deleuze (1992:81) diz que: em Welles há uma espessura de tempo, camadas de tempo coexistentes que a profundidade revelará num escalonamento propriamente temporal. Dois livros, no Brasil, tratam especificamente do assunto: *Imagens Movimento* e *Imagens Tempo* do próprio Gilles Deleuze.





butos, e de tanto me prender à cadeira com medo dos olhares trocados entre o menino e as *momenscas* raposas humanas, fui-me familiarizando com o pensamento de Kurosawa. Sonhos foi, depois de O Garoto de Charles Chaplin, o filme que mais mostrei ou indiquei aos meus alunos, independentemente de suas idades. É possível que essa escolha tenha a ver com as artes, o meu campo de atuação na escola de ensino fundamental e a disciplina que ministrei por toda a minha vida magisterial, desde a pré-escola à universidade. Ao cabo de cada projeção, deliciava-me com as coisas que ouvia dos alunos de diferentes faixas etárias, com suas formas diferenciadas de ler o mundo. Foi também o filme que, pelo fato de poder mostrá-lo em capítulos, menos trabalho me deu em uma escola presa à distribuição das aulas com seus rígidos horários, engessadores de seus *espaçostempos*. Crianças e adultos ficavam atentos do início ao fim da película, tensionados por uma beleza plástica, também produtora do desejo de que as *páginas* coloridas que se abriam, jamais deixassem de se movimentar.

Mais tarde, em busca de caminhos que me levassem ao encontro de uma escola capaz de realizar os meus desejos de educador, me lembrava de outros pequenos que conheci nos livros e nos filmes. Eram todos meninos conversadores: O *pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, o menino que conversava com um *Meu pé de laranja lima*, do apedrejado José Mauro de Vasconcelos, O *menino do dedo verde*, de Maurice Druon e o pequeno Kurosawa, um falador silencioso; todos eles curiosos e, de certa forma, inspiradores mirins dos projetos individuais e coletivos que iam surgindo em minha vida profissional. Com eles, aprendi a pular muros e a fazer de meus próprios medos, plataformas de superação. Não somente aprendi, como passei a ver nesses enredos os instrumentos ideais para me ajudar na construção dos textos que, ao longo de minha trajetória, iam alicerçando minhas novas propostas de trabalho. E com eles vou aprendendo como aprendemos com a obra de Kurosawa.

Para além de suas considerações oníricas e literárias, Kurosawa viu de perto os horrores da guerra. Nenhum povo esteve mais próximo do inferno atômico do que o japonês. Nenhum povo teve a sensação do aniquilamento tão forte quanto a população da Ilha do Sol Nascente e Kurosawa estava lá. Este episódio de Sonhos nos autoriza a pensar que os problemas que o menino teve que enfrentar, como consequência de sua desobediência, fazem parte dos riscos que

acompanham este tipo de atitude. Não existe ruptura sem risco!

O *Casamento das Raposas* é uma ode às propostas de escolas que trazem a criança para centro do processo e que vêem o movimento erro/acerto como elemento de fundamental importância na construção do conhecimento, uma forma de compreender o mundo, há milênios, difundida pela civilização oriental e vista por Maturana (1999:45) da seguinte forma:

[...] a palavra erro faz alusão a uma coisa muito diferente. Quando digo “cometi um erro” (erro ou equívoco), o que estou dizendo é que no momento em que fiz a afirmação a que me refiro, ao dizer que cometi um erro, aceitava honestamente que ela era válida, mas agora sei que não é assim. O equívoco, e o erro são sempre a posteriori. Nós nos equivocamos sempre depois da experiência que dissemos que foi um equívoco, porque o equívoco ou o erro é uma experiência desvalorizada por referência a outra experiência, que se considera indubitavelmente válida.

Neste sentido, depreendo que, mesmo sob uma torrente de medos, a caminhada do menino para a desobediência é, na verdade, uma aula passeio *freinetiana* (1978) e solitária, onde uma enxurrada de aprendizagens no *dentrofora* da floresta o traz para mais perto da escola com a qual, coletivamente, sempre sonhamos: um espaço orientado pela quebra da verticalidade proposta pela didática tradicional, que redunde na exagerada preocupação da docência com a organização dos conteúdos onde, quase sempre, um determinado tema é pré-requisito do outro. Além disso, Kurosawa mostra que o fortalecimento das redes tecidas² para pensar o local nos ajuda a compreender o que acontece no espaço global e, de certa forma, dialoga com aqueles que se dedicam aos estudos dos cotidianos em outros núcleos propagadores do conhecimento, dentre eles a escola pública que, com todos os seus conflitos e dificuldades de toda sorte, permanece necessária, instigante e singular.

A escola que acolhe as classes populares é singular porque é, extraordinária

2. Faço uso de um conceito título utilizado Por Nilda Alves (1997) para dizer que as escolas tecem suas atividades do cotidiano em redes, uns com os outros.



riamente, plural, acolhedora e inclusiva. Nenhum espaço público ou privado agrega um coletivo tão especial e humanamente diversificado quanto ela. Por diversas vezes, porém, encontramos nestas escolas, práticas que chamaria de conservadoras, pois, ao serem tão preocupadas com a educação de seus filhos, longe do segundo útero, para a grande maioria das famílias e em diversas escolas, ainda *existem coisas que não podem ser vistas e nem ditas!*

Suponho que a frase em *itálico*, muito comum nos interstícios das famílias frequentemente consideradas tradicionais, foi usada no filme, pelo autor, para falar das dificuldades que pais, mães e professores têm de conversar sobre determinados assuntos com seus filhos e alunos, especialmente, quando eles se referem a amor, sexo, drogas, violência e aos desatinos da própria escola; .

Esse rápido diálogo (no qual se ouve apenas a voz da mãe) acontece em frente à casa simples pensada por Kurosawa para abrigá-los, funcionando como o *locus* de onde partiriam encaminhamentos e chamados de atenção sobre o erro *gravíssimo* que o menino viria a cometer, mas nenhuma ação é mostrada se desenvolvendo dentro da casa. Ao supervalorizar o espaço externo, é como se todo aprendizado assistemático se desenvolvesse nele. A casa aparece ali, logo no início, servindo, para que o autor estabelecesse os limites de alcance das lentes de captação das imagens e, numa alusão às práticas escolares cotidianas, como o espaço secretarial construtor de regras de conduta, mas as aprendizagens vão se construindo nos intervalos que surgem entre a tapera e a floresta. Um passeio na floresta ou no manguezal corresponde a dez aulas de biologia ministradas em muitas assépticas salas de aula de escolas públicas populares brasileiras.

É sabido, porém, que em regiões onde os índices de desenvolvimento humanos são mais equilibrados, não se percebe com muita nitidez o problema que estamos tratando. Mas, para aqueles que vivem no estado do Rio de Janeiro, o fenômeno ao qual me refiro é de uma visibilidade cortante. Trata-se de uma região muito rica e muito próxima do estado mais rico do país. Transito no eixo Rio-São Paulo e trabalho em uma exuberante faixa litorânea marcada por imensas desigualdades sociais. Falo, mais precisamente, da Costa Verde, uma belíssima região turística mergulhada em um belo ecossistema chamado Mata Atlântica, tão deslumbrante quanto a floresta que atraiu o pequeno ator de o



Casamento das Raposas para o encontro com o mágico e proibido cerimonial.

E se considerarmos que cada um de nós tem a sua *floresta pedagógica*, espaço privilegiado para aquisição de novos conhecimentos, a minha se chama Angra dos Reis, uma faixa de terra da Costa Verde, encravada entre o mar e a montanha, exuberante faixa litorânea, marcada por profundas formas de desigualdade social. Angra dos Reis, apesar do *frisson* que causa na população brasileira consumidora, sempre que a ele alguém se refere, é um município extraordinariamente belo, mas acolhedor de uma população muito pobre. Tanto a população nativa, quanto a que chega em busca de trabalho temporário, não consegue grandes espaços para movimentação na pirâmide social. Uma pequena parcela privilegiada ocupa as melhores áreas na parte central do município ou próximas às praias, quase todas fechadas para o acesso daqueles que as procuram para o lazer de fim de semana. À população mais empobrecida, restam as áreas íngremes que avançam sobre a Mata Atlântica, constituindo, ao longo de sua história e por inúmeras razões, bairros populares um tanto diferentes das favelas cariocas, paulistanas e fluminenses, mas, ainda assim, carentes de serviços essenciais como sistema de distribuição de água e esgotamento sanitário eficiente para todos.

À medida que o tempo passa, o problema agrava-se porque inúmeras famílias que vêm de várias partes do país para o trabalho em grandes obras do governo federal, não encontram o caminho de volta para a terra natal. A solução é ocupar as baixadas abandonadas pelos grandes fazendeiros que enriqueceram em tempos coloniais com a produção de cana, café e venda de escravos, desde os primeiros momentos de nossa colonização. Nesses espaços, surgiram os grandes assentamentos marginais à BR 101, a estrada concebida como a via dos prazeres capazes de levar, do nordeste ao sul, turistas ávidos de águas límpidas e praias convidativas para um modorrento fim de semana em família.

Sobre as ilhas, que se espalham às centenas pela *polinésia brasileira*, não precisamos tecer muitos comentários porque quase todas estão nas mãos das burguesias paulistana e carioca que escolheram Angra dos Reis para o ancoradouro de seus barcos de passeio. Angra agrega, mesmo com os desencontros das informações livrescas, entre 70% e 90% da frota de embarcações de lazer do país e a razão é simples: nenhuma baía, ao longo do imenso litoral brasileiro, é



tão protegida quanto as centenas de pequenas angras que encontramos ao longo de seu acidentado litoral. Ao longe, a Ilha Grande, montanhosa e fascinante, impede que ondas muito altas arremessem contra as pedras, a bem cuidada frota pertencente à classe dominante que habita o eixo Rio-São Paulo.

Como um dos principais pontos de contraste, temos uma escola pública que ainda não resolveu totalmente a questão da universalização do ensino, uma rede diminuta de atendimento às crianças de zero a seis anos e um sistema de qualificação profissional que, apenas agora, começa dar os primeiros passos com a implantação de uma escola técnica de qualidade e que ainda não comporta a demanda municipal no sentido de evitar a importação de mão de obra oferecida pela capital do estado e pelos municípios limítrofes.

Conclui-se, portanto, que os anos de descasos com a educação infantil e com os primeiros anos do ensino fundamental, sem por ora pretender apontar culpados, construíram o nó górdio que ora lutamos para desfazer. Temos um ensino fundamental, onde uma parcela significativa (muito próximo dos 50%) não consegue terminar o ensino fundamental nos prazos ótimos previstos pelas leis federais. Acostumamo-nos a lidar com um coletivo de meninos e meninas, vitimados (as) pelo esquecimento da escola pública, que já deveria estar na escola de segundo grau, estacionado à espera de quase nada em uma instituição que, pelo menos em tese, não foi concebida para a eternidade. Angra não tem, sequer, uma escola do mar, por mais óbvia que seja a sua importância para a população que vive a 50 metros das águas mornas, límpidas e salgadas.

Por último, como uma doença epidêmica que se espalha Brasil afora, as sucessivas reprovações das crianças no ensino fundamental, perversas em qualquer lugar, em Angra dos Reis funcionam como um afogador de esperanças individuais no advento de dias melhores, pelo tempo excessivo que elas passam em uma instituição propagadora do saber que, em tese, deveria funcionar como instituição promotora da felicidade coletiva, com leis claras que delimitam o início e o fim de sua obrigatoriedade. O que é obrigatório, exceto nos regimes de exceção, tem que ter um prazo para terminar.

Resta-nos, para finalizar falando na primeira pessoa do plural, acreditar que os potes de ouro do arco-íris estejam à espera de todos, mas para que isso



aconteça é preciso reconhecer que, como na floresta das raposas (ou como na floresta de Alice), temos a oportunidade de escolha e certo tempo para decidir, diante dos desafios que a escola pública popular nos apresenta, vamos para a redenção ou para o *haraquiri* pedagógico que pode afetar a vida de toda a sociedade. Mais uma vez, a opção do caminho a seguir, depende apenas de nós!

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DRUON, Maurice. *O menino do dedo verde*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

FREINET, Celestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1978.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2001.

VASCONCELOS, José Mauro de. *Meu pé de laranja lima*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.



12



A SAGA DO HERÓI

**curiosidade, coragem e
subjetividade**

Sonia Maria Santos P. da Rocha



É a linguagem que gera o mundo
e não o mundo que é representado
na linguagem.

(Heinz Von Foerster)

Akira Kurosawa cineasta japonês, descendente de samurais, um dos mais importantes e influentes na história do cinema, foi inspiração para nomes como Steven Spielberg, George Lucas, Francis Ford Coppola e Martin Scorsese entre outros. Tem no seu conjunto de obras trinta e um filmes realizados em cinquenta anos de carreira. Entre eles, “Sonhos” o qual, além de dirigir também roteirizou. O filme é uma viagem entre os medos e vontades do inconsciente, uma viagem pelo tempo, pela história, pela arte, pela vida em seus aspectos e é baseado em sonhos reais que o cineasta teve durante sua vida.



(Imagem 1: Episódio 1)



O episódio escolhido para fazer a analogia com a vida cotidiana de todos nós e fazer conexões com a escola, é o primeiro sonho: “Sol em meio a chuva”, no qual um menino numa manhã de sol e chuva é alertado por sua mãe a ficar em casa, porque em dias como esses as raposas se casam e elas não gostam de serem vistas nesta ocasião - trata-se de uma lenda japonesa. O menino desobedece sua mãe e vai para a floresta como ávido observador, com um olhar perscrutador e num mundo totalmente desconhecido e imenso, que nos é apontado pela desproporcionalidade entre tamanho do menino e o das árvores e seu olhar escondido e curioso.

(Imagem 2: episódio 1)



Assiste ao cortejo nupcial e é visto. Recebe como recado da raposa, através de sua mãe, uma adaga e a ordem de matar-se. Como consequência da desobediência, curiosidade e descoberta, é rejeitado em casa e não pode mais voltar. A mãe sugere que vá até onde as raposas moram, devolva-lhes a adaga e lhes peça desculpas. Inicia-se a saga do herói que perdeu a inocência, que não é mais o mesmo e que está pronto para o próximo patamar de crescimento na sua vida.

Campbell (2007) afirma que um “erro” inicia a saga do herói, no caso do menino, a desobediência sela o seu destino. Diz este autor:

[...] um erro – aparentemente um mero acaso – revela um mundo insuspeito e o indivíduo entra em relação com forças que não são plenamente compreendidas [...] são ondulações na superfície da vida [...] pode equivaler ao ato inicial de um destino (p. 60).

O herói de Akira inicia sua saga com o chamado da aventura, ou se mata ou pede desculpas. Ele não pertence mais ao meio ao qual pertencia antes. É hora de tomar uma decisão. Isso é mostrado pelo mesmo autor quando diz:

[...] o chamado sempre descerra as cortinas de um mistério da transfiguração – um ritual ou momento de passagem [...] que quando completo equivale a uma morte seguida de um nascimento. O horizonte familiar da vida foi ultrapassado, os velhos conceitos, ideias e padrões emocionais já não são adequados; está próximo o momento de passagem por um limiar (CAMPBELL, 2007: 61).

O herói é munido de uma arma, uma adaga, e jogado no mundo para iniciar sua aventura tendo, como portal e referencial, o arco-íris. No limiar da passagem de um nível de percepção da vida, da existência, para um outro, em que a contemplação não é suficiente, a ação é inserida como um novo modo de operar/viver/existir na história desse indivíduo, a coragem é a sua arma de ação.





No nosso cotidiano, quando as fábulas contadas não são mais suficientes, nem as metáforas infantis ou os contos de fadas, pelos quais fomentamos valores que nos conduzirão na vida e se mostram ultrapassados ou quando os pais e a família já não são mais os principais ciclerones, entram em cena outros personagens que nos conduzirão a um novo momento de vida e aprendizado. Um outro arauto nos anuncia um novo tempo e um outro modo de ver/pensar/agir nos fazeres cotidianos.

Pela insatisfação com o que se tornou corriqueiro, pela falta de deslumbramento com o que se tem próximo, o mundo se apequena e a vastidão lá fora parece ter mais brilho, mais graça, nos oferecendo outras e melhores opções. É outro mundo, parece ser mais interessante, ter mais coisas a serem descobertas, é a necessidade silenciosa de descobrir-se que fala mais alto.

Como manifestação preliminar dos poderes que estão entrando em jogo [...] surgiu [...] o arauto; a crise do seu aparecimento é o chamado da aventura [...] ele marca aquilo que se deu o nome de “o despertar do eu” (CAMPBELL, 2007.p. 60).

Nesta adaptação da historia de Kurosawa para o nosso cotidiano educacional, o novo arauto do nosso herói prenuncia uma aventura em direção à criação



de sua subjetividade e amadurecimento de suas potencialidades. A raposa anuncia a nova aventura que é resultado da desobediência e da curiosidade e o novo cicerone é a escola/vida, simbolizada pelo arco-íris que será o seu guia.

Seja na escola, produtora de conhecimentos sistemáticos, como a conhecemos, seja na ‘escola da vida’ ou em ambas, daqui por diante o herói tem outro contexto no qual se movimentar, tem outra forma de estar, de ver, de sentir, de aprender, de viver.

Começando a aventura: o novo arauto e o novo cicerone

O arauto de enunciação de um novo tempo - a raposa do filme – que personifica o castigo após a desobediência, com o novo cicerone, a escola/vida - que caracteriza um novo *espaçotempo*¹ do viver – organizam a grande aventura que está por vir. Esta é o que chamamos viver, tendo a curiosidade, sempre, como mola propulsora. Fecha-se, atrás do herói, uma porta que não mais se abrirá e o se fizer, nunca mais será a mesma, personificada no portão de casa que é trancado pela própria mãe e que o avisa de que ele não é mais bem-vindo.

Aquilo que tinha sentido pode tornar-se estranhamente sem valor [...] daí por diante mesmo que o herói retorne, por algum tempo, às suas ocupações corriqueiras, é possível que estas se lhe afigurem sem propósito [...] a convocação já não pode mais ser recusada (CAMPBELL, 2007:64).

Ela, a convocação aceita, anuncia novas relações, o rompimento com um mundo único e a inserção num meio heterogêneo no qual a percepção de si mesmo é aprofundada e a mudança de foco é dada pelo pertencimento a um grupo. A partir daqui é o indivíduo que pertence a um grupo e não o grupo que pertence ao indivíduo.

Mas, longe de imaginar que são esferas separadas, estanques. A individualidade, o coletivo, o universal se encontram nas escolas como possibilidades

1. Uso o termo de forma aglutinada para indicar os limites do pensamento dicotômico que vê o tempo e o espaço de forma separada.



de reunião, de variados agrupamentos e de criação de outros mundos, outros corpos. Os mundos plurais de agora se opondo ao mundo que se conheceu antes e que era singular e local. Isto dá origem às compreensões múltiplas, mais universais, mais complexa (MORIN, 2000: 178-179).

Este contexto do “*experienciar*”² é tudo de que dispõe o herói, é instrumento de existência e objetivo da saga. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece (LARROSA, 2002: 22)”.

As escolas, na primeira frequência dela, funcionam também desta maneira. Elas não só são o novo *locus* da vivência, como servem de novo cicerone sobre o saber da experiência, responsável por fomentar no herói a percepção da experiência, fazê-lo entender o que lhe acontece.

Trazem junto, com novos conhecimentos e novas significações, uma nova ordem epistemológica e ética, que é diferente do saber científico, do saber da informação e de uma prática distinta da técnica e do trabalho, mas um aprendizado que se dá na relação entre cada um e a vida. Naqueles cotidianos, aparecem diferentes relações que aparecem pela necessidade de contatos, de trocas, de percepções e de conexões que culminam novos modos como vamos respondendo ao que nos acontece, modos que dão sentidos ao que nos acontece, como diz Larrosa (2002). É o aprendizado da abolição das “verdades” fossilizadas e do acolhimento das variações de sentido de um mesmo acontecimento para pessoas diferentes e, das imbricações que esses vários sentidos tem entre si, que traz o crescimento e o processo de maturidade da subjetividade do nosso herói.

As escolas, assim, se apresentam como *espaçotempos* de um saber infinito ligado a existência de um indivíduo e, portanto, um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, que está junto a muitos outros, com outros saberes. Além dos saberes sistematizados, fragmentados e obrigatórios por um arcabouço político educacional, ali acontecem criações de outras ordens, como define Larrosa (2002):

[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência, o acontecimen-

2. Termo/verbo neologizado, usado por Larrosa (2002).



to é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Desse modo, então, cada escola que conhecemos tem outras escolas contidas dentro de si, invisíveis, personalizadas, individuais que produzem conhecimentos silenciosos para a vida e que não constam nos currículos e que não são passíveis de avaliações e não passam pelo crivo de ninguém “oficial”. Passam pelos sensores de vivências do herói que ali se encontra e que cria seus conhecimentos e significações a partir de seu arcabouço de experiências, o que o permite se apropriar da sua história e criá-la como sua, com sua marca de personalidade, caráter e sensibilidade.

O saber dessa experiência, a consciência dessa criação, a percepção desse processo, a partir da extensão de tempo dessa saga, desemboca na organização de uma subjetividade única a cada um de nós.

No mundo das ideias: a maturação da subjetividade

Em relação às formas de entendimento e explicação do mundo, Maturana (1999), indicando as capacidades de conhecer do observador, fala dos caminhos da explicação³, caminhos das relações humanas, e diz que explicar é fazer uma reformulação da experiência e neste caldo estamos falando de camadas de subjetividades, de formas de ver o que se vive, de se explicar o que se vive e aceitar o que se ‘*experiencia*’, e ele, Maturana, ainda insere outros ingredientes a aventura: a corporeidade e as emoções.

O caminhar pelos diferentes caminhos da explicação de mundo evoluindo com eles, denota a maturidade da subjetividade, o seu nível e estilo de assimilação do vivido. No primeiro caminho explicativo⁴, indicado por Maturana, tudo é dado, as capacidades são inatas, as verdades existem e são absolutas e o quê e quem não estiver de acordo com este padrão estabelecido não é aceito e é apresentado com estando em um nível simplista de maturidade nas relações

3. Maturana diferencia os caminhos da explicação denominando-os como de *objetividade sem parênteses* e *objetividade entre parênteses*.

4. Definição de objetividade sem parênteses.



no cotidiano, com uma perspectiva curta e um ângulo de visão limitado em relação à vida e ao mundo.

No segundo caminho explicativo⁵ as verdades são muitas, relativas, díspares e são respeitadas, convivem juntas e aceitam-se, é o ensaio do caos e sua administração na vida, o despertar das percepções de nuances da subjetividade o caminho amadurecimento.

(Imagem 4: episódio 1)



A empreitada pelos caminhos das explicações, na jornada do desenvolvimento da capacidade de conhecer, seja vivida ou observada, que também é uma forma/modo de viver em um dado momento, aponta a maturidade da subjetividade do herói da experiência, que é atestada pela sua capacidade de aceitação, das circunstâncias, das contingências e do outro.

Estas formas de explicariam de acordo com as interações com o meio e essas interações dependem do amadurecimento corpóreo e emocional, nas mudanças estruturais havidas durante a jornada. Ou nas palavras de Maturana (1999): “falamos em aprender, mas de fato, o que fazemos ao colocar uma criança num colégio é induzi-la num certo âmbito de interações [...]; o que está envolvido no aprender é a transformação da nossa corporeidade” (p. 60).

Quanto à importância das emoções no aprender, este autor lembra que “para que haja histórias de interações recorrentes, tem que haver uma emoção

5. Definição de objetividade entre parênteses.



[...] se esta emoção não se dá não há história de interações” (MATURANA, 1999, p. 66).

Neste longo caminho de aprender e “*experienciar*”, os sentidos dos *praticantes-pensantes* (OLIVEIRA, 2012) dos cotidianos, com as relações estabelecidas e sempre em movimento, vão se constituindo, sendo criadas nas relações estabelecidas e se tornam outra coisa, diferente do que era inicialmente, em um acúmulo de camadas de significações cada vez mais complexas. Nesse desenvolvimento corpóreo e emocional do herói, os modos de entender o mundo, de elaboração do olhar, de constituição de saberes em sua diversidade é feito sem hierarquia, através de conexões, desconstruindo/desaprendendo sempre para aprender de novo outra coisa: “trata de esquecer as tuas explicações e começará a ver” (VON FOERSTER, 1996, p. 67).

Considerações finais: o inventário dos sonhos

Mais do que ver, trata-se de sentir, com todos os sentidos. Após a transformação da obra de Kurosawa num instrumento de reflexão mitológica e feita a ponte dessa criação com o cotidiano do indivíduo, no qual a escola está inserida, e transportada para o nosso contexto ocidental atual, na tentativa de pensar/sonhar escolas mais presente nos cotidianos heterogêneos dos diversos heróis que a frequentam/fazem existir, não seria impróprio imaginar as escolas que além de ser espaço de viver, o que já é, se posicionasse dessa forma oficialmente e se aventura-se como um portal de passagem de uma fase da vida para outra, que atuasse como um cicerone, que orientasse o herói no caos da existência, no saber da experiência que se dá e enquanto se dá.

Os sonhos com escolas as levam para além dos saberes das informações e das ciências, articulando-os a outros muitos conhecimentos que têm a ver com o viver, o atuar, o conscientizar-se da jornada sem mensuração de notas, de créditos avaliativos. Nestes sonhos as escolas são estradas que recebem cada herói e o conduz, o acompanha e fomenta o amadurecimento de sua subjetividade. Um dia, quando não for mais presente, terá deixado, sempre, suas marcas nas criações de tantos, recebendo deles muito para continuar sua saga com outras aventuras, em outros *espaçostempos*.



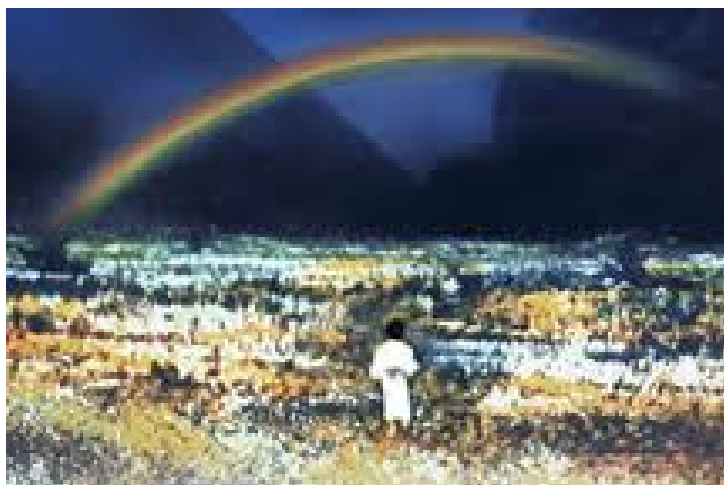
Os sonhos de escolas estão nas possibilidades de perder as marcas do modo dominante de fazê-la e pensá-la, mergulhando no “caldo da vida”, que não é linear, não é cronológico, não é sistemático, pois é caótico. Isso já acontece, mais em *espaçostempos* reduzidos e, na maioria das vezes, sem ser visto e respeitado.

As possibilidades de ampliação dessas escolas dos sonhos está em movimentos já existentes: de professores que por elas lutam, movimentos sociais que lhes colocam exigências, pesquisas que nelas vão dialogar, pedindo licença para entrar. Essas escolas, ainda tão diminutas, no presente, são já vistas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, nos possibilitam acreditar que os sonhos podem existir e crescer pelo que hoje já se faz. Por isso, com Alves (2008) vamos “reafirmá-la como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade, precisando ser entendido, também e, sobretudo, como *espaçostempos* de grande diversidade” (p. 19).

Os sonhos de escolas que acalentamos são aqueles que as instituem como lugar de possibilidades e referências, que amplifique as origens de conhecimentos e de significações: a oralidade com a escrita; as memórias e as experiências, no plural; os múltiplos sentidos, sempre presentes, com tantas emoções; os *praticantespensantes* múltiplos e diversos; os *espaçostempos* de atividades diversificadas. Complexas experiências que permitam a desobediência e a curiosidade, sempre bem-vindas. E nas quais as forças em lutas tenham possibilidades de expressão e criação.

Sonhamos com a coragem política que, superando a busca de culpados entre os mais penalizados, seja capaz de pensar escolas em redes entre seus *praticantespensantes*. Essa coragem política permitirá a compreensão de que cada um desses *praticantespensantes* vive sua aventura do herói, desbravando os mundos ao seu redor. Pois, “tecer pensamento em redes, que exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, num mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado [...] vai exigir um poderoso instrumento de superação (ALVES, 2008.p. 26)”.





Os caminhos para a realização dos sonhos já iniciou sua saga quando: questionamos a ordem vigente e as formas atuais de criação de conhecimentos e significações, nelas inserindo outras variantes importantes; cogitamos os variados modos de fazer e de criar conhecimentos e significações e os levamos em consideração; quando inserimos outros conceitos, como *redes de conhecimentos*, *tessitura de conhecimentos* e *significações em redes* nas formas de pensar o necessário para muitos; valorizamos a importância desses modos de criação; nos debruçamos sobre os processos de criação de conhecimento e mergulhamos com nossos todos sentidos para compreendê-los.

Entendemos que esses processos já estão em curso e que é preciso compreendê-los nos dedicando a pesquisá-los e dar-lhes maior visibilidade.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas da rede cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DPet Alii, 2008. P.15-38.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*, Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. Segunda Parte: Para o pensamento complexo. In: *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. P.173-206.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.



Parte 3
Sobre um currículo aldeia e
suas ecologias



ENTRE SONHOS E TECNOLOGIAS

**dialogando com o
“Povoado dos Moinhos”,
de Akira Kurosawa**

Edméa Santos





Introdução: aceitando um convite para entrar num sonho...

Verão de 2013, sem férias, ministrando aulas e envolvida com diversas atividades da minha pesquisa, entre elas relatórios e prestação de contas, num calor de 40 graus à sombra, na cidade do Rio de Janeiro. Uerj fervendo literalmente. Mas, como temos mobilidade cognitiva e informacional, nada me impedia, pelo menos, de virtualizar alguns passeios e planejar o meu carnaval em Salvador. Abro minha caixa de *e-mails* e vejo uma mensagem com o assunto “Convite”. O que será isso? O que é que a Nilda Alves está inventando a estas alturas do campeonato? Perguntei a mim mesma, que sonhava naquele momento com festas ou até mesmo o “nada fazer”. Abro o anexo e me deparo com uma beleza de projeto coletivo, mais um projeto, como tantos outros, coordenado pela mente inquieta dessa mulher.



A mensagem propunha a autoria de um texto que produzisse sentidos e pensamentos sobre Educação a partir da personagem conceitual *Sonhos* – filme do diretor japonês Akira Kurosawa. Mesmo tendo como prioridade sonhar com as minhas férias, não resisti ao convite e o aceitei prontamente. Além de não querer ficar de fora desse projeto coletivo, adoro participar de projetos ousados, criativos e que se materializam em autorias e coautorias, que provocam e potencializam a produção de outros sentidos em todos nós, professores e praticantes culturais.

Inicialmente tentei resgatar minha memória fílmica e me deparei com *flashes* de algumas cenas do filme visto há muito tempo, se não me engano no período do meu curso de mestrado na UFBA, entre os anos de 1999 e 2002. Recordava que *Sonhos* era uma grande provocação e crítica aos “tempos modernos”. Lembro bem que o filme convidava o leitor à reflexões temáticas acerca: a) da destruição do meio ambiente e das tradições culturais; b) das mazelas da bomba atômica e do mau uso da energia nuclear; c) da sociedade industrial que através de suas tecnologias e projetos vinha instituindo diferentes e inquietantes arranjos *espaçotemporais*, afetando sobremaneira as práticas culturais e tradições locais, bem como os modos e meios de produção; d) dos modos de conhecer e os processos de subjetivação, até então mapeados pelos saberes científicos e cotidianos.

Assim, *Sonhos* foi sendo resgatado do fundo do meu repertório cultural como um ótimo artefato cultural para a criação de mais uma nova autoria, que acabou se materializando neste texto. Além de discutir grandes temas, o filme marcou minha memória fílmica pela beleza de sua linguagem e pela competência técnica apresentada, com locações, cenários, figurinos, maquiagem, mixagem, sonorização, roteiro e montagem maravilhosos, muitas histórias para contar uma história muito particular. Então, lá fui eu recuperar os fios de uma tessitura de conhecimentos já realizada, para mais uma nova atualização em rede.

Tecendo conhecimentos em rede: mapeando informações, produzindo sentidos com as tecnologias...



Após o prazer do encontro com minha memória fílmica, fui em busca de outras fontes para continuar minha tessitura de conhecimentos. Numa busca rápida pela interface Google (www.google.com), encontrei, numa primeira busca, 74.600 ocorrências, sendo a primeira delas a enciclopédia *online* e colaborativa Wikipédia (<http://pt.wikipedia.org>). Essa enciclopédia livre, que é construída em rede de forma colaborativa por pessoas de todo o mundo, me informou que o cineasta japonês Akira Kurosawa produziu em 1990 o referido filme a partir de oito sonhos reais que teve em diferentes momentos de sua vida. Imediatamente, tive acesso a oito resenhas diferentes, fichas técnicas e *links* para outras produções acerca do filme.

Fiz leituras diversas, como as de artigos escritos por filósofos, psicanalistas, historiadores, estudantes, pesquisadores e críticos de cinema. De posse de algumas informações, não conseguia conter o meu desejo de rever o filme: queira muito verificar o conteúdo e a forma de cada sonho, a conexão entre os sonhos ou até mesmo a falta de conexão entre eles. Enfim, reencontrar a narrativa cinematográfica, agora com outros olhos e com um objetivo específico: saber qual dos oito sonhos iria me arrebatar, ou se seria arrebataada por mais de um? E se eu não gostasse de nenhum desses sonhos? E se os tais sonhos do Kurosawa fossem para mim pesadelos? Só de posse das respostas para essas perguntas é que poderia começar meu texto. Só assim poderia pensar em como relacionar o filme com possíveis temas da educação, obviamente com temas relacionados à minha experiência formativa na itinerância das minhas pesquisas e experiências como professora formadora de outros professores.

Mas como ter acesso ao filme às 2h30 da madrugada, se a locadora mais próxima da minha casa fechara suas portas as 21 horas do dia anterior? De volta ao Google e já um pouco desolada – não queira esperar o horário comercial, afinal o processo criativo não tem limites *espaçotemporais* –, acesso diversos sites sobre cinema e me deparo com alguns repositórios, onde encontrei em arquivos separados os desejados “sonhos”, sempre acompanhados de resenhas e mais informações. Mesmo já tendo o hábito de baixar filmes pela internet, nem acreditei que estava diante de todos aqueles sonhos.

Naveguei pelos *sites*, baixei alguns trechos, me irritei com alguns erros técnicos dos sistemas, a bateria do meu computador terminou, como se algo me



disse que nem todos os sonhos são realizáveis, mas retroalimentei o dispositivo e retomei as atividades. Consultei o YouTube (www.youtube.com), para tentar encontrar trechos que não estavam mais disponíveis em alguns repositórios.

A vantagem do YouTube é que, além do conteúdo audiovisual, o *site* oferece comentários e debates sobre o conteúdo veiculado em rede. Ainda me irrita com a dinâmica da vida, mas, assim como as células de nosso corpo, que estão a cada momento morrendo, nascendo ou se regenerando, as páginas da internet também são assim: nascem, morrem, quebram-se, revigoram-se...

A resistência do meu corpo chega ao fim. Vou dormir com alguns “sonhos” resgatados, revistos e ressignificados, mas sem querer ter pesadelos... Afinal, ninguém merece ir dormir com as memórias das barbáries causadas pela bomba atômica, por exemplo. *Sonhos* é uma excelente narrativa crítica sobre a Modernidade.

390

LIVRO 2



SONHOS

Mas de que tecnologias falam os “Sonhos” do Akira? As tecnologias da Modernidade...

Mesmo reconhecendo os limites das tecnologias e usos das máquinas modernas e gostando da experiência semiótica vivenciada com os *Sonhos*, fui dormir muito inquieta com o discurso geral do filme, apocalíptico demais na minha opinião. Mas, como temos de analisar sempre um artefato cultural prestando atenção ao contexto histórico-cultural em que foi criado e suas intencionalidades, sabia que teria de considerar as especificidades das tecnologias criticadas pelo cineasta. Vejamos alguns apontamentos sobre essas tecnologias e seus usos modernos, estes, por sua vez, ainda acionados em nosso tempo, ainda que não sejam os únicos, graças à evolução tecnológica, política e sobretudo cultural.

O homem pré-moderno produzia cultura através da técnica, arte do fazer, manipulando artefatos e ferramentas. Com o advento da máquina, na modernidade, essa relação se modifica, pois, em vez de inventar e manipular ferramentas, o homem passou a operar máquinas. Nesse sentido, temos na modernidade uma nova relação cultural em emergência.

Lemos (2002) nos ajuda a pensar a respeito:

Os objetos são, no começo de sua evolução, dependentes de uma ação inventiva e primitiva dos homens (a fase zoológica); mas, a partir da formação do córtex, os objetos técnicos vão seguir uma lógica interna (a evolução de uma peça pode mudar completamente os rumos da evolução de uma máquina, por exemplo), criando um gênero. Assim, na modernidade, o homem não é mais verdadeiramente um simples inventor, mas um operador de um conjunto maquínico que evolui segundo uma lógica interna própria (a tecnicidade). A aparição de objetos técnicos engendra, então, um processo permanente de naturalização dos objetos e de objetivação da natureza (na construção de uma segunda natureza artificial, a tecnosfera) (LEMOS, 2002: 33).

A técnica na modernidade se caracteriza principalmente pela emergência das máquinas musculares (SANTAELLA, 1997), que são artefatos que potencializam ou substituem a força física e as capacidades locomotoras do homem, são extensões das atividades musculares. Por sua grande capacidade de geração de energia eletromecânica, essas máquinas estruturaram nos séculos XVIII e XIX a Revolução Industrial (RI). As máquinas musculares ajudaram o capitalismo a explorar a força de trabalho, transformando a relação homem-técnica numa relação dicotômica, na qual as máquinas substituíram, quase por completo, a presença humana no modo de produção que se foi automatizando com a evolução dessas máquinas até sua posterior articulação com os computadores, máquinas cerebrais.

A utilização das máquinas no processo produtivo demarca a separação entre produtores e seus meios de produção. Tal característica impulsionou a emergência e o avanço do modo de produção capitalista, que se estrutura através da apropriação e uso do excedente, visando sempre à maximização de lucros. Nesse sentido, a técnica é utilizada para produção em massa de bens e serviços através do modo de desenvolvimento industrial.

O modo de desenvolvimento industrial se estrutura pelo uso da máquina que, ao proporcionar a geração de novas fontes de energia, permite que estas



possam ser descentralizadas e circuladas ao longo do processo produtivo. Esse modo de desenvolvimento tem sua gênese na Revolução Industrial (RI), que foi marcada por dois eventos ou acontecimentos significativos. O primeiro, na metade do século XVIII, foi caracterizado pelo uso da máquina a vapor, capaz de converter a energia química do carbono em energia cinética e finalmente em trabalho mecânico. Para Lemos (2002):

Começa a haver uma interpenetração da ciência na técnica (conhecimentos básicos de princípios físicos, químicos e biológicos) e da técnica na ciência (instrumentos os mais diversos), embora a máquina a vapor, símbolo maior desta época, tenha sido desenvolvida sem ajudas substanciais da ciência (p. 50).

O segundo momento da RI começou na segunda metade do século XIX e foi baseado, inicialmente, na utilização da máquina elétrica nos processos. Dois momentos marcam essa fase: de 1855 a 1870, período da adaptação de natureza técnica e econômica (crescimento demográfico, rede bancária, organização industrial, aumento da demanda); e de 1880 a 1900, no qual as grandes mudanças entram em jogo com a produção de energia em larga escala (turbocompressores e motores de explosão e elétricos, química de síntese, lubrificantes, novos meios de transporte e de comunicação).

Neste contexto, ciência e técnica compõem a metanarrativa moderna conhecida como tecnociência. Assumindo o discurso do progresso da humanidade, a tecnociência legitima a ciência como o saber verdadeiro, pois esta utiliza os princípios da objetividade, racionalidade instrumental e universalidade das aplicações.

A racionalidade técnica, ou razão instrumental, define como saberes legítimos e verdade o discurso científico. Morin (1999) nos esclarece:

Pode-se dizer que a industrialização, a urbanização, a burocratização, a tecnologização se efetuaram segundo as regras e os princípios da racionalização, ou seja, a manipulação social, a manipulação dos indivíduos tratados como coisas em



proveito dos princípios de ordem, de economia de eficácia
(p. 162).

Desse modo, os saberes do cotidiano e os mitos foram considerados “falsos saberes”, sem legitimidade para a sociedade industrial. A fragmentação do saber científico a partir das práticas disciplinares e compartimentalizadas faz com que o conhecimento válido seja apenas o resultado de fenômenos estudados e controlados por especialistas e cientistas de laboratórios que limitavam a realidade à simples prática de isolar os fenômenos fora de seus contextos e complexidade da vida humana. “Vê-se que ciência, técnica, razão constituem momentos, aspectos de um ‘pôr em causa’ do mundo natural, intimado a obedecer ao cálculo; e a técnica saída da experimentação e da aplicação científicas é um processo de manipulação generalizada, para agir não só sobre a natureza, mas também sobre a sociedade.” (MORIN, 1999, p. 163).

Nesse sentido, a cidade se caracteriza como o grande centro urbanístico, onde a tecnosfera prevalece sobre a ecosfera, e a “cultura da civilização” impõe o referencial da tecnociência, desterritorializando culturas nativas, impondo a lógica da sociedade do consumo e da sociedade do espetáculo.

Além das máquinas musculares, a Revolução Industrial também foi marcada por máquinas que funcionavam como extensões e simuladores dos órgãos dos sentidos, as máquinas sensórias. Ao contrário das máquinas musculares, que produziam em série os objetos, as sensórias produzem, reproduzem, registram os sentidos que produzem signos.

Por serem produtoras de signos, as máquinas sensórias não só registram a realidade como também reproduzem e criam outras realidades. Esses signos são expressos por sons e imagens. As imagens por sua vez ganham um estatuto diferente frente a essas máquinas. Segundo Santaella (1999), historicamente elas evoluíram das imagens pré-fotográficas, produzidas manualmente, para as fotográficas, produzidas por máquinas sensórias, e as de sínteses, produzidas aleatoriamente por computação gráfica sem relação com o objeto referente. Atualmente, com o surgimento dos dispositivos móveis em rede, já podemos falar nas imagens voláteis (SANTAELLA, 2013). Estas últimas são produzidas cotidianamente e circulam em rede, graças à plasticidade das tecnologias digi-



tais em rede.

As imagens produzidas manualmente, pré-fotográficas, exigiam dos seus criadores habilidades artesanais para “reproduzir” o real e o imaginário de forma bi ou tridimensional. Com o advento das máquinas sensórias, o mundo sofre uma invasão de signos produzidos por imagens pós-fotográficas e eletrônicas expressadas pela fotografia, pelo cinema, pela TV, pelo vídeo e, atualmente, pela tecnologia digital. A narrativa *Sonhos* toca nesses temas, nos convidando a refletir, a não perder o foco no alerta às relações que estabelecemos com as tecnologias da modernidade. Por outro lado, hoje temos o desafio de compreender e fazer usos autorais das tecnologias digitais em rede, que rompem com as lógicas unidirecionais das tecnologias mecânicas e das semânticas massivas. Nesse sentido, a referida narrativa nos apresenta limitações.

394

LIVRO 2



SONHOS

Sonho escolhido: “Povoado dos Moinhos”. Repensando e refletindo sobre a nossa relação com as tecnologias em rede

Adorei rever o filme, gostei muito mais da forma de sua linguagem e de sua plasticidade que efetivamente de seu conteúdo, mesmo sabendo que forma é conteúdo e conteúdo é forma. Não podemos separar elementos que são imbricados. Como disse anteriormente, o filme é bastante apocalíptico e hiper-humanista. As tecnologias modernas, salvo a obra de arte – só para citar o sonho “Corvos” –, são tratadas no filme como destrutivas, degradantes e desconectadas de uma essência humana e de uma pretensa “natureza pura”. Como pensar o homem e o mundo sem a marca das culturas? Há “natural” sem a presença humana e, com ela, suas invenções? Penso que não. Afinal, as tecnologias são construções humanas e seus elementos são constitutivos de nosso desenvolvimento e formação para o bem ou para o mal, noções essas que só podem ser pensadas em conjunto e em complexidade.

Minha narrativa no início do item anterior é um *case* de como podemos aprender e construir conhecimento com a mediação das tecnologias digitais em rede, que não são máquinas mecânicas – são máquinas semânticas e cerebrais

– uma vez que estas produzem e fazem circular signos/linguagens digitalizadas, que dão vida à linguagem da própria internet: a hipermídia. Sendo assim, optei pelo sonho “Povoado dos Moinhos”, por ter ele me provocado bastante. Meu desejo era ter sido arrebatada pela narrativa fílmica, mas me contento com a fecundidade do sentimento de provocação.

No sonho “Povoado dos Moinhos”, um viajante chega a um lugarejo de mesmo nome. Lá não há energia elétrica e tampouco urbanização. As gerações mais velhas são autoridades máximas e ensinam às gerações mais novas suas formas de viver e de lidar com seus cotidianos. Mas há, sim, uma comunidade bem organizada, produtiva e feliz com seus artefatos e usos. Artefatos estes, extremamente valorizados e integrados aos modos de produção tradicionais e à filosofia de seus membros. Um idoso, que nas culturas tradicionais é a pessoa mais sábia, ao ser indagado por um jovem sobre a efetividade de suas práticas e ações, relata que as tecnologias tornam as pessoas infelizes e que o importante, para se ter uma boa vida, é ser puro e ter água limpa. Esse relato do idoso já revela algumas dicotomias instituídas pela sociedade moderna, a exemplo: sujeito *versus* objeto, natural *versus* artificial, objetividade *versus* subjetividade, pensamento *versus* materialidades. Enfim, dicotomias por nós já refutadas e rearticuladas pelas teorias pós-industriais, pós-humanas e até mesmo pelas pesquisas com os cotidianos.

Por mais que precisemos dos recursos naturais e vitais do planeta, não podemos ser puristas. A integração do desenvolvimento tecnológico e cultural com a natureza precisa ser cada vez mais sustentável, apesar de não concordarmos com alguns dispositivos e discursos sobre sustentabilidade. Mas esse é um assunto que nem ousarei aprofundar.

Concebendo o sonho “Povoado dos Moinhos” como uma personagem conceitual, entendo que não podemos produzir sentidos, significados e outros personagens conceituais fora de nossos contextos formativos, afetivos e libidinais. Portanto, trazemos agora o nosso entendimento sobre a nossa relação com as tecnologias contemporâneas, em especial as digitais em rede, e sobre como estas são produzidas e nos produzem, sobretudo em situações de aprendizagem e formação.





Sem o entendimento de que as tecnologias são artefatos antropológicos, que formam e nos formam e que são os usos que fazemos desses artefatos, que nos atualizam e nos potencializam, como seres humanos e praticantes culturais¹, não avançaremos em termos societários. A postura das gerações mais velhas não pode ser em nosso tempo, sobretudo em contextos urbanos, de reverência exclusiva às tradições e às dicotomias já tão criticadas pelas teorias contemporâneas e sobretudo pelas práticas culturais. Não podemos legitimar a ideia de que as gerações mais velhas “sabem mais” que as novas gerações. Em tempos de cibercultura, cada dia temos mais certeza, mesmo que esta seja temporária, de que se não dermos a nós mesmos abertura para aprender com a juventude, com nossos estudantes principalmente, não mobilizaremos saberes básicos para *aprenderensinar* em nosso tempo.

Os saberes são diferentes e nos ajudam na instituição de diferentes “identidades de saberes”, e é no confronto e na dialógica que os saberes se atualizam e se complementam, sendo alguns deles refutados ou revalidados em interação. De acordo com Pierre Lévy:

As identidades tornam-se identidades de saber. As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim (LÉVY, 1998: 27).

Sendo assim, pessoas de várias gerações podem colaborar, reforçar laços de afinidade, divergir e se constituírem como efetivas redes sociotécnicas. Qual-

1. “Praticantes culturais” é a expressão utilizada por Michel de Certeau (2009) para definir aqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Iremos utilizá-la neste trabalho por concordarmos com o autor, para quem: “[...] o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2009, p. 63).

quer praticante cultural de qualquer ponto do globo pode, se tiver acesso a um computador conectado a internet, não só trocar informações, mas reconstruir significados, rearticular ideias colaborativamente, e assim partilhar novos sentidos de forma síncrona ou assíncrona nas mais plurais redes educativas. Assim, como fiz ao acessar o computador para buscar saber um pouco mais sobre o filme *Sonhos*, disparador para a produção deste texto.

Nós, as tecnologias digitais e as redes...

As tecnologias digitais em rede estão possibilitando muitas mudanças. As redes, não só de máquinas e de informação, mas principalmente de praticantes culturais em comunicação, estão permitindo configurar *espaçostempos* de interação e de aprendizagens. Tais possibilidades estão pondo em xeque o papel e o lugar do “poder centralizador” dos professores e das gerações tradicionais. Apesar de já contarmos com professores e gerações tradicionais em plena conexão com a cibercultura e seus jovens protagonistas.

Professores e praticantes das gerações anteriores são e continuarão a ser personagens fundamentais nos processos culturais e educacionais. São memórias vivas de histórias e narrativas que precisam ser recontadas e atualizadas. Além de serem sujeitos mediadores fundamentais para a produção da inovação, sem a perda descartável das tradições e de saberes historicamente produzidos. Concordamos com Alves (2008) em que:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que ao narrar uma história, eu faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até a mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar [...] Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, como no espaço (ALVES, 2008: 33).

Dessa forma, práticas comunicacionais mais interativas precisarão ser, a cada dia, mais intencionais e instituídas nas mais diversas redes educativas nas cidades e no ciberespaço, de preferência na interface *cidadeciberespaço*. Em



potência, não há mais emissores (professores, adultos) e receptores (estudantes, crianças e ou jovens) como dois grupos distintos na construção de mensagens estáticas, e sim, um grande grupo *emissorreceptor* que pode constantemente reconstruir conhecimentos e mensagens cada vez mais abertas e em rede.

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos, interfaces que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina e com outros usuários, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura (SANTOS, 2005). Segundo Johnson (2001):

A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão, não por força física. Os computadores digitais são “máquinas literárias”, [...] trabalham com sinais e símbolos (JOHNSON, 2001:17).

Nesse sentido, podemos afirmar que o computador digital é um objeto antropológico, pois permite que novas formas de pensar sejam instituídas. Um elemento que lida com linguagem permite que novas representações, novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, possam emergir dessa interação sociotécnica. Ao contrário do que muitos teóricos afirmam, computador não é *apenas* uma ferramenta (SANTOS, 2005). Ainda segundo Johnson:

A ruptura tecnológica decisiva reside antes na ideia do computador como um sistema simbólico, uma máquina que lida com representações e sinais e não com a causa-e-efeito mecânica do descarregador de algodão ou do automóvel (JOHNSON, 2001:17).



As mudanças sociotécnicas expostas anteriormente estão mexendo significativamente com o campo da educação, em especial nos processos das tessituras do conhecimento em rede. O digital vem instituindo dinâmicas de acesso à informação, ressignificação dessas informações e arquitetura de *espaçostempos* para a produção coletiva para além dos contextos presenciais, das culturas tradicionais e dos instituições legitimadas pela história da educação, a exemplos dos lares, escolas, universidades e instituições formais de ensino e trabalho. Por conta do limite físico deste texto, não aprofundaremos o tema das tecnologias digitais em rede nos processos culturais e educacionais do nosso tempo. Até porque o filme *Sonhos* não faz referências ao digital. Para saber mais, vale a pena consultar Santos (2002, 2005, 2009, 2011, 2012) e Santos e Weber (2013).

Concluindo com mais um convite...

A relação dos seres humanos com os objetos técnicos sempre foi uma relação de implicação. Os teóricos histórico-culturais já nos ensinaram que a aprendizagem é uma construção cultural e que não podemos separar a produção humana dos seus meios e mediações, sejam estes naturais ou artificiais. Cada ambiência tecnológica possibilitou a emergência de certos atores e autores e de processos de construção de saberes, conhecimentos e aprendizagens (SANTOS, 2005). Segundo Macedo (2000):

Dentro da perspectiva sthutziana, todos os objetos culturais no mundo enviam-nos às ações humanas, às atividades humanas, suas práticas, portanto. Neste sentido, o machado pré-histórico, os instrumentos de última geração da informática, têm sua historicidade pontuada. Aqui não é possível compreender o objeto cultural como o computador e suas lógicas, por exemplo, sem remetê-lo à atividade humana que circunscreve a historicidade dos objetos culturais, aos quais incessantemente atribuímos sentidos (MACEDO, 2000:54).

Contemporaneamente não podemos mais separar o meio natural do meio artificial. Isso por conta da presença humana em todo o globo, não só sua pre-



sença física, mas, sobretudo, sua presença cultural, que já faz da natureza uma artificialidade. “A essência da natureza humana situa-se no que podemos chamar de processo de desnaturalização do homem, na simbiose com a técnica e na formação da cultura com o surgimento da linguagem” (LEMOS, 2002: 32). A presença da técnica nas diversas atividades humanas é um fenômeno socio-cultural e como tal não há natureza pura, ou seja, natureza sem técnica.

Essa discussão não é nova, mas nunca esteve tão em destaque quanto no cenário contemporâneo estruturado pelas tecnologias digitais em rede. Rever o sonho “Povoado de Moinhos” foi um presente que se materializou por um convite, que agora compartilho com vocês, leitores. Essa narrativa é obra aberta, tem limitações e precisa ser completada. Como nos encontramos em rede, nas cidades e no ciberespaço, podem me acionar para o debate! Até...

[]s

Méa



Referências

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP & A, 2008.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

JOHNSON, S. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEMOS, A. *Cultura das redes: ciberensaios para o século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

Morin, E. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, D. (org.). *A arte no século XXI*:

a humanização das tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997, p. 33-43.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (orgs.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. 1. ed. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011, v. 1, p. 138-160.

_____. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. Editorial Volta às Aulas, n. 135. 2012.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-435, jul.-dez. 2002 – Disponível em <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero18.pdf>.

_____. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador, 2005. Tese de doutorado apresentada na FAGED-UFBA [Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo]. Disponível em: http://api.ning.com/files/XNMjdYoUVLEQne6oLtYioV74JQNBjls m86CpHDD22Dy-cDM51FCQGOf*gGTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67dzczHzPz/TesefinalEdmea.pdf. Acessado em maio 2012.

_____. *Projeto de pesquisa: docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis e educação online*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Departamento de Estudos em Educação a Distância, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=30>. Acessado em maio de 2012.

_____. *Cibercultura: o que muda na educação. TV Escola: salto para o futuro*. Ano XXI, Boletim 03, 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>. Acessado em maio de 2012.

_____. *Projeto de pesquisa: a cibercultura na era das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores*, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan.-abr. 2013.





**PROJETAR SONHOS
PARA CRIAR
CURRÍCULOS**

Irene Tourinho
Raimundo Martins



O cinema, assim como os sonhos, já foi interpretado como uma janela que se abre para o mundo e por onde podemos ver ou projetar resíduos existenciais de experiências vividas que nos ajudam a revolver ideias, reencontrar vivências, questionar crenças e apostar em sentimentos e imagens que, algumas vezes, nos assolam e intimidam. Outras experiências nos levam a navegar por territórios utópicos se cotejados com as rotinas cotidianas que se delineiam e impõem como necessidade para uma vida em sociedade. Talvez possamos dizer que tais manifestações – cinema e sonhos -, de maneiras diversas, propõem respostas que se antecipam à perguntas ou, para as quais não foram feitas perguntas, porque as imagens, sejam elas mentais ou externas aos indivíduos, devido ao seu caráter subjetivo e nômade, se constroem



e reconstroem cotidianamente a partir de múltiplas procedências, referências e experiências. A necessidade de renegociação contínua de sentidos e significados nos processos de reconstrução subjetiva, embora complexa, nos ajuda a explorar e discutir aspectos de narrativas onde, com frequência, nos vemos ao mesmo tempo como narradores e protagonistas.

A potência da narrativa fílmica é resultado de uma relação entre o narrador e a história narrada. Kurosawa conta que se perguntava: “um diretor de cinema não é mesmo uma pessoa que projeta seus sonhos numa tela?” (www.escrevercinema.com/Kurosawasonhos.htm) Reconciliação com a vida, com as tradições, com a natureza, são temas que o cineasta colore e dá movimento, ambientando as narrativas em contextos caros à filosofia, à história, à educação, à cultura, à existência de um modo geral.

Os oito sonhos que Kurosawa apresenta no filme são eloquentes para convencer, deleitar ou comover os espectadores sobre a força do *ensinaraprender*, pois evidenciam parcelas desse processo permanente que se entrelaça à vida em qualquer idade, lugar, espaço. O próprio artista “sentia que a vida começava aos 80” e se referia a esta fase como “segunda infância”, aspirando, àquela altura, “chegar mais perto do verdadeiro cinema” (www.escrevercinema.com/Kurosawasonhos.htm).

Estas questões - do cinema, das imagens, do cineasta, dos sonhos, das idades -, além das histórias que Kurosawa conta sobre suas experiências escolares, tornaram-se um nicho denso de embates apontando para nós, a cada momento, um dos sonhos como foco preferencial para refletir sobre currículo. Assim, escolher um deles, proposta que guiou este projeto, exigiu desapego, um escarafunchar paciente de motivos, embora sem eliminar o desassossego, talvez ainda presente mesmo depois da decisão.

Como professores de artes visuais, inicialmente nos inclinamos para o sonho “Corvos”. Teríamos ali um passeio que reforçaria uma interação com a arte que ultrapassa o olhar contemplativo colocando-nos “com” o trabalho, “no” trabalho. Seria um sonho pensar no *ensinaraprender* arte, as artes, melhor di-



zendo, sem reverenciá-las, sem descolá-las da vida, mas dialogando com elas, encontrando suas razões de ser na própria interação entre elas e as experiências a que podem aludir, fazer emergir, criar vínculos e construir conexões. Entretanto, decidimos encarar o desafio de depositar nossos interesses no último sonho, A Aldeia dos Moinhos de Água. Por quê?

Logo na primeira cena lembramo-nos de uma visita que fizemos ao Jardim das Pedras (Karesansui) no Templo Ryan-ji, em Kyoto, no Japão. Lugar misterioso que revela lirismo e serenidade, coberto de simbolismos e sedução pelo vigor das pedras amparadas em areias com desenhos ondulados e seixos aleatoriamente espalhados entre elas. Espaço pequeno, mas poderoso, cheio de força e atração. Convidava respeito e silêncio, mas a agitação sensível e mental era intensa. Foi com esta recordação que assistimos, no filme, a cena das crianças deixando flores sobre uma pedra, gesto que guarda, para alguns, uma história de perda, porém, para outros, representa um símbolo de permanência e reconstrução, embora, segundo o ancião, *“a maioria não saiba porque”* aquele gesto se perpetua.

Este sabor de vida vivida, de memória da/na pedra, foi a principal razão para nos ligarmos àquele sonho. Alves e Oliveira (2004:19) observam “como narrativas e imagens se entrelaçam em nossas vidas e como tudo o que conseguimos ver se articula sempre com o que sabemos antes, por narrativas ou imagens anteriores”. Sentimos que o sonho revelado na “Aldeia dos Moinhos de Água” poderia ser revisto, neste texto, a partir de fragmentos que costuram sonhos e currículo, fazendo a história nos perguntar e indicar caminhos.

O que a Aldeia tem? (O que um currículo pode ter?)

Os elementos do sonho, além dos moinhos, casas e água, combinam personagens – crianças, jovens, adultos e anciões –, a flores, pedras, experiências de morte, vida, amor, memória e desapego. São histórias, objetos, sensações, ideias, fazeres... São coisas ditas e não ditas. Coisas por dizer. Coisas que nem precisam ser ditas.

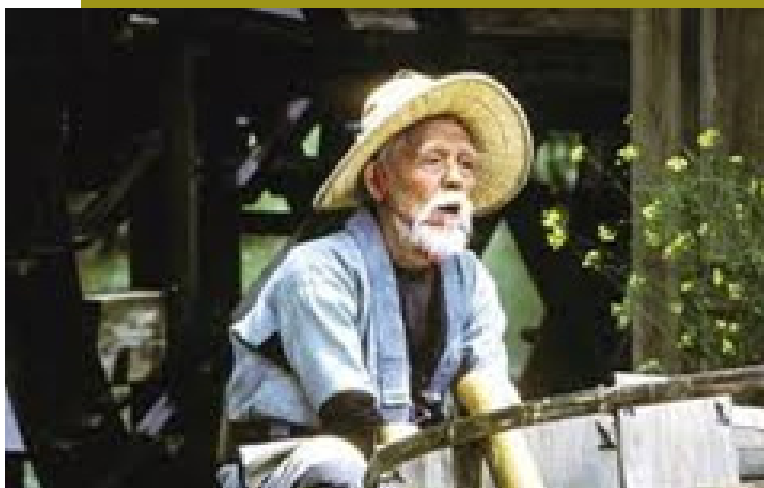
A Aldeia, assim como os diversos elementos visuais e simbólicos que o



sonho realça, serve como metáfora para o currículo, justapondo poética e politicamente, clamores, ardores e rancores de uma escola, de salas de aula. Naquela aldeia, é possível a convivência do diferente, do desconhecido, da contradição. Em lugar de separar as pessoas, a tradição reúne, festeja, configura lembranças, cria e alimenta posturas de vida. Na escola, o currículo, muitas vezes, entra como se fosse resultado de geração espontânea, vindo não se sabe de onde e visando manter tudo como está, reforçando a permanência do que nem sempre tem sentido, significado, valor, uso.

Na Aldeia sem nome, os moradores não são fixos, não há eletricidade, nem templos ou sacerdotes. Movem-se resistindo à conveniência daquilo que muitos acham necessário. Segundo o ancião, “*não precisamos*” disso! Ele rebate o fato de que “*as pessoas se acostumam, acham que a conveniência é melhor*”. Na Aldeia, vence o compromisso com a vida, com a natureza...

(Imagem 1: Ancião - A Aldeia dos moinhos de água)



Na escola, o currículo padece de um excesso de denominações, cada vez mais convenientes aos rankings, às metas, aos testes, aos recursos destinados àqueles que se adequam às conveniências. Denominações que tornam-se quantificáveis: disciplinas, avaliações, remediações, carga horária, recuperação, turno extra, etc... Misturam-se, deprimindo a sensibilidade de quem fala e ouve, linguagens bélicas (“público-alvo”), médicas (“diagnósticos”) e comerciais (“clientela”).

Se enquanto conserta a roda do moinho o idoso observa que é “*bom viver muito, trabalhar duro e receber gratidão*”, professores e professoras, ao lidarem com o currículo, não encontram tempo para a vida, trabalham no embate para não se submeter ao prescrito e, cada vez com mais frequência, experimentam (quando o fazem) um reconhecimento – quase sempre impessoal – apenas quando atingem índices que as estatísticas indicam como resultados desejáveis, rendimento exitosos – seja lá como “rendimento” é entendido e “medido”.

Mas, a convocação precípua deste texto é sonhar com o currículo. Assim, entendemos que ele tem vazamentos e rachaduras (TOURINHO, 2011) que podem ser espaços para descobrir coisas, para refazer o que escapou, desengonçou, trazendo de volta ou reativando o movimento que nos permite projetar que podemos todos ser transformadores do mundo, da educação, da escola. Podemos sonhar um currículo que possa ter o que a Aldeia tem: receptividade a estranhos, caminhos abertos para gestos que guardam e renovam a tradição.

Os participantes da escola – professores, alunos, pais, servidores, etc. – também não são fixos: nem como sujeitos, nem como identidade, ou, ainda, como ocupantes/defensores de determinadas posições/concepções. Estamos falando em sujeito conforme a teorização pós-estruturalista e pós-colonialista da educação nos fez ver:

[...] um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque atravessado e constituído por polimorfias e polissêmicas práticas discursivas. Um sujeito, em verdade, mestiço e nunca homogêneo, nem centrado, quanto mais definitiva e criticamente consciente de sua exploração e de seu destino social” (CORAZZA, 1997: 120).

Nosso sonho de um currículo que possa oferecer “caminhos abertos para gestos que guardam e renovam a tradição” também resiste à noção de tradição como algo fixo, que apenas se transmite e se repete. Conforme nos alerta Giddens (2000:48), “muito do que supomos tradicional, e imerso nas brumas do tempo, é na verdade um produto no máximo dos dois últimos séculos, e com frequência é ainda mais recente”. Para este autor, “todas as tradições são



inventadas”. Ele nos alerta para o fato de que “as tradições sempre incorporam poder, quer tenham sido construídas de maneira deliberada ou não”. Assim, as tradições mudam, são “alteradas”, “reinventadas” como diz Giddens (p. 51).

Se o currículo (assim como a Aldeia), “não pode ser considerado nem como unidade imediata, nem como uma unidade certa, nem como unidade homogênea, mas como uma unidade histórica, política e resultado de interpretações” (CORRAZA, 2001:132), ele precisa privilegiar a observação, a atenção cuidadosa, a curiosidade, voltando-se repentinamente para uma vereda já trilhada, virando-se para os lados, para cima, para o chão, mudando ritmos e direção. Um currículo criado para fazer como o viajante (Figura 2) faz quando chega à Aldeia: olha, para, escuta, corre os olhos, fita alguma coisa, segue, volta, vira e continua o caminhar.

(Imagem 2: Uma criança, e o viajante observando a aldeia...)



O *espaçotempo* de cada um é preservado, mas o sentido de comunidade e integração – com os outros e com o ambiente – envolve a ação de todos. Empolgado o ancião diz: “*É bom estar vivo. É emocionante!*” Um currículo criado para renovar e reforçar a emoção de estar vivo na escola, denotaria um primeiro fragmento de sonho...

O que a Aldeia não tem? (O que um currículo quer não ter?)

No sonho de uma aldeia-curriculo resistimos à existência de qualquer percepção, concepção ou práticas que reforcem patriarcalismos, colonialismos, sexismos e outros tipos talvez mais velados de preconceitos e discriminação. Não nos interessa um currículo onde a dominação apague as condições de possibilidades que o ambiente e o convívio humano/escolar podem deflagrar. Não nos interessa um currículo que projete viagens particularizadas, nas quais cada um investe em seu ego para se dar bem, aniquilando o sentido de coletividade que a escola tem a responsabilidade – e, ainda, algum privilégio – de estimular. Sonhamos uma capacitação social e cultural, orientada para a transformação de nós mesmos e daqueles a quem encontramos pelos trajetos e desvios da atuação profissional.

Sonhamos não ter que lidar com imposições, regras rígidas, des-habilitação profissional através de currículos prescritos e enfraquecimento de autonomias que poderiam impulsionar a criação, a imaginação, o jogo, o lúdico; enfim, não queremos viver o desalento de não *“conseguir ver as estrelas à noite”*, como poetiza o experiente fazedor de moinhos que dispensa a eletricidade.

O currículo não quer ter/dar respostas – sabemos desta condição. Também não quer calar perguntas – quer espreitar, com desejo, aquele viajante que escuta porque questiona, porque manifesta sua curiosidade e lida com o “não saber” como oportunidade para, talvez, aproximar-se de alguma versão de realidade.

Quando perguntamos o que um currículo não quer ter, pensamos na possibilidade de derrubar preconceitos que ele alimenta, de encontrar maneiras de entender as constantes lutas pelo poder sobre os saberes e fazeres – lembrando, com Silva (2002:147), que “algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”. Lutas de poder que selecionam e, portanto, excluem dimensões importantes que a escola deveria incorporar.

Sonhamos com um currículo que não quer amarras de estereótipos e rótulos, sejam eles identitários, de gênero, raça, moradia, lazer, idade, etc.. Sonhamos, então, com um currículo que não quer ter medo das diferenças culturais,



sociais e econômicas. Este medo tanto pode nos paralisar como desencadear práticas que, de forma indelével, vão “*sujando o coração dos homens*”, conforme advertiu o ancião ao ensinar para o viajante que, destruindo a natureza, as pessoas “*acham que sempre podem criar algo melhor*”... E complementa: “... *principalmente os estudiosos*”.

Também é parte do nosso sonho vislumbrar que o currículo, este campo de embates no qual “o poder está em toda parte e [que] é multiforme” (SILVA, p. 147), não quer ser neutro, nem ingênuo. Ele não quer esconder que reconhece as agruras de *aprenderensinar*, as aflições de conviver num ambiente que, frequentemente, é precário, calorento, escuro e, muitas vezes, emporcalhado. Também não quer esconder que não tem “a” verdade, que existem muitas coisas na vida que não sabe ensinar porque nunca aprendeu, porque deixou escapar significados e sentidos para se entregar comodamente àquilo que parece seguro, sem conflitos e, portanto, fácil de ser incluído no seu cardápio.

Este currículo que a Aldeia nos fez imaginar não quer prescrições e, sim, a “narração de identidade”; não quer “um ensino cognitivo prescrito”, mas um “ensino narrativo do gerenciamento da vida”. (GOODSON, 2008: 142) É um currículo que, a todo momento, não quer esquecer que “foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula” (*ibid.* p. 143).

Se o currículo fosse criado para resistir a estes “não querereres”, conviveria com o silêncio, com perguntas, com o movimento e os sons das águas... E assim, teríamos outro fragmento de sonho...

Morte, Festa, Vida... (*Reconstruir memórias e refletir sobre o futuro...*)

O jovem viajante que, curiosamente, pergunta sobre a aldeia, a rotina, o cotidiano e os hábitos, é um sujeito que se impressiona com a vida, com o lugar, com os valores, com as práticas que caracterizam as experiências da Aldeia. Enquanto conversa com o ancião, ele ouve, se aproximando, sons ritmados de vozes, tambores, flautim, oboé, trompa, trombone... Fica interessado, atento e



surpreso. Quer saber do que se trata.

O consertador de moinhos conta que aquilo é um cortejo que as pessoas da Aldeia fazem quando alguém morre. É uma festa, uma celebração da vida vivida. Lépidio, o ancião se levanta anunciando que vai acompanhar o grupo e também ajudar a levar o corpo ao cemitério no alto da colina. Antes de entrar em sua cabana e colocar uma túnica de cor forte, avermelhada, se vira sorridente para o jovem e diz: *“Ela foi meu primeiro amor, mas me fez sofrer, me trocou por outro”*. E ri! O jovem quis saber sua idade e ele responde: *“103 anos”*!

O cortejo vem passando e o ancião, sacudindo um chocalho de metal que trouxe da cabana, começa a dançar e se junta ao grupo, colocando-se à frente de todos. Vai, com alegria, repetindo os movimentos e ritmos que acompanhavam a coreografia, visivelmente mais intrincada para as mulheres. A cena irrompe de som aquele lugar deslumbrante, transformando o espírito da morte em festa, em reconstrução de vida.

Assistindo aquele ritual, nos perguntávamos por que o currículo exclui certos prazeres, temas, tópicos. O receio em relação à possibilidade de atos disciplinados retira da escola a festa, a dança e, inclusive, a morte? A indisciplina apenas distrai e gera confusão ou ela também pode ensinar?

Voltando ao ensino narrativo, Goodson (2008, p. 152) explica que este “é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade”. Esclarece que “os tipos de temas que emergem no aprendizado narrativo são coisas como: a viagem, a procura, o sonho – todos eles temas centrais para a elaboração contínua de uma missão de vida”.

O autor nos conta que é possível “ver como a história de uma vida pode explicar as reações de aprendizagem de uma pessoa”. Para ele,

[...] a grande virtude dessa situação de nossa compreensão do aprendizado durante todo um contexto de vida é que obtemos alguma noção da questão do envolvimento no aprendizado em termos de sua relação com as pessoas vivendo suas vidas. Quando vemos o aprendizado como uma reação a



eventos reais, então a questão do envolvimento pode ser presumida. Uma parte significativa da literatura sobre aprendizado deixa de examinar essa questão crucial de *envolvimento* e, como resultado, o aprendizado é considerado como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e os interesses daquele que aprende (p. 154-155).

Pensamos: como a morte, a festa e a vida podem entrar no currículo? Sobre a morte, nos lembramos de um aluno, professor de uma instituição privada em Goiânia, que relatou o acontecimento de dois suicídios na escola em que trabalha, ambos no mesmo mês. O que fez a escola? Solicitou aos professores que não tocassem no assunto. Retirou dos planos de ensino toda e qualquer menção aos temas morte e suicídio. Professores de literatura e teatro, principalmente, tiveram que retirar de seu plano algumas de suas escolhas e buscar outras obras para prosseguirem com seu ensino.

Sobre a festa, nos vem à mente as famosas – e enfadonhas – celebrações que as escolas “obrigam” os professores a realizar. Há um calendário paralelo ao acadêmico onde se desenrolam as festas “escolares” – Festa da Páscoa, dia das Mães, Junina, dia dos Pais, etc. – que, geralmente, tornam-se “atribuição” dos professores de arte interferindo (e aumentando) no trabalho deles, fazendo-os enfeitar a escola, ensaiar cantos, montar cenários e peças..., além de confeccionar “presentinhos” e “lembrancinhas” para distribuir aos visitantes. São momentos de congregação com os pais, com a comunidade, com colegas e professores. Porém, em vez de levantar questões sociais, culturais ou históricas, essas festas tem reforçado a submissão dos professores às diretrizes da escola e, mais importante, reforçado espaços de poder estabelecidos e hegemônicos, como é o caso das festas do dia das mães/pais (NUNES, 2005).

Uma professora tentando resistir a esta forma de dominação patriarcal que presenciava na celebração do dia das mães/pais, “decorou” a escola com imagens de mães adolescentes, solteiras, de famílias de baixa renda, com filhos mal nutridos e entristecidos. Colou questões provocativas junto às imagens e fez convidou uma psicanalista para conversar com os pais sobre sexualidade, estigmas da heterossexualidade e temas conflituosos que acercam as questões da



família. A escola, simplesmente, retirou as imagens substituindo-as por aquelas frequentemente expostas nestas ocasiões – imagens do tipo de publicidade da Johnson & Johnson. Lá se foi a festa e seu poder de reinventar nossas histórias e nos envolver com questões contemporâneas que invadem o cotidiano escolar e são de interesse de alunos, pais e professores.

No primeiro exemplo, a escola se nega a discutir o tema da morte. No segundo, a festa é boicotada para preencher o imaginário dos alunos com imagens de celebração alheias aos problemas e realidades de seus cotidianos. A escola se outorga a autoridade para fazer, junto aos alunos, uma assepsia moral e social. Os exemplos mostram como a instituição constrói/impõe uma compreensão de mundo a partir de experiências de censura e proibição, de veiculação e importância seletiva de imagens.

Nosso intuito não é defender que as festas sejam eliminadas ou, muito menos, ‘esconder’ o tema da morte. Mas, pensar em como investir em dispositivos e estratégias que possam desafiar a postura “universalista” que o currículo assume ao circunscrever estas práticas a modelos hegemônicos, subsidiados por visões neoliberais e mercantilistas que afetam os processos de aprender, de aprender a ser e de aprender as relações que as pessoas criam enquanto vivem suas vidas.



Flores às pedras!

(Currículo como curiosidade e perplexidade de um viajante aprendiz)

Numa crônica do livro “A bagagem do viajante” (1986), Saramago observa que “o sorriso pode ser uma festa e um rosto pode ser de pedra”. Para Kurosawa, a escola pode ser um cárcere. Ele retrata aspectos de uma cena escolar, vivida quando tinha sete anos. Ao anunciar o tema da aula, o professor explica que vai “tratar de um problema que Akira provavelmente não vai entender”, ou, ainda, que “[...] será impossível para Akira resolver a questão...”

No filme, nenhum sonho revive a escola, mas as experiências narradas vinculam a vida com o aprender, com a busca, com a interação. O sorriso do ancião contagia o jovem que ao conhecer a Aldeia, retém na memória, sempre

observando, a imagem de um rosto encoberto sob a pedra. Também não há, na Aldeia, novas tecnologias, fato que nos lembra da nossa finitude. As mãos do ancião sabiamente carregam fazeres enquanto seus sorrisos revelam sentidos da vida, da festa, da morte.

As crianças conhecem o gesto de colocar flores nas pedras e, nem à distância, pensam em cárceres ou são eliminadas da festa, da dança, dos saberes da Aldeia. Do livro de Saramago retiramos a ideia de “curiosidade e perplexidade de um viajante aprendiz” para nomear o currículo que sonhamos e apresentamos aqui em poucas linhas, ainda mal traçadas. As ideias de “viagem” e de “sonhos” também são temas da aprendizagem narrativa que Goodson defende. A passagem do tempo, condição tão bem retratada na obra de Kurosawa, nos permite unir sorriso, festa, rosto e pedra, atando estes conceitos à viagem e aos sonhos.

(Imagem 3: A Aldeia dos moinhos de água)



O currículo, este tipo de mapa que sempre esteve relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola, precisa respirar os ares que inspiram Kurosawa. Se, desde os seus primórdios, o currículo envolvia uma associação entre o conceito de ordem e método, as rápidas e impetuosas mudanças da contemporaneidade demandam outras associações. Demandam que a vida se incorpore ao aprender, que o sorriso seja levado à sério, que viagens possam ser parte do dia a dia da escola e que possamos nos envolver com os nossos sonhos, flexibilizando perspectivas e abordagens de



ensinaraprender. Assim, o currículo transcende o mapa, incorpora-se como prática cultural e, sem receios, joga “flores às pedras”: um jogo simbólico, cravado de poder, mas, sempre renovado de curiosidades e perplexidades sobre o viver de um viajante aprendiz.

Referências

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. Imagens de escolas: *espaçotempos* de diferenças no cotidiano. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril, 2004.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.103-143.

CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIDDENS, A. *Mundo em Descontrole – O que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOODSON, I. *As políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

NUNES, A. L. S. *Festas e Celebrações: Um estudo sobre visualidades na escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais/UFG, 2005.

SILVA, T. T *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOURINHO, I. Vazamentos e Rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógico-culturais. In: *Educação das Artes Visuais na Perspectiva da Cultura Visual: Conceituações, Problematisações e Experiências*. (ASSIS, Henrique e RODRIGUES, Edvânia (Orgs.). Goiânia: Editora Kelps, 2011, p.111-128.

SITE

www.escrevercinema.com/Kurosawasonhos.htm, acesso em 1/04/2013.



15



**A PEDAGOGIA DOS
SONHOS DE KUROSAWA
E O QUE A ELA ESCAPA
EM IMAGENS E SONS**

Conceição Soares
João Barreto
Vanessa Maia





O sonho de Akira Kurosawa não é nada freudiano, não quer realizar um desejo de forma disfarçada, nem suprimir e nem recalcar a realidade, quer apresentar uma preocupação de um tempo presente com um futuro próximo. Portanto, uma intenção bastante racional. O sonho de Akira Kurosawa também não pode, a nosso ver, ser considerado deleuziano. Não arrebenta clichês (nem mesmo quando se refere à arte e à ecologia); não abre as caixas pretas dos conceitos, das proposições e das figuras; não fabula outras éticas-estéticas-políticas de existência para além das reconhecidas, a não ser para negá-las ou causar horror; não rompe com a ideia de tempo linear; não cria possíveis; e acaba por enaltecer a disjunção entre a aura e a ágora. Portanto, uma intenção purificadora e normalizadora. Assim, a novidade no



mundo não passa da realização de um previsto, um já dado, trancando o novo num esquema de reconhecimento e de causa e efeitos sentidos a partir de uma abordagem do tempo no modo como indica PELBART (2009: 33).

Ou seja, o tempo seria apenas um modo de ordenação da sequência de possíveis dados de antemão seria um dispositivo de retardo, não de criação. É uma ideia pobre do possível, colado no real, decalcada nele, diria Deleuze, e projetada no passado. No fundo, é um modo de trancar a emergência do novo num sistema de reconhecimento, de reconhecimento. Ah, não percebíamos, mas isto que aconteceu já estava desenhado, esboçado, pedindo para realizar-se. Não há nada de novo nisso... [...] A questão muda de figura inteiramente quando o foco não é a *realização* de possíveis (dados de antemão), porém a *criação* de possíveis (ainda não dados, portanto desconhecidos). [grifos do autor].

De tão saudosista, a proposta preferencial e intencional do filme sonhado (ou dos sonhos filmados) soa como uma declaração do início da modernidade: o medo da passagem do tempo e da transformação/destruição irrevogável, não exatamente da vida no planeta, mas, principalmente das formas conhecidas, das tradições, com o avanço tecnológico.

Antes de tudo, *Sonhos* é uma lição. E das antigas, pedagogicamente oscilando entre a ameaça e o medo, por um lado, e a promessa/esperança e a recompensa, por outro lado, conforme as experiências suscitadas, agenciadas, valorizadas ou condenadas pelos narradores, cujas vozes e autoridade baseada na experiência buscam conduzir a recepção a uma leitura preferencial da obra fílmica e de sua mensagem, desafinado as ambiguidades que habitam as redes afetivas-sensíveis-expressivas dos *praticantes* da cultura e dos *usuários* (CERTEAU, 1994) dos artefatos culturais¹.

1. Para Certeau (1994), as significações são tecidas pelos praticantes da cultura (porque capturados em atos) em meio às suas operações de *usuários* do que lhes é oferecido ou imposto, criando sempre outras coisas, com outros interesses e desejos a partir de suas redes cotidianas.



Conforme Walter Benjamin (1988), a função do narrador remete a dois tipos de protagonistas: aquele que viaja e monta uma experiência diversa a partir de várias culturas, ampliando seu horizonte para as generalidades e aquele que se fixa em um local e acumula um saber específico e particular. Os narradores de Kurosawa são do segundo tipo. Tanto o demônio chorão quanto o velho sábio da Vila do Moinho parecem encarnar bem essa vertente. Eles detêm um saber decorrente de uma compreensão do seu ambiente, visão acurada do local com o passar dos anos, como um certo tipo de prisão voluntária.

Para Benjamin, em seus ensaios sobre a modernidade, o declínio da experiência era decorrente da substituição do ser humano por um narrador mecânico (a fotografia e o cinema) e por um tipo de narrador que eliminou a experiência de pessoa a pessoa (o jornal). Kurosawa, no entanto, busca com as atitudes dos personagens desse filme (e com imagens e sons tecnicamente produzidos e industrializados) resgatar esta corrente narrativa, refazer um elo perdido, em conexão mais evidente com outro texto de Benjamin *Experiência e pobreza*, da década de 1930 (1988). Nele, o autor pondera que a perda da capacidade de narrar, independente do desenvolvimento da técnica, está associada aos acontecimentos da guerra que deixaram os homens traumatizados e emudecidos, incapazes de uma articulação narrativa que estivesse vinculada à experiência da pobreza, do pânico, do embrutecimento, situações representadas, por exemplo, no episódio *O túnel*, no qual toda experiência se perde na palavra de ordem, que é estéril em seu declínio de expressão.

As personagens nos diferentes episódios experimentam memórias que são, ao mesmo, tempo ancestrais e tradutoras, criando conectores e interfaces da tradição. A ênfase no narrador como condutor/avaliador da experiência também indica um certo modo de pensar como acontecem às aprendizagens nos diferentes contextos cotidianos, um modo baseado em contar (função dos mais velhos e dos sábios) e ouvir histórias (o que cabe aos jovens, homens e mulheres ordinários), bem no modelo um-todos, o qual aposta mais no ensino do que na aprendizagem, ou como preferimos dizer (para dar conta da indissociabilidade dessas práticas) na *aprendizagem ensino*. Para Benjamin (1988) o narrador pré-moderno tem um público, fala para um coletivo. Kurosawa, por sua vez, se utiliza do cinema para ampliar sua plateia, uma vez que o personagem que





transita pelas histórias, embora seja um viajante, um transeunte de sonhos, não tem poder de fala, é apenas um observador. Ele é o aprendiz atento, porém não sabemos o seu nível de comprometimento com as histórias. Os velhos, os mais experientes, falam porque a oralidade é a expressão mais credenciada. Kurosawa redime o que Benjamin lamenta: o hiato entre a emissão do discurso e sua audição. Os narradores não humanos (como a televisão, a fotografia e o cinema) separaram o falante de seu público. Kurosawa quer uni-los por meio de uma narrativa cinematográfica baseada, preferencialmente, na oralidade, apesar do apuro e da beleza das imagens e dos sons. Parece-nos que para ele, conforme uma perspectiva benjaminiana, a perda de memória e o declínio da experiência obstruem a linguagem. Sem experiência não há o que contar.

Sonhos é um filme-manifesto. Não chega a ser um manifesto pelo diálogo, mas pela transmissão, porque estabelece uma hierarquia. Os mais velhos falam e os mais jovens ouvem. Neste sentido, *Sonhos* é nostálgico e conservador. É pré-grego, destacando que Sócrates, lembrado por Platão (2004), no decorrer de seus diálogos, pregava que a escrita ia deixar os homens esquecidos, com uma aparência de sabedoria. Neste sentido podemos unir Platão, Benjamin e Kurosawa, por apostarem na veiculação oral, terreno fértil para proliferação do mestre como é o caso de *Sonhos*. O demônio chorão assim como o narrador da cidade dos moinhos são fontes que jorram memórias, relatos retrospectivos, primitivamente orais, cujas narrativas não são apenas histórias, mas conselhos para serem utilizados em nossas vidas.

O foco na fala do narrador como contador de uma história implica ainda em mais uma contingência quando se trata de cinema: nossa capacidade de observação pode/deve ser reduzida em favor das informações verbalizáveis (GUIMARÃES, 2009), em detrimento dos gestos, dos corpos, dos cenários, dos objetos, da interação entre os personagens, da composição cênica.

Freud (2001), ao explorar os sonhos para pensar a vida em sociedade, partiu da observação dos mecanismos psíquicos do inconsciente, enquanto Kurosawa investiga os costumes, a tradição, as rupturas de determinados contratos que levaram ao extermínio da tranquilidade e segurança, requisitos para a meditação. Os sonhos são aflitivos, mas não realizam desejos e, em suas narrativas trazem uma mensagem moralizante, baseada na culpa: o momento de expiação devido

a um descumprimento de um aviso. Não há como se burlar as defesas do eu por um conteúdo latente, tudo está exposto, salvo o cenário, que embora soe onírico é tratado de maneira literal.

No sentido freudiano, tudo é manifesto em *Sonhos*. Lembra a tentativa dos surrealistas que queriam expor as estruturas inconscientes na escrita automática na literatura e chegaram a fazer experiências bem feéricas no cinema, mas conseguiram, no máximo, dispor objetos de maneira deslocada dentro de uma lógica corrente e coerente com o consciente. Segundo Bradley (2001), ao analisar os quadros de Salvador Dalí, Freud os considerou muito bonitos, mas produto de uma habilidade extrema e consciente, sem traços de manifestação do inconsciente. O mesmo se pode dizer dos *Sonhos*, de Kurosawa. Os cenários são do tipo “trompe l’oeil” e os diálogos mantêm a lógica de conversas cotidianas, porque a consciência é positivista e que quer resolver a questão. O inconsciente quer pregar peças, esconder e levantar questões com suas forças criativas. O inconsciente é um virtual que não pode ser nunca atualizado, não se captura, distante, misterioso. Neste sentido, os *Sonhos*, de Kurosawa são muito menos aptos para a abertura. Kurosawa desproblematiza o sonho.

Para Deleuze e Guattari (1976), o inconsciente é do tipo maquínico, funciona como uma usina que trabalha para a produção do desejo gerador da vida. E o desejo criador, por sua vez, não é nem da ordem da falta, nem da negatividade, nem da culpa. O desejo deve ser entendido como uma função afirmativa geradora da própria vida. Assim pensando, os modos de existência que despotencializam a vida, ainda que historicamente situados, não são determinantes e podem ser ultrapassados pelo desejo produtivo e criativo, pela vontade de potência. Desejar, para Deleuze e Guattari (1976, p. 435) é um “fenômeno molecular desprovido de meta e intenção”.

Nessa perspectiva, a criação de possível (como o não dado) não se reduz ao domínio da imaginação, da fantasia ou do sonho, mas é coextensiva à produção da realidade, ou seja, à própria realidade em seu processo de produção, à tomada da realidade como um campo de possíveis, de virtualidades ainda não desdobradas. Trata-se de desenvolver um tipo de vidência voltada para a dimensão que extrapola o contorno empírico da realidade de modo apreender o que ela ainda não é, mas que está virtualmente lá. De acordo com Pelbart, em sua



leitura de Deleuze, é preciso enxergar a potência, a virtualidade, a intensidade:

[...] não é nem o futuro, nem o sonho, nem o ideal, nem o projeto perfeito, porém as forças em vias de redesenharem o real. [...] É quando ocorre uma mutação subjetiva, redistribuem-se os afetos, redesenha-se a fronteira entre o desejável e o intolerável, abre-se um campo de possíveis. Caem por terra, para que essa abertura se dê, todos os clichês que antes nos impediam de enxergar – clichês que antes mediavam nossa relação com a realidade, ou conosco mesmo. (DELEUZE, 2009: 36-37).

A Vila (Povoado, Vilarejo, Aldeia) do(s) Moinho(s) (de Água)

Sonhos é um filme de educação ambiental nos moldes dos anos 70, com um trabalho de conscientização para superar o idealismo e o egoísmo, elevando a solidariedade e o compromisso com o meio ambiente como valores fundamentais. A guerra, a erupção do Monte Fuji, o inferno interminável são produtos de como a sociedade organiza os seus sentimentos, no sentido de *As três ecologias* (GUATTARI, 1990): como os sentimentos estão organizados interfere na relação com os outros do mundo e com o mundo. O último capítulo, *A Vila do Moinho* é para organizar as mensagens. É como uma proposta narrativa pedagógica. Ou como canta Adriana Calcanhoto²: “Antes de mim vieram os velhos, os jovens vieram depois de mim”. E como é transmitida essa mensagem? Com o respeito à tradição.

A tradição é a ritualização das passagens para estabelecer uma ordem: cada coisa no seu tempo e no seu lugar. Kurosawa acredita na ritualização da vida como maneira de estabelecer as passagens e o senso de comunidade, influenciando a subjetivação das pessoas. Acusam a psicanálise de moralista pelo mesmo motivo: a tentativa de colocar tudo em uma ordem. A mensagem é clara: o

2. Estes versos fazem parte da letra da canção “Velhos e jovens”, composta pela própria Adriana Calcanhoto e gravada no álbum *Senhas*, de 1992.



homem que segue o curso não se descontextualiza e nem (se) destrói. É como se houvesse um curso natural.

O ancião do vilarejo lamenta o declínio da tradição e os danos ao meio ambiente causados pelas tecnologias. No vilarejo dos moinhos de água não há televisões, computadores, telefones, luz elétrica, cinema, nem outras opções contemporâneas de comodidade e de entretenimento. O que se vê é um culto à vida simples e à natureza intocada.

Suspeitar da naturalidade e exercer a suspeita como atitude ética e postura política, é o que indica Prado Filho (2012) para o exercício crítico do olhar. Conforme o autor um exercício transgressivo do pensamento implica:

[...] abandonar o aparentemente seguro abrigo oferecido pela noção de natureza, mostrando que é ela mesma uma construção histórica. Uma arqueologia do conceito mostra sua história recente: como questão científica emerge no contexto das modernas Ciências da natureza, proveniente dos discursos filosóficos, vindo desde então a contaminar todo o pensamento moderno pela ativação da conhecida figura da “natureza humana”. Mas ela não é uma coisa, uma essência ou substância, e sim, um enunciado e uma lógica fundantes do pensamento moderno (PRADO FILHO, 2012: p. 73).

Então, as narrativas do ancião de *Sonhos* são investidas de contenção da atividade transformadora humana (incluindo a destruição). O ancião falante quer dominar o corpo, sua percepção e seus afetos. Nem depois da destruição, nem na Vila do Moinho, onde há flores, árvores e água limpa, as coisas estão decididas. Ou como disse Nietzsche (2003), o ser humano, por não ser domado é o eterno futuro, o grande experimentador de si mesmo.

As crianças, que estariam entre a natureza e a cultura, na Vila do Moinho, são as que renovam a Terra. No episódio, elas são introduzidas à tradição, ao colocarem flores num túmulo, esperando um reconhecimento da Terra, que é um ser vivo e que alimenta os que nela habitam e a tratam como respeito. “É esta compreensão que permite resistir a que seja transformada em matéria





prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias” (MIES; SHIVA, 1997: 34). Mas, no entanto, as mudanças de valores que geram destruição, requerida em muitos episódios, envolvem, de certa forma, uma mentalidade de consumo, produtiva. Para Guattari (1990: 9), a mudança de paradigma ambiental/educacional deve levar em consideração “não só as relações visíveis em grande escala, mas também os domínios moleculares da sensibilidade, de inteligência e de desejo”.

Se não há um sujeito transcendental, muito menos unificado, os discurso do demônio chorão ou do ancião da Vila do Moinho não vão sozinhos estruturar a experiência do personagem-espectador (que transita pelas histórias), que contará também com a influência de outros sistemas de representação. Ou como diria Lèvy (1990), inspirado em Deleuze, o que há de primordial não são essências, mas conexões, passagens, relações e vínculos. Os diálogos que, em todos os episódios se colocam como definitivos, são fundamentais, mas não essenciais, porque toda linguagem é um ponto de partida e não um fim. E toda linguagem é uma organização vinculada a uma perspectiva, o que significa dizer que já vem contaminada de uma intenção. Os ensinamentos/monólogos, em *Sonhos*, são como uma moral das fábulas, pensamentos que se colocam como entidade unificada, com uma mensagem ideológica. Na tradição, baseada na obediência, tenta-se imaginar que o pensamento não é produzido a partir de efeitos heterogêneos. Kurosawa pensa por dentro de sua cultura e não foge de seus pesadelos: a bomba atômica, a tecnologia e a tradição.

Também pensando com Deleuze, Pelbart (2009) sugere que o novo pode ser criado quando a linguagem, “essa mola do sentido” (p. 34), é esvaziada. Trata-se, segundo ele, de esvaziar as palavras, depois as vozes que as enunciam e em seguida a língua, até o ponto em que não haja mais história, nem possível. E quando nada resta, advém a imagem, intensidade que dissolve as palavras, as lembranças e as histórias. Nas palavras de Deleuze:

[...] o que conta na imagem não é o pobre conteúdo, porém a louca energia captada prestes a explodir, que faz com que as imagens nunca durem por muito tempo. Elas se confundem com a detonação, a combustão, a dissipação de sua energia condensada [...]. A imagem [...] capta todo o possível para

As imagens, os sons e as redes de significações

Para além das palavras, e do suposto fechamento da significação que elas induziriam, o cinema resulta em uma complexa e paradoxal composição entre diferentes e múltiplos sons e imagens, que às vezes complementam-se, outras vezes confrontam-se, outras vezes enfrentam-se, e, quase sempre, transformam-se.

Apesar do endereçamento dos filmes (ELLSWORTH, 2001), um certo tipo de agenciamento que nos induz a ocupar o papel do sujeito alvo imaginado pelos realizadores para compreendermos e compartilharmos a história, existe alguma coisa a mais entre o que os produtores de um filme querem que a gente seja, o que eles pensam que somos, o que nós mesmos pensamos que somos, o que queremos ser e o que não somos ainda, de modo que essa tal mensagem nunca será homogeneamente emitida nem recebida, nem a subjetivação produzida conforme a modelização almejada quando nos convidam a ocupar uma determinada posição-sujeito.

O que existe “entre” a proposta de endereçamento e de subjetivação levada a cabo pelo realizador de um filme e o modo como a obra nos afeta e os usos que fazemos desses oferecimentos ou imposições são as nossas múltiplas redes. No caso do cinema, acreditamos que na mobilização das redes sensíveis-afetivas-expressivas nas quais habitamos e as quais nos habitam, todos nós, envolvidos nos processos de produção e recepção da obra fílmica. É a ambiguidade em todas essas instâncias, provocada pelo entrecruzamento de diferentes redes de subjetividades, significações, memórias, linguagens, signos, tecnologias, imagens, ruídos, sons, silêncios e vozes na tessitura da obra, que impossibilita o fechamento da significação impulsionando diferentes apropriações.

São as nossas redes, com seus elementos humanos e inumanos, corpóreos e incorpóreos, com mais ou menos abertura, com mais ou menos movimento, que desmontam a função modelizante do ver, do sentir e do expressar-se atribuída aos clichês, que lhes impõem um limite: base mínima e necessária para a comunicação e a partilha, condição da vida com os outros, e ponto de partida



a criação cotidiana de outras lógicas operatórias que informam outros interesses e outros desejos.

Para Deleuze (2009), enquanto os filósofos criam conceitos, os homens de cinema criam blocos de movimento/duração. O cinema seria então uma linguagem que conta histórias com blocos de movimento/duração. Os cineastas são, para ele, pensadores que oferecem novas expressões do pensamento, que pensam com imagens-movimento e imagens-tempo. Nesse trabalho criativo, existem ideias em cinema que só podem ser cinematográficas embora possam ter sido tomadas de empréstimo de outros domínios de pensamento ou possam ser a eles emprestada.

Na composição audiovisual, além da voz humana, temos as imagens e uma diversidade de sons (ruídos, músicas) “potencializando sua dimensão onírica e possibilitando uma complexificação da narrativa” (TESSER, 2009, p. 100). Não se trata de uma fusão entre imagem e sons, mas de uma combinação, de uma superposição de elementos autônomos.

No audiovisual, a dimensão sonora é tão importante quanto a imagem. O compositor, pesquisador e realizador Michel Chion (2008) nos diz que imagem e som são um resultado perceptivo e não uma soma ou uma separação de seus elementos. Neste sentido, o som estaria integrado à imagem, em uma simbiose, na produção de um objetivo comum: o filme. Tornam-se, o visual e o sonoro, componentes autônomos de uma mesma obra. (TESSER, 2009: 101).

Ainda de acordo com Tesser, nessa combinação audiovisual, uma percepção influencia a outra, age sobre a outra, transforma a outra, de forma que os dois elementos se complementam, “constituindo assim uma obra única e híbrida de sentidos” (2009, p. 103).

Assim pensando, e voltando ao episódio a *Vila do Moinho* do filme *Sonhos* de Akira Kurosawa, entendemos que, para além da lição normalizadora, conservadora e moralista verbalizada pelo narrador ancião, que tenta conter a abertura, o movimento, a transformação com suas lições, outras aprendizagens/



significações possíveis são criadas em meio a esses blocos de movimento/duração com as imagens e sons, seus indícios, suas fabulações e seus devires, que nos conectam com outras redes, ou com outros fragmentos heterogêneos de nossas próprias redes, instaurando, a partir de diferentes composições, outras percepções, outras sensibilidades, outras histórias. O que pensar de uma visão esplendorosa da natureza produzida com belíssimas imagens técnicas que, muitas vezes, criam mais afectos do que as reconhecidas obras de arte? O que querem nos dizer aquelas enormes rodas sempre em movimento? O que quer nos contar a água do rio sempre correndo, escorrendo, escapando, inapreensível? O que querem nos dizer os sons dos instrumentos de sopro que animam o cortejo da morte? Os chocalhos, os pandeiros e os tambores? O ritmo da música entoada? E os passos de dança, o movimento dos corpos? E o colorido das flores, que, no entanto, são rapidamente perecíveis? E os ruídos da floresta? Como essas imagens e sons nos afetam? Como ver, ouvir, sentir e interpretar os sinais? Para onde nos levam? Que conexões agenciam? O que produzem em nossos corpos?

O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que deve superar para conseguir pensar. É, ao contrário, aquilo em que mergulha ou deve mergulhar, para atingir o impensado, isto é, a vida. Não que o corpo pense; porém, obstinado, teimoso, ele força a pensar, e força a pensar ao que escapa ao pensamento e a vida. (...) “Não sabemos sequer o que um corpo pode”: no sono, na embriaguez, nos esforços e resistências. Pensar é aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, atitudes e posturas. (DELEUZE, 2005, p. 227).

Talvez exista, em *Sonhos*, outros agenciamentos e outros desejos, para além daqueles expressos através da linguagem verbal, produzidos com imagens, sons, ruídos, silêncios, movimentos, fluxos e forças potentes para mover o instituído e escapar à intenção pedagógica preferencialmente manifestada no filme de Kurosawa.

Referências





BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica. Arte e política*: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRADLEY, Fiona. *Surrealismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *O Ato de Criação*. Disponível em: <http://cristianccss.wordpress.com/2007/09/19/o-ato-de-criacao-por-gilles-deleuze/>. Acesso em: 10 dez. 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Cinema 1. A imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas, Ed. Papirus, 1990.

GUIMARÃES, César. Documentário, testemunha do presente. In: FURTADO, Beatriz (Org.). *Imagem contemporânea: cinema, TV, documentário, fotografia, videoart, games...* Vol. I. São Paulo; Hedra, 2009. P. 33-50.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1990.

MIES, Maria y SHIVA, Vandana. *Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas*. Barcelona, Icaria editorial, 1997.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. SP: Martin Claret, 2003.

PLATÃO. *A República*. SP: Martin Claret, 2004.

PELBART, Petter Pal. Imagens do (nosso) tempo. In: FURTADO, Beatriz (Org.). *Imagem contemporânea: cinema, TV, documentário, fotografia, videoart, games...* Vol. II. São Paulo; Hedra, 2009. P. 29-42.

PRADO FILHO, Kleber. Desnaturalizar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lúcia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TESSER, Paula. Música e imagem. . In: FURTADO, Beatriz (Org.). *Imagem contemporânea: cinema, TV, documentário, fotografia, videoart, games...* Vol. II. São Paulo; Hedra, 2009. P. 99-106.



UM SONHO QUE SE SONHA... E SÓ?

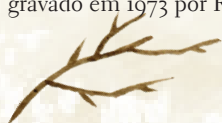
pistas nos/dos/com os
nossos sonhos para
a educação

Rebeca Brandão

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é
realidade¹

A pergunta no título desse texto é um jogo de sentido em relação à canção de Raul Seixas colocada em epígrafe, com o intuito de provocar o/a leitor/a sobre algumas questões muito simples: sonhos são possíveis/passíveis de se tornarem realidade? É possível sonhar sozinho, mas é possível realizar sonhos sozinho? Ou ainda: a realização de sonhos serve para satisfazer a um, a todos ou apenas a alguns? O intuito não é o de responder essas questões, pois entendendo que elas exigem respostas múltiplas e de conjunto de pessoas. Quero compreender, a partir das próprias questões, que realizar sonhos implica riscos sérios à sociedade dependendo de com quem, para quê e para quem se sonha.

1. Esta canção chama-se “Prelúdio” e é do álbum Gita, gravado em 1973 por Raul Seixas.



O filme “Sonhos” de Akira Kurosawa (1990) tornou-se o estímulo de um desafio prazeroso proposto por Nilda Alves aos que participam do grupo de pesquisa “Redes educativas, currículo e imagens”. Ela nos provocou a pensar quais seriam nossos sonhos para a escola, para a educação, enquanto *praticantes-pensantes*² (OLIVEIRA, 2012) do campo.

Buscando tais objetivos, optei por me dedicar a analisar um dos sonhos de Kurosawa³ chamado “Aldeia dos moinhos” que conclui o filme. Dele, considero necessária uma leitura atenta do diálogo que um forasteiro estabelece com um ancião, no local onde se dá o sonho, acreditando que esse recurso enfatizará algumas passagens importantes para pensar o que este premiado diretor “quer nos dizer” e do significado disto para meus sonhos para a educação brasileira.

Aldeia dos moinhos d’água

O sonho começa com um forasteiro japonês chegando a uma aldeia através de uma ponte sobre um rio com moinhos d’água. Sua travessia é feita em clima contemplativo – ele observa os moinhos e os aldeões (crianças e jovens), que colhem flores e as depositam sobre uma pedra, às margens do rio. Ao terminar a travessia, o forasteiro se dirige a um casebre da aldeia e encontra um ancião.

Forasteiro – Bom dia. Bom dia!

Ancião – Bom dia.

F – Qual é o nome dessa aldeia?

A – Não tem nome. Nós a chamamos apenas de “a aldeia”.

Algumas pessoas a chamam de “Aldeia dos Moinhos de Água”.

O forasteiro se direciona à porta de uma casa e continua seus questionamentos:

-
2. Coerente com o pensamento de Certeau (1994), importante referência em nossas pesquisas, nos permitimos ir além dele nessa expressão. Ele fala em “praticantes” que criam conhecimentos e significações, permanentemente, no “uso” de artefatos culturais, logo, que pensam o tempo todo. Estes termos foram usados, assim, pela primeira vez por Inês Barbosa de Oliveira em Seminário na UFES, em agosto de 2011.
3. Segundo o diretor, os sonhos do filme são dele mesmo, que os teve ao longo da vida.



- Todos os aldeões moram aqui?
- Não. Moram em outros lugares.

Continuando seu olhar curioso, enquanto o ancião continuava em seu trabalho, construindo um moinho, o forasteiro observa uma lamparina no casebre e pergunta:

- Não tem eletricidade aqui?
- Não precisamos dela. As pessoas se acostumam com conveniência. Aham que a conveniência é melhor. Jogam fora o que é realmente bom.
- Mas e a iluminação?
- Temos velas e óleo de linhaça.
- Mas a noite é tão escura.
- Sim. A noite tem de ser assim. Por que a noite deveria ser clara como o dia? Eu não gostaria de não conseguir ver as estrelas à noite.
- Você tem arrozais, mas não tem tratores para cultivá-los?
- Não precisamos deles. Temos bois e cavalos.
- O que usam como combustível?
- Lenha principalmente. Não achamos certo cortar árvores, mas bastam aquelas que caem sozinhas. Nós as cortamos e as usamos como lenha. E, se você fizer carvão com a madeira, poucas árvores gerarão tanto calor quanto uma floresta inteira. Sim, e o esterco da vaca também é um bom combustível.

O forasteiro lança um olhar pensativo mirando o moinho d'água e a copa das árvores, enquanto o ancião manuseia a construção de mais um moinho e continua sua conversa com ele:

- Tentamos viver como o homem vivia antigamente. É o modo natural de viver. Hoje em dia, as pessoas se esquecem de que elas são só uma parte da natureza. Destroem a natureza da qual nossa vida depende. Aham que sempre podem criar algo melhor. Sobretudo os estudiosos. Eles podem ser



inteligentes mas a maioria não entende o coração da natureza. Eles só criam coisas que acabam tornando as pessoas infelizes. Mesmo assim, orgulham-se tanto de suas invenções. E, o que é pior, a maioria das pessoas também se orgulha. Elas as vêem como milagres. Idolatram-nas. Elas não sabem, mas estão perdendo a natureza. Não percebem que vão morrer. As coisas mais importantes para os seres humanos são ar limpo e água limpa e as árvores e as plantas nos dão isso. Tudo está sendo sujado poluído para sempre. Ar sujo, água suja sujando o coração dos homens.

O diretor enfatiza a curiosidade misturada à preocupação do forasteiro enfocando, com a câmera, às plantas no meio do rio. O forasteiro questiona, mais uma vez, o ancião:

– Hoje, quando eu estava vindo pra cá vi crianças pondo flores perto da ponte. Por que fazem isso?

– Ah isso. Meu pai me contou uma vez. Muito tempo atrás um viajante estava doente e morreu perto da ponte. Os aldeões ficaram com pena e o enterraram ali mesmo. Puseram uma grande pedra sobre o túmulo e depositaram flores sobre ela. Pôr flores ali tornou-se um costume. Não só crianças que fazem isso. Todos os aldeões põem flores ali ao passar embora a maioria não saiba porque o faz.

Intrigado ao avistar um movimento na aldeia, o forasteiro pergunta se há alguma festa acontecendo.

– Não, é um funeral. Acha isso estranho? – pergunta o ancião e continua – Um funeral alegre, feliz. É bom trabalhar duro, viver muito e receber gratidão. Não temos templos nem sacerdotes aqui, por isso, todos os aldeões carregam o morto até o cemitério, sobre a colina. Não gostamos quando um jovem ou uma criança morre. É difícil comemorar uma perda assim. Mas felizmente as pessoas dessa aldeia levam uma vida



natural e, por isso, morrem numa idade avançada. A mulher que vamos enterrar hoje viveu até os 99 anos. Precisa me dar licença. Vou me juntar à procissão.

Ele se levanta, entra no casebre e ao sair está com uma vestimenta e um instrumento musical adequado à ocasião: o funeral. Antes disso, completa sorrindo em seguida:

- Para dizer a verdade ela foi o meu primeiro amor. Mas me fez sofrer, me trocou por outro.
- Por falar nisso, quantos anos o senhor tem?
- Eu? Cem mais três. É uma boa idade para parar de viver. Há quem diga que a vida é dura. Isso é só conversa. Na verdade, é bom estar vivo. É emocionante.

O ancião se junta à procissão, munido de flores e começa a tocar seu instrumento musical, no ritmo da música. As crianças vêm à frente da procissão jogando flores para o alto, com gestos repetidos, seguidas de instrumentistas, assim como os demais com uma coreografia especial.

Ao “ver a procissão passar” contemplativo com uma expressão feliz e inspirada, o forasteiro retorna o caminho pelo qual chegou ali – mais um ciclo demarcado através de seu gesto em sair pela mesma ponte através da qual ele chegara. Antes colhe flores e as deposita na mesma pedra em que as crianças puseram outras flores quando ele chegava à aldeia nos mostrando que fora afetado de alguma forma por aquilo que havia vivenciado ali. Com um enfoque demorado da câmera, Kurosawa enfatiza mais uma vez o moinho, um elemento dentre tantos outros que indica os movimentos das coisas.

Procurando as pistas para entender o sonho de Kurosawa

Depois de uma sequência de sonhos com alguns elementos curiosos – como um túnel, um arco-íris, uma tempestade, um vulcão – no último sonho, Kurosawa enfatiza uma ponte, não por acaso. Segundo o dicionário, a ponte



é uma “construção destinada a ligar margens opostas duma superfície líquida qualquer” (FERREIRA, 2001). Artefato que liga um ponto a outro, a ponte simboliza justamente a relação de dois pontos diferentes e distantes – “opostos”. A ponte seria então aquela que liga: um pensamento a outro, um modo de viver a outro que para se conhecerem precisam ter conexões. No filme, em especial neste episódio, a cultura japonesa e alguns de seus valores e preocupações são apresentados e discutidos imagética e sonoramente. Nesse episódio, algumas características de modos de viver de antes (representados e apresentados pelo velho) é apresentado à juventude de hoje (representada pelo jovem forasteiro que visita a aldeia). Mais ainda: o aspecto “fluido da superfície” que o dicionário menciona também nos sugere pensar que fluidos são os *saberesfazeres*⁴, com os quais – através dos processos de alteridade – somos todos/as aptos/as a vivenciá-los.

Sobre os estranhos que se encontram no filme, Kurosawa faz com que seja o ancião aquele que recebe o que chega e que tantas perguntas tenha que responder ao forasteiro. Sobre os processos de trocas de *saberesfazeres*, Kohan (2009) diz que o estrangeiro que chega a um lugar em que sua língua não é compreendida se sente infantilizado, uma vez que não conhece as convenções sociais da comunidade. Para este autor, tendemos a colocar duas figuras – o estrangeiro e a criança – neste lugar social: o do não saber, o lugar em que não se compreende os rituais e o contexto social ao redor, sendo preciso, portanto, “civilizar” tais figuras através da “tradução”, que os idiotiza, uma vez que este determinado grupo social demarca que eles ensinam as convenções sociais àqueles que não as conhecem – como não conhecem aquelas, especificamente, não devem conhecer nenhuma e “precisam ser ensinados”. Nesta relação – ainda que tensionada por estas questões –, Kohan vê a possibilidade de “trocas”.

Na obra “Educação e Fundamentalismo – A Vila” (2009), Kohan discorre acerca da relação que Sócrates faz entre infância e estrangeiridade, para analisar o filme “A Vila” dirigido por Shyamalan de 2004. Nesse texto se pode com-

4. Este modo de escrever estes termos juntos e em itálico – tais como os termos *aprenderensinar*, *prática-teoriaprática*, *espaçotempos*, *praticantespensantes*, entre outros – é utilizado nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo de criar conhecimento na sociedade Moderna tenha tido sua significação e importância, este mesmo modo privilegiou a dicotomia em sua epistemologia e metodologias de trabalho e pensamento. Por compreender que estes termos, e tantos outros, são indissociáveis é que os usamos desta forma, buscando ir além do aprendido na Modernidade.



preender a ideia acima e sua posição acerca da experiência de alteridade nas relações sociais. Esse autor escreve:

Sócrates mostra, frente a essa política do assassinato e do desterro [...] que há palavra no estrangeiro e na infância, que essa fala não aceita deixar de ser fala; que, mesmo não sendo ouvida, ela insiste em ser pronunciada, que ela alimenta e acolhe uma abertura a um outro pensamento, a um outro mundo, a uma outra pólis, a uma outra relação entre os sujeitos que falam (KOHAN, 2009: 139).

Vale destacar que para Kohan, o processo de alteridade, portanto, dá a possibilidade de troca de saberes e significações entre os praticantes. No filme de Kurosawa, a chegada do forasteiro na aldeia cria uma situação de alteridade, onde o estranhamento entre ele, o ancião e os costumes daquela aldeia é propulsor dos diálogos que se estabelecem e que transcrevemos acima. As práticas e os modos de pensar que parecem ser usuais aos costumes do forasteiro são expressos em seus questionamentos/estranhamentos. De outro lado, as práticas e os modos de pensar daquela aldeia são expressas pelo ancião. Desse modo, alguns elementos vão sendo desvendados sobre as compreensões de mundo diferentes dos dois personagens.

Com esse processo, Kurosawa evidencia como um filme se torna um projeto de mediação, com intenções educativas, uma vez que todos os sonhos apresentam elementos da cultura japonesa. Esse sonho seria então a conclusão de uma obra que aposta em processos de alteridade que nos provocam e nos apon-tam que nas relações com o outro somos afetados, afetamos e tecemos *saberes-fazeres* - é o que Kurosawa sugere ao concluir sua obra com a repetição do gesto das crianças pelo forasteiro quando sai da aldeia. Ou melhor, não é uma pura e simples “repetição”: trata-se de uma outra significação daquilo que o afetara naquela aldeia.

A passagem em que o ancião desvenda a razão pela qual os aldeões depositam flores na pedra vale ser lembrada para pensar os processos de estranhamento e alteridade, que possibilitam a compreensão de algumas práticas tidas



como clichês. Afinal, como e por que fazemos determinadas coisas tidas como “previsíveis”? Qual o significado disto num processo educacional ou em outros *espaçotempos* em que nos preocupamos com questões ambientais, como este sonho nos apresenta?

Sobre os clichês, Guéron traz apontamentos pertinentes, quando os relaciona às questões da moral, dizendo:

[...] percebemos [...] uma grande proximidade entre a moral e o clichê. O clichê, como vimos, é definido por Deleuze como um “esquema sensório-motor”. Ele é, diríamos nós, uma espécie de anestesiamento parcial simplesmente porque [...] a experiência plena do real, do mundo em torno de nós, não seria apenas impossível de ser vivida plenamente, seria sobretudo insuportável. [...] A contradição está no fato de que os dois, moral e clichê, se voltam absolutamente contra a vida: que aquilo que parece nascer de uma força que constitui a vida, precisa ser quebrado para que esta possa se firmar (GUÉRON, 2011:138).

Neste sentido, propomos a análise dessa passagem do sonho de Kurosawa com o que este apontamento de Guéron permite. Com ele, podemos pensar que nossos *saberesfazer*s são engendrados com atravessamentos de valores e convenções sociais, muitas vezes baseados em valores fundamentalistas. É neste sentido que o estranhamento nos coloca a pensar nossas *prácticasteorias*, com os processos de alteridade nos impulsionando.

Por outro lado, afirmar que os processos cotidianos são imunes aos clichês e que estes não teriam seu valor, não seria coerente, uma vez que buscamos práticas que – conforme a experiência nos mostra – julgamos serem válidas de serem repetidas, feitas novamente – ainda que seja com significações variadas. É dessa forma que nós, das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, compreendemos os processos de *aprenderensinar*, nas diversas redes educativas que formamos com os outros e nas quais nos formamos.



Criando outras realidades

[...] usar um filme não é exatamente revelar o que seu autor queria dizer sobre o existente, que é assim filmado, mas lidar com a transitividade entre “uma inscrição das imagens no mundo” e a sua exibição como criação de outra realidade (Berino, 2010: 153).

O destaque às palavras de Berino, nesta epígrafe, tem a intenção de mostrar que o intuito com este texto é de ir além daquilo proposto por Kurosawa, mostrando como o cinema pode provocar no espectador outras questões, não exatamente aquela que intencionou o diretor. E mais: como a minha preocupação é voltada para os processos curriculares que ocorrem nas escolas, os interesses e temas que concatenei ao assistir a este sonho dialogam com essa preocupação.

Assim, nessa parte desse texto busco pensar acerca do diálogo estabelecido entre os personagens, que aponta uma suposta tensão e até oposição entre o tradicional e o moderno. Kurosawa, mais do que “educar” indicando uma tendência, expõe este paradoxo entre o tradicional e o moderno existente na cultura japonesa – sem se posicionar. Um segundo elemento apresentado da cultura japonesa é como o entendimento sobre a velhice se dá: os anciões são tidos como sábios, sendo a velhice uma dádiva e os velhos indivíduos que merecem ser mais do que respeitados, são tomados como referência.

No entanto, o ancião expõe costumes que visam o retorno ao “natural” como a saída para as questões pertinentes à biodiversidade. Por isso, surgiram algumas questões: como se relacionar com o mundo – voltando “às origens”, negando toda uma produção humana? Ou considerando que toda a produção humana dialoga e é legítima em relação à biodiversidade? Ou ainda que, dependendo de seus usos, as tecnologias não estariam a serviço da biodiversidade e das soluções postas ao meio ambiente? E como tudo isso se expressa nas ações curriculares dos *praticantes-pensantes* das escolas?

Sobre essa temática, Reigota (2010: 544-545) discorre acerca do que está sendo entendido como “artificial” e “natural”. Para este autor, essas duas categorias são engendradas a partir de posições morais, como se houvesse oposição



entre tais termos, e que o “natural” fosse relativo ao bem e o “artificial” tivesse a ver com o mal. No entanto, o próprio autor questiona se o “artificial” seria possível de ser desenvolvido sem nenhuma relação com o natural, considerando essa oposição algo descabido. O sonho que analiso aponta para nós esse paradoxo. Mas seria o retorno ao modo “natural” de viver a saída para as questões ambientais? Sobre isto, Reigota diz que

[...] esses questionamentos remetem à análise para o que se entende por mundo natural e, conseqüentemente, ao que se entende por natureza e por vida. Para Vattimo e Von Zuben esses entendimentos ainda estão carregados de tradições morais e religiosas, dogmáticas e totalitárias.

Eles afirmam em diferentes momentos que as inter-relações das noções de mundo natural, natureza e vida e o conflito de interpretações sobre elas influenciam o debate sobre a importância (ou não) da manipulação técnica (da natureza e da vida), assim como evidenciam a influência de dogmas religiosos nas decisões políticas e pessoais relacionadas com, entre outros temas, fertilização, política demográfica, aborto, livre-arbítrio, eutanásia e “qualidade de vida” (REIGOTA, 2010: 545).

Vale lembrar que a passagem em que o ancião cita que eles usam o esterco como técnica de produção de energia é simbólico no que tange ao entendimento de que as tecnologias podem nos servir para melhor utilizar os recursos naturais. Neste sentido, ainda, segundo Reigota, fundamentalismos no que se refere a essas questões e outros discursos que atravessam o campo da moral e da ética, engessam modos de ser, viver, sentir e estar no mundo, uma vez que tais políticas são definidas a partir de parâmetros muitas vezes estreitos.

Obviamente, o que compreendo com este sonho é que há uma valorização e preocupação com a biodiversidade, mas não seria possível superar problemas deste nível retrocedendo a níveis tecnológicos com que se trabalha, hoje. A condenação da supervalorização da produção humana pelo ancião nos parece ter



um caráter fundamentalista, se considerarmos aquilo que Reigota aponta sobre os transgênicos, por exemplo, que no campo científico é centro de debates e embates, mas que o uso dessa técnica implica em questões sociais sérias, como a fome. Diz esse autor que

[...] em relação aos transgênicos e, conseqüentemente, à manipulação em escala industrial das espécies e da vida como mercadorias para consumo e objetos de desejo em sociedades que têm nas tecnociências o elemento mais importante do modelo de desenvolvimento econômico capitalista, dificilmente se encontrará na tradição crítica latino-americana da Educação Ambiental qualquer apologia a eles. Porém, um outro desafio que se apresenta à Educação Ambiental é como incluir essa temática contemporânea e controversa (presente na vida cotidiana de grupos sociais e pessoas de diferentes níveis econômicos, de escolaridade e de participação política) nas práticas pedagógicas de forma consistente, responsável, autônoma e independente (REIGOTA, 2010:546).

Através dessa questão passam outras, tais como o acesso aos bens de consumo e a própria condição digna de vida. Condenar transgênicos é um tema que não cabe ser discutido neste texto, porém cabe ponderar que os fundamentalismos no campo das questões ambientais precisam considerar demandas que atravessam outras esferas – as sociais, econômicas, políticas, de credo, etc, em toda a sua complexidade.

As preocupações, no campo da educação, exigem, isto sim, que se entenda que discussões diversas sobre essas questões necessitam estar nos processos curriculares desenvolvidos em nossos cursos de formação docente, bem como nas salas de aula múltiplas desse país e do mundo. A compreensão múltipla e extensa destas questões e tantas outras, como a prática de direitos iguais sem diferenças de raça, religião ou gênero, inseridos na Constituição brasileira, só poderá ser ampliada se dermos *espaçotempos* a essas temáticas *dentrofora* das escolas.



Uma conversa sobre morte: por que acaba assim?

Numa manhã, durante a rotina de uma turma de educação infantil em que lecionava com faixa etária entre três e quatro anos, surgiu durante a “hora da novidade”⁵ o tema sobre a morte e o velório, isso porque uma estudante do grupo estava com faltas consecutivas, provocando a curiosidade dos demais colegas e alguns comentários entre a comunidade sobre o motivo de sua ausência. O motivo era que o avô dessa estudante, muito querido por ela, havia falecido. Quem a levava para a escola era ele, o que a fez estranhar sua ausência e ficar muito triste. A família, então, optou por não levá-la mais à escola, uma vez que a frequência, nessa faixa etária, ainda não era obrigatória. Por tudo isso, a professora considerou que esse tema poderia e deveria ser tratado, embora com muito tato, uma vez que o avô da estudante era conhecido e querido por muitos colegas dela.

Para iniciar a “conversa”⁶ com a temática, foi perguntado se alguém sabia o quê e como era a morte, e se alguém sabia o que acontece quando a gente morre. Em seguida, uma criança discorreu sobre o tema com propriedade: falou sobre a coroa de flores, sobre o caixão e completou dizendo que quando uma pessoa morre é enterrada, etc, etc, etc. A situação me causou estranhamento, e me perguntei: como uma criança de três anos já se apropriara de um vocabulário e de um tema tão incomum como esse? Por isso, perguntei à criança:

– Como você ficou sabendo de tantas coisas interessantes assim?

E ele respondeu:

– Meu pai trabalha numa funerária.

Essa história se tornou uma forma de compreender que o entendimento de um dado fato social é tecido de diferentes maneiras, dadas a tantas diferen-

5. Termo utilizado na rotina de Educação Infantil para designar momento em que as crianças contam uma novidade/acontecimento novo acerca do que vivenciaram fora da escola, com a finalidade de estimular sua oralidade em grupos sociais diferentes, estreitar os vínculos entre os membros do grupo e até como âncora de determinado tema a ser desenvolvido pelo/a educador/a, naquele dia.

6. No grupo de pesquisa de que participamos, entendemos que a “conversa” é um recurso teórico-metodológico importante, de uso muito frequente nos cotidianos.



ças sociais, culturais, econômicas etc. O entendimento desse mesmo fato por aquela criança foi tecido de outro modo: simples, prático e direto. Embora esse entendimento seja atravessado por uma série de questões, importa ressaltar que naquele contexto social específico, este é o modo pelo qual essa criança foi capaz de compreender as questões envolvidas nesse acontecimento.

Porém, enquanto eu me preocupava em “ensinar” que a morte é uma situação delicada e triste, tendo em vista o modo pelo qual havia escolhido conduzir aquela “conversa”, havia também posicionado as crianças num lugar do “não saber”, acreditando que os valores ali ressaltados fariam parte de uma determinada “civilização”, que ressaltaria os valores sociais.

Lembro essa história instigada pelo sonho de Kurosawa. Tanto a história contada como o sonho mostram que modos diferentes de compreensão de mundo se dão e que no caso da morte, para os japoneses, na aldeia do filme, ela é compreendida como uma festa, um momento de celebração, quando é bem vivida. O ancião diz ao forasteiro “uma boa idade para parar de viver” quando revela sua idade (cento e três anos), pois julga que já fez muitas coisas ao longo de sua vida. E, embora o funeral apresentado nesse sonho seja alegre, o ancião julga que viver é “emocionante”.

Importa ressaltar que inclusive a morte é considerada por Reigota, sobre a qual os teóricos do campo identificam que são deliberadas políticas sob as mesmas condições que os demais processos citados. Ou seja, atravessados por “tradições morais e religiosas, dogmáticas e totalitárias” (REIGOTA, 2010: 545). Afinal, outros modos de entender, ver e sentir “a morte” são tão legítimos quanto os que têm as já citadas fundamentações – como legitimá-los?

Como sonhar não custa nada, arrisco em afirmar alguns sonhos possíveis de serem fraternos e respeitar as diferenças. Acreditamos que vale ressaltar como os conhecimentos e as significações são tecidos em redes e que, para além de fundamentalismos, as saídas para as questões que nos são postas cotidianamente precisam ser engendradas em processos de troca e alteridade, onde o outro é compreendido e suas questões também respeitadas, com o intuito de tessitura de contextos sociais fraternos – sejam eles escolares ou outros. Assim como o forasteiro é afetado por aquilo que vivencia na aldeia e se sente modificado mos-



trando ter entendido aquele modo de compreensão de mundo pelo último gesto que realiza ao sair da aldeia (colocar flores na pedra), é possível compreender que esta postura tem a ver com o colocar-se no lugar do outro, preocupar-se a partir dos modos de compreensão do outro.

Por isso, acredito que, não por acaso, esse é o último sonho de Kurosawa: pois a ponte evidencia essa relação, essa troca, esse momento belo em que o outro é o “legítimo outro” (MATURANA, 2001) e que com ele *aprendemos ensinamos* aquilo que desejava mostrar acerca de sua cultura, de seu modo de compreender o mundo.

Esse é, sem dúvida, um sonho que muitos *praticantespensantes* das redes educativas mais variadas vêm sonhando para acontecer nas ações que realizam *dentrofora* das escolas e demais *espaçostempos* educativos.

Referências bibliográficas

BERINO, Aristóteles. Linha de passe: juventudes e os jogos da vida. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícola*. Seropédica/RJ, v. I, n. 02, p. 151-163, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar*: o minidicionário da língua portuguesa – 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUERÓN, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A cidade da formação. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Fundamentalismo e Educação – A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. A educação ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 36, p. 539-553, 2010.





O POVOADO DOS MOINHOS E ALGUMAS ECOLOGIAS

Catarina Dallapicula
Simone Gomes da Costa



Essa história começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão táctil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. (CERTEAU, 2011:163).

O filme começa com a chegada de um viajante a um belo cenário composto por jardins floridos, árvores, rios de águas claras, moinhos de água, casas e pontes de madeira, enfim, um lugar de harmonia. O visitante chega como um turista, vestindo roupas confortáveis (calça jeans, camisa de flanela xadrez, chapéu) e traz consigo sua mochila. Ao cami-



nhar pela paisagem produz algo como um ato de enunciação pelo qual se apropria do sistema topográfico, *realiza* o lugar e põe em jogo contratos com posições diferenciadas (CERTEAU, 2011).

O viajante então encontra um grupo de crianças (vestindo kimonos e roupas típicas campesinas) que atravessam a primeira ponte, o cumprimentam, e naturalmente pegam flores dos muitos canteiros, atravessam uma segunda ponte e depositam essas flores sobre uma pedra na outra margem do rio. Seguem seu caminho sob o olhar curioso e encantando do viajante. Este observa a pedra com várias flores e segue caminhando e observando, encantado, as belezas do lugar.

A forma como esse turista enuncia (pelo seu caminhar) o espaço, as pressenças e os vazios nele, demonstra uma arte de moldar percursos (CERTEAU, 2011). Por esta arte, seguindo o caminho possível entre as pontes, casas e trilhas, tanto faz o caminho ser quanto aparecer e determina suas temporalidades nos passos, nos ritmos imprimidos a seu caminhar.

Os passos e a fala

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc. as trajetórias que “fala”. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. (CERTEAU, 2011: 166).

Por seu caminhar, o visitante cria ausências, substitui totalidades por fragmentos, observa os detalhes, parte da monocultura para uma *ecologia de saberes* sobre esse lugar (SANTOS, 2007). Percebe assim as ausências do *urbano* (seu lócus de origem) e produz em seu olhar encantado, atento aos detalhes, a ampliação do *espaçotempo* em que se encontra.



Ao andar por um lugar que não é o lugar do próprio, há a tentação em se buscar pelo que pertence ao próprio, tentar conformar o que se percebe, o presente que se vive pelo que se deseja perceber, o que pertence ao lugar de conforto do eu, conformar o momento vivido ao passado inventado ou ao futuro pretendido. Tentar naturalizar as diferenças (SANTOS, 2007) e assim, apagar as hierarquias que surgem como suas consequências. Porém, o viajante parece não sentir tal tentação. Na verdade, mergulhar no cotidiano parece ser muito mais tentador que as alternativas.

Então se encontra com um aldeão que está finalizando a reforma de um pequeno moinho movido a água, às margens de um rio. Cumprimenta-o:

Viajante: Bom dia!

Aldeão: *não responde*

Viajante: Bom dia!

Aldeão: Sim. Bom dia!

Viajante: Qual o nome dessa aldeia?

Aldeão: Não tem nome. Nós a chamamos apenas de “a aldeia”. Algumas pessoas a chamam de “Aldeia dos Moinhos de Água”.

Ao iniciar esta conversa com o ancião, o viajante muda sua forma de expressão e de se relacionar com o local, passando dos passos como expressão do caminhar, para a fala como expressão da linguagem (CERTEAU, 2011). Segue assim, amplificando o detalhe e miniaturizando o conjunto, agora pela fala. Percebemos a continuidade de tal postura nestas primeiras falas, em que, embora ainda tomando por referência o conceito de “cidade”, se permite perceber as práticas de sujeitos que não são nem universais, nem anônimos, mesmo quando não nomeados.

E é pela ausência de nome que somos introduzidos ao diálogo nesse *lôcus* criado por Kurosawa. A aldeia não tem nome. Não precisa nomear, ao contrário da *monocultura da escala dominante* (SANTOS, 2007) pela qual a lógica globalizada estaria ali também imposta. Uma prática que não é uma ruptura com a lógica moderna de classificação e nomeação de tudo o que há, pois nunca houve tal lógica antes neste lugar. Pelo contrário, ela parece estar se constituindo e



deixa como pista a fala “Nós a chamamos apenas de “a aldeia”. Algumas pessoas a chamam de “Aldeia dos Moinhos de Água”.” (KUROSAWA, 1990), o que não parece ser sinal de que venha a se hegemonizar.

E a resposta do ouvinte/turista/visitante? Este apenas sorri. Contempla. Não questiona. Segurando seu chapéu nas mãos, como forma de demonstrar respeito, olha ao redor segue andando enquanto continua a conversa:

Viajante: Todos os aldeões moram aqui?

Aldeão: Não. Moram em outros lugares.

Novamente o ancião pratica uma retórica que profana a necessidade de nomeação. “Outros lugares” é suficiente para dizer que não são o lugar do “aqui”. Perto, longe, depois do rio ou antes da ponte, na rua tal... seriam tentativas de capturar o lugar por uma cartografia descritiva, definindo o espaço pela sua relação com o *aqui*. Porém simplesmente não ser *aqui* basta ao visitante. Enquanto ouve a fala do ancião, se aproxima de uma das casas e se surpreende ao ver um lampião a óleo. Pergunta:

Viajante: Não tem eletricidade aqui?

Aldeão: Não. Nós não precisamos dela. As pessoas se acostumam com a conveniência. Acham que a conveniência é melhor. Jogam fora o que é realmente bom.

Neste trecho, Kurosawa nos oferece um bom motivo para lembrar que “não se deve tomar os outros por idiotas” (CERTÉAU, 2011, p. 248). O viajante não pergunta se o aldeão conhece eletricidade ou já explica o que é, pressupondo sua ignorância. Também não conclui sem outras pistas, além da existência de um lampião a óleo, que não haja eletricidade. Ele pergunta. Pergunta por algo que faz parte de sua referência de próprio, algo tido como essencial, como aquilo que traz em sua mochila.

O aldeão por sua vez não esboça qualquer constrangimento em dizer que não há eletricidade naquele lugar. O que em outros contextos poderia ser sinal de pobreza, *falta*, aqui representa uma escolha, a presença de uma ideologia. Demonstra conhecimento sobre o conforto e a conveniência representados pela



eletricidade e afirma “nós não precisamos dela”. Assim, contraria a *monocultura do tempo linear*, pela qual todas as civilizações estariam seguindo um mesmo caminho. Esta conhece os fazeres dos grupos sociais “mais desenvolvidos”, mas os declina. O viajante parece confuso, sério questiona:

Viajante: Mas e a iluminação?

Aldeão: Temos vela e óleo de linhaça.

Enquanto o aldeão explica a razão de não precisarem de eletricidade o turista se aproxima e senta a seu lado, ainda segurando o chapéu em mãos e o olhando em tom de respeito. Sorri menos, parece mais perplexo com a resposta do que estivera até então. Como uma tecnologia “ultrapassada” pode servir de justificativa pra não adotar-se uma mais recente?

A mochila que carrega consigo todo o tempo pode ser vista como uma metáfora, representando toda sua vivência e experiências até ali. Esta mochila traz as marcas do lugar de onde o visitante ouve/lê o que o aldeão lhe diz, como o leitor de Certeau (2011) que negocia suas leituras com “seus medos, seus sonhos, suas autoridades fantasmadas e ausentes” (CERTEAU, 2011: 248). O visitante não a abre, não a manipula diretamente, mas a carrega consigo, todo o tempo por trás de seus passos e de suas falas. Neste local sem nome, o visitante negocia seus *saberesfazer*s com aqueles que lhe são apresentados. Esta conversa cria um *terceiro espaço*, que não é o do turista nem tampouco o do aldeão (embora esteja em casa). Assim, emerge um *espaçotempo* de traduções culturais entre os sujeitos, também chamado *entrelugar* (BHABHA, 2011).

Em sua tentativa de negociar o que sabe com o que “lê”, o visitante elabora um comentário que talvez pareça um bom argumento:

Viajante: Mas a noite é tão escura.

Aldeão: Sim. A noite tem de ser assim. Por que a noite deveria ser clara como o dia? Eu não gostaria de não conseguir ver as estrelas à noite.

E novamente uma lógica que não é a hegemônica, mas tampouco parece ser contra-hegemônica, é usada pelo aldeão. Demonstra novamente muito sa-



ber sobre eletricidade, iluminação e seus efeitos, inclusive conhece o fenômeno de não podermos ver muitas estrelas em grandes cidades devido à quantidade de lâmpadas acesas. E deixa claro, que se conforma que a noite não mude pelo seu conforto. Prefere um céu cheio de estrelas que a tentativa de imitar o dia pelo uso da eletricidade.

O visitante ri desconcertado. Coça a cabeça como quem tenta colocar os pensamentos em ordem, desfazer o incomodo que pensar outros possíveis lhe provoca. Olha em volta, mira o horizonte a sua direita e segue a conversa:

Viajante: Vocês têm arrozais, mas não têm tratores para cultivá-los?

Aldeão: Não precisamos deles. Temos bois e cavalos.

O aldeão continua a conversa como se nada lhe passasse. Se bois e cavalos permitem cultivar os arrozais, são tão bons quanto os tratores. Aqui, a lógica discursiva estabelecia não toma *a monocultura do produtivismo capitalista* (SANTOS, 2007) como referência, o lugar de onde se fala é outro, muito próximo a uma “espitemologia do sul”. Porém, não falamos de um “sul” opositor ao “norte”, mas um sul lugar algum, *entrelugar*, que não é em relação a outro que não a si mesmo. O aldeão então segue amarrando as partes da roda d’água que está terminando de reformar como se não houvesse dito nada demais. Enquanto isso, o visitante demonstra estar ainda mais intrigado:

Viajante: O que usam como combustível?

Aldeão: Lenha principalmente. Não achamos certo cortar árvores, mas bastam aquelas que caem sozinhas. Nós as cortamos e as usamos como lenha. E, se você fizer carvão com a madeira, poucas árvores gerarão tanto calor quanto uma floresta inteira. Sim, e o esterco de vaca também é um bom combustível.

O viajante sorri, como quem entende o que se passa, ou quem aceita o que lhe é apresentado. Parece perceber que as práticas ali vigentes fogem ao instuído em sua cultura de origem, olha para a água, as copas das árvores e para



os moinhos como quem os aceita. Estando seu interlocutor nesta condição, o aldeão parece sentir a necessidade (ou oportunidade) de explicar algo mais:

Aldeão: Tentamos viver do modo como o homem vivia antigamente. É o modo natural de viver. Hoje em dia, as pessoas se esquecem de que elas são só uma parte da natureza. Destroem a natureza da qual nossa vida depende. Achem que sempre podem criar algo melhor. Sobretudo os estudiosos. Eles podem ser inteligentes, mas a maioria não entende o coração da natureza. Eles só criam coisas que acabam tornando as pessoas infelizes. Mesmo assim, orgulham-se tanto de suas invenções. E, o que é pior, a maioria das pessoas também se orgulha. Elas vêem como milagres. Idolatram-nas. Elas não sabem, mas estão perdendo a natureza, não percebem que vão morrer. As coisas mais importantes para os serem humanos são ar limpo e água limpa. E as árvores e plantas nos dão isso. Tudo está sendo sujado, poluído para sempre. Ar sujo, água suja, sujando o coração dos homens.

Novamente, o viajante parece perplexo. Este está ali, presente e se permite por em questão suas próprias certezas, percebe que talvez a verdade do *outro* possa por em questão as próprias verdades, permite que o momento lhe toque, lhe passe (LARROSA, 2002). Olha em sua volta, mais sério, se levanta, observa com atenção um canteiro de flores à margem do rio de águas limpas. E, como quem quer fugir ao assunto que lhe desconstrói (DERRIDA, 2004) certezas e verdades, indaga ao aldeão sobre a cena presenciada há pouco:

Viajante: Sabe... Quando eu estava vindo pra cá vi crianças pondo flores numa pedra perto da ponte. Por que fazem isso?

O aldeão aceita troca de assunto sem questionar, como quem está satisfeito com o que está dito, ou simplesmente não sente necessidade de dizer mais do que lhe é pedido. Talvez perceba que a linguagem, em seus sistemas de fixação não seja um instrumento tão bom para comunicar ou para superar *a monocultura do saber e do rigor* (SANTOS, 2007). Segue trabalhando em seu moinho



e isso também diz de sua vida, de seus costumes e de sua história. Ouve com atenção a nova pergunta e começa a narrar uma história que ouvira de seu pai:

Aldeão: Ah, isso. Meu pai me contou uma vez. Muito tempo atrás um viajante estava doente e morreu perto da ponte. Os aldeões ficaram com pena e o enterraram ali mesmo. Puseram uma grande pedra sobre o tumulo e depositaram flores sobre ela. Pôr flores ali tornou-se um costume. Não só crianças que fazem isso. Todos os aldeões põem flores ali ao passar, embora a maioria não saiba por que o faz.

O viajante, por sua vez, senta-se novamente ao lado do aldeão e ouve com interesse e um leve sorriso a narrativa que se inicia, mas ao fim volta a parecer consternado. Nela, outro viajante é mencionado, um de “muito tempo atrás”, alguém que também deveria passar, mas que (pela morte) ali ficou.

A menção à morte cai neste diálogo como marca muito maior da *alteridade* que as diferenças culturais até ali expostas. Enquanto em uma cultura ocidentalizada “o segredo *imoral* da morte é depositado nas grutas protegidas que lhe são reservadas pela psicanálise ou pela religião” (CERTEAU, 2011: 269), aqui a morte é dita como parte da vida.

O corpo, como prova da morte, também não foi expulso/enterrado “para fora das fronteiras da cidade, para fora do tempo, do trabalho e da linguagem” (ibidem). Ele está ali, no caminho de passagem e não provoca espanto ou aversão, pelo contrário, foi assimilado pelos cotidianos dos sujeitos que habitam este lugar, e seu túmulo é legitimado por cada flor ali posta, mesmo daqueles que não sabem o porquê.

O aldeão segue seu trabalho com a mesma tranquilidade, enquanto o viajante o observa pensativo até que um barulho, uma música vinda de algum lugar chama sua atenção. Procura a sua volta e pergunta:

Viajante: Está havendo uma festa hoje?

O aldeão parece não ter certeza. Deixa seu trabalho, tenta ouvir a música



e conclui:

Aldeão: Não, é um funeral.

Ao perceber a fisionomia de estranhamento do viajante (que parece não acreditar), prossegue com a explicação:

Aldeão: Acha isso estranho? Um funeral alegre, feliz. É bom trabalhar duro, viver muito e receber gratidão. Não temos templos nem sacerdotes aqui. Por isso, todos os aldeões carregam o morto até o cemitério sobre a colina. Não gostamos quando um jovem ou uma criança morre. É difícil comemorar uma perda assim. Mas, felizmente as pessoas dessa aldeia levam uma vida natural, por isso morrem numa idade avançada. A mulher que vamos enterrar hoje viveu até os 99 anos. Precisa me dar licença. Vou me juntar à procissão.

Ele então levanta caminha alguns passos em direção a sua casa, volta-se para o viajante e acrescenta:

Aldeão: Para dizer a verdade, ela foi o meu primeiro amor. Mas me fez sofrer, me trocou por outro.

Ao final ri destas que poderiam ser lembranças tristes, mas seu corpo responde à aproximação do cortejo, a música o envolvendo aumenta o seu entusiasmo em participar do ritual. A não existência de sacerdotes ou templos, ou seja, de algo que regule diretamente a vida cotidiana em relação à morte, por exemplo, leva os habitantes a se organizarem quando necessário. Vivem em lugares outros, mas aproximam-se quando é preciso, como neste cortejo fúnebre. São como a multidão de Hardt e Negri (2006), que se organiza por uma causa em comum e se dispersa quando sua ação já não é necessária.

A sociedade representada por Kurosawa (1990) parece conhecer diversos produtos da chamada modernidade ocidental (eletricidade, práticas de taxonomia, templos, religiões, etc.) e ainda assim vive um instituído não hegemônico.



Parece utilizar a possibilidade de organização dos sujeitos em torno de objetivos em comum, garantindo uma vida mais equilibrada e menos controlada em que as práticas se constituem e legitimam nos próprios fazeres cotidianos.

O aldeão dá uma risada sonora e sai de cena enquanto o viajante sorri da história sobre o primeiro amor e caminha um pouco tentando enxergar o cortejo na direção de onde vem a música. Ouve então o som de um instrumento vindo do interior da casa do aldeão e este surge vestindo tons de laranja e azul, dando a impressão de um traje de festa, algo usado para uma ocasião especial. O viajante mais uma vez o interpela:

Viajante: Por falar nisso, quantos anos o senhor tem?

Aldeão: eu? Cem mais três.

O viajante não esconde sua surpresa, boquiaberto com a informação que acabara de ouvir. O aldeão segue:

Aldeão: É uma boa idade para parar de viver. Há quem diga que a vida é dura, isso é só conversa. Na verdade, é bom estar vivo. É emocionante.

Pela segunda vez o aldeão parece aproveitar o silêncio do viajante para dizer algo de si e de sua cultura, como quem sente que precisa explicar para que o outro entenda. Seus passos cansados demonstram a idade avançada, mas sua atitude não é de quem espera a morte. Pelo menos não em nossa sociedade, pois ele a espera, diz até já ter uma boa idade para morrer, mas não para de viver para que ela chegue.

O ancião recolhe algumas flores e segue em direção à procissão com um chocalho de guizos em mãos. Surge então o cortejo que em nada lembra um funeral, exceto por alguns homens levando um caixão coberto por tecido colorido. O cortejo tem música harmônica e alegre, acompanhado por uma banda e pessoas que desempenham alguns passos de dança coreografados. Abrindo passagem, há um grupo de crianças jogando pelo caminho pétalas de flores. Pessoas de todas as idades trajam roupas coloridas e carregam instrumentos que compõem os movimentos propostos pela coreografia.



O ancião junta-se ao cortejo enquanto o viajante assiste encantado. Passam por ele o aldeão à frente, as crianças, a banda, mulheres dançando, o caixão carregado (quando ele novamente tira o chapéu) e outras mulheres, continuando o cortejo.

Uma atividade desconhecida...

À primeira vista o trecho *O Povoado dos Moinhos*, do filme *Sonhos*, de Kurosawa, poderia nos dizer de uma ecologia que se refere à natureza, a um equilíbrio possível ao homem. Poderíamos estar pensando sustentabilidade dos meios de produção de energia em oposição a *O Monte Fuji em Vermelho*, em que uma usina nuclear explode no Japão, levando a população ao suicídio. Também há neste sonho o discurso do respeito às árvores que contradiz a naturalização do corte do pomar em *O Pomar de Pêssegos*. Outro trecho da mesma obra que fala sobre o homem e a natureza é *O Demônio Chorão*, em que toda a vida na terra foi transformada pelo uso de agrotóxicos e poluentes. Em cada um desses “sonhos” Kurosawa fala, de alguma forma sobre a relação do homem com o meio ambiente. Enquanto isso, em *Corvos*, fala da inspiração, do que o ambiente produz sobre o homem, não sobre o que o homem produz no ambiente.

Em *Sol em Meio à Chuva*, Kurosawa nos fala sobre respeitar os *saberes-fazeres* da cultura do outro. Em *A Nevasca* nos diz da possibilidade de resistência humana quando unidos, mesmo diante dificuldades extremas. Em *O Túnel* o roteirista/diretor nos fala dos absurdos da guerra, de quem mata, de quem morre e de quem paga pelas ordens dadas.

Consideramos então, que há outras ecologias em pauta neste filme. Este último sonho *O Povoado dos Moinhos* parece deixar um quê de esperança, uma forma de relacionar-se com o meio e com o outro pelo caminhar e pela fala que se propõe a negociar saberes, a perceber a práticas que não pertencem ao próprio como tão legítimas quanto podem ser no local de origem dos praticantes que as criam.

O viajante, ao realizar o espaço pelos seus passos e ritmo de caminhar, e ao



adaptar seu ritmo de fala a uma conversa com o aldeão, compromete-se com uma *ecologia das temporalidades* (SANTOS, 2007). Aceita por exemplo, que o não uso de combustíveis convencionais e eletricidade não representa atraso ou que o tûmulo do viajante que morreu no caminho faz parte dos cotidianos presentes.

O viajante e o ancião também parecem praticar em suas falas uma *ecologia do reconhecimento* (SANTOS, 2007) quanto tentam eliminar as hierarquias dos saberes dominantes ao conversar sobre as diferenças em seus usos e fazeres. No mesmo ritmo entra a *ecologia das produtividades*, pela qual é possível pensar que o cultivo de arrozais com bois e cavalos é tão legítimo quanto aquele feito com tratores. Quando a lógica da mensuração não entra na conversa para comparar os dois meios de produção, a comparação é *outra*, por não subjugar um pela racionalidade do outro.

Esta prática, que pode ser relacionada a uma ampliação do presente, associada a uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), nos diz da aproximação com o *outro* em no *entre* em que processos de negociação cultural sejam possíveis.

Após passar o cortejo fúnebre, o viajante de Kurosawa retoma os passos e sua enunciação junto ao meio enquanto parte. Os moinhos seguem girando movidos pelos rios de águas claras e tranquilas que correm entre a paisagem de flores e árvores. Põe o chapéu na cabeça e caminha em ritmo de início de viagem, mas para antes de cruzar a segunda ponte, retorna até o canteiro no meio do rio, colhe algumas flores e as deixa sobre o tûmulo do viajante desconhecido. Distancia-se da perda e segue viagem.

Este último ato demonstra como ele leva consigo um pouco daquele vilarejo e como também deixa ali um pouco de si. Caminhos e falas que mapas e transcrições não dariam conta de representar, mas que nos dizem de outros possíveis no *aprender com o outro*. O filme termina, mas as águas seguem a correr.

Referências

BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Organização:



Eduardo F. Coutinho. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio do Janeiro: Rocco, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 17-50.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LARROSA B., Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.



Parte 4
Expressões de uma pintura
em sonhos

18



EXPRESSÃO

Raquel Goulart Barreto



Este título, de uma palavra só, foi posto para sintetizar muitas possibilidades. Se elas fossem todas mencionadas ali, ocupariam várias linhas. Então optei por deixar apenas o nome, com toda a sua força, como mote para dois diálogos que se complementam e, espero, fecundem este nosso.



Diálogo com Kurosawa, a partir do sonho com Van Gogh

Silêncio total. Tudo começa com o *Autorretrato* do pintor. O homem que está diante dele se move para a esquerda. Vê outros quadros do mesmo autor: *A Noite Estrelada*, *Girassóis* e *Campo de Trigo com Corvos*. Então retorna para a direita, filmado agora quase que de corpo inteiro, o chapéu flexível apertado na mão esquerda. Senta-se diante de *A Noite Estrelada* e recolhe seu próprio material de pintura. Continua caminhando para a direita, vagarosamente. Parece capturado pelo *Autorretrato*. Vai passando por outros quadros: *A Cadeira de Van Gogh com Cachimbo*, *A Ponte em Langlois com Lavadeiras*, *Quarto em Arles*. Parece decidido a partir. Coloca seu chapéu e retorna à *Ponte*, que ganha vida, em som e movimento. Atravessa-a em busca de Van Gogh. Pede informações às lavadeiras e elas lhe indicam a direção, advertindo-o, em meio a muitas risadas, para ter cuidado, pois o pintor acabara de sair do hospício.

Se houve medo ou outro sentimento paralisante, foi imediatamente vencido pelo desejo do encontro. O que se vê em seguida é o homem resolutivo em busca do ídolo. Corre sorrindo pelos campos de trigo, até que o vê ao longe. Aborda-o em francês e, diante da resposta em inglês, também muda o idioma. Diante da identificação positiva (o homem se assume como Van Gogh), tira o chapéu e insiste em perguntar, querer saber. As respostas que ouve não são exatamente encorajadoras. O pintor, fascinado diante da beleza do lugar, pergunta por que o homem não está pintando. Ao mesmo tempo, faz revelações acerca da sua relação com a arte:

para mim esta cena é inacreditável... Uma cena que parece pintura não faz uma pintura. Olhando com atenção, verá que toda a natureza tem a sua beleza. E, quando há essa beleza natural, eu simplesmente me perco nela. Então, assim como num sonho, a cena se pinta sozinha para mim. Sim, eu consumo este cenário natural. Devoro-o completamente! E então, quando termino, a imagem aparece completa diante de mim... Mas é tão difícil segurá-la aqui dentro...

O homem quer saber o que o pintor faz diante da dificuldade. A resposta





é: *eu trabalho, me esfalfo, arremeto feito locomotiva!* Na cena colorida, irrompe, em branco e preto, a imagem da locomotiva, junto ao som do seu apito. O ritmo fica acelerado, também na trilha sonora. O pintor tem pressa, sente que há pouco tempo. O homem tem outras perguntas e faz pelo menos a que se refere ao ferimento percebido em Van Gogh. A resposta é rápida: *estava completando meu autorretrato. Não conseguia acertar minha orelha. Então a cortei e joguei fora.* Em seguida, fala da falta de tempo a perder com a conversa: *o sol me comepele a pintar.* O homem fica sozinho e, com a proteção do seu chapéu, olha para o sol.

A cena seguinte, desencadeada pelo apito do trem, traz uma corrida em que luz e sombra se alternam. O sol de um quadro de Van Gogh o arremete para uma sucessão de quadros como cenários em que o homem se move, percorrendo as rugosidades produzidas pelas pinceladas fortes. Parece querer corrigir sua rota e achar o caminho. Vai dar de novo na plantação de trigo, vendo Van Gogh a caminhar mais à frente. De novo, quer ir atrás dele, mas uma revoadada de corvos o detém. Novamente o som do apito do trem, novamente o quadro como cenário... É o mesmo quadro que o fez mudar de direção no museu. É lá que ele está outra vez. Fora do quadro, em contemplação. Tira o chapéu.

Linguagens e leituras: intertextualidade

Na narrativa acima, procurei atentar para muitos aspectos daquele sonho de Kurosawa, sempre na tentativa de *traduzir* o filme. Entretanto, é preciso reconhecer que esta foi apenas a escrita da minha leitura deste sonho no filme. De muitos modos, há, nesta minha expressão, assim como nas traduções em geral, *traições* inevitáveis.

É evidente que tentar colocar basicamente em palavras um texto tecido por palavras/sons e imagens em movimento não deixa de ser uma redução, mesmo com a linguagem verbal sendo a única dotada de flexibilidade: da capacidade de falar dela mesma e das outras. Falamos de quadros, de filmes, de livros, de esculturas etc. Falamos das nossas leituras do que vemos e não vemos do mesmo lugar. Vemos não só com os olhos, mas com tudo que acumulamos vida afora: nossas experiências e os sentidos que demos e damos a elas.

Qual é o sentido de uma tentativa de representação dos detalhes do filme através de palavras? Em se tratando de um livro, para colocar na roda algumas possibilidades de leitura, mesmo sabendo que um primeiro filtro foi usado na *tradução*. Em uma sala, de aula ou de visitas, faria mais sentido colocar o próprio filme. Mas, ainda assim, se falaria dele com palavras. É principalmente com elas que expressamos o que nos fica das experiências vividas e, por causa disso, muitas vezes relegamos a um segundo plano as outras formas de expressão.

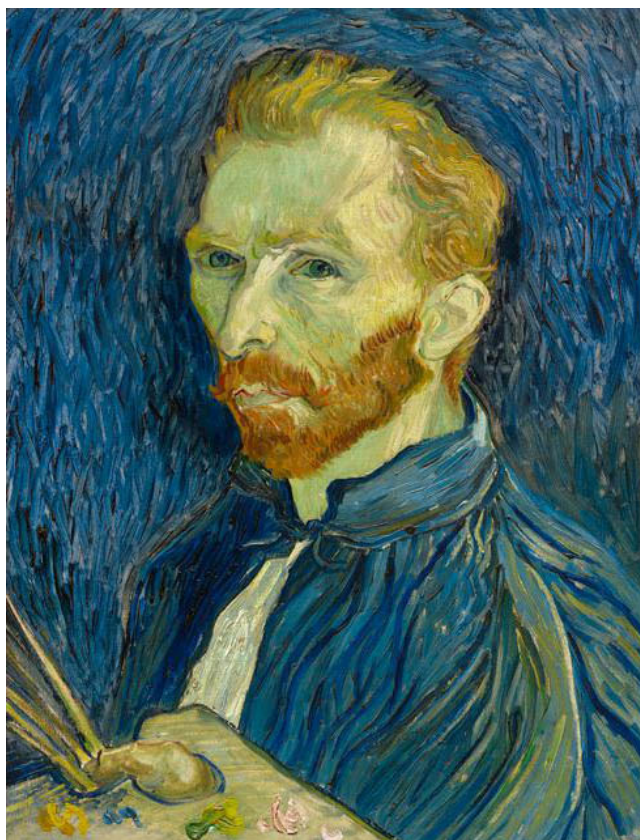
“Expressão” é uma palavra que tem origem o ato de apertar para fazer sair algo, como a água nos aquedutos, como nos diz José Pedro Machado (1990). No século XVII adquiriu o sentido figurado de “expressão do pensamento, exposição impressionante, descrição viva”. Uma chave importante para tentar expressar o sonho com Vincent van Gogh, pintor pós-impressionista que teria influenciado o expressionismo no século XX.

Não é possível saber se há obras de outros pintores no espaço em que se desenvolve o sonho. Só é possível dizer que aquele homem só vê Van Gogh e que carrega consigo o seu material de pintura em branco, a ser preenchido. Uma leitura possível é o desejo de *copiar* o gênio admirado. Parece mesmo haver uma proposta mimética nos seus movimentos, na medida em que deseja não apenas contemplar os quadros, mas penetrar neles e ir atrás do pintor para saber tudo.

Insiro aqui as imagens de três quadros que, na minha leitura, demarcam a trajetória do homem que sonha: (1) um *Autorretrato*; (2) *A Ponte em Langlois com Lavadeiras*; e (3) o *Campo de Trigo com Corvos*. O primeiro expressa a identificação com o pintor. O segundo remete à travessia empreendida. Já o terceiro, por duas vezes, desencadeia a mudança de direção do sujeito.



(Imagens 1: Autorretrato; 2: A Ponte em Langlois com Lavadeiras e 3: Campo de Trigo com Corvos)





Os corvos no campo de trigo podem ser uma chave importante para pensar a questão das leituras possíveis. Os corvos nos sonhos tendem a ser figuras de mau agouro, ligadas ao temor de desgraça, embora esta não seja uma representação universal e nem tenha sido sempre assim (CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A., 1996). É possível que, para Vincent van Gogh, na condição de europeu do século XIX, os corvos tivessem este aspecto negativo, de ave de rapina, fortemente marcado. Também é possível que, para Akira Kurosawa, japonês do século XX, os corvos não sejam negativos, posto que tradicionalmente ligados à gratidão filial (corvos alimentam seus pais) e, por extensão, à ordem social. Na Bíblia, o corvo é o animal que vai verificar se a terra começa a reaparecer à superfície das águas, depois do dilúvio. Talvez a sua representação mais universal seja a de mensageiro, sem aspectos negativos necessariamente agregados às mensagens trazidas.

Alguns leitores podem lembrar o poema do americano Edgar Allan Poe, *O corvo*, traduzido para a língua portuguesa por Fernando Pessoa. Aquele que repete a mesma expressão: “Nunca mais”. Nunca sabemos das diferentes associações feitas pelos sujeitos nas suas leituras. É a intertextualidade, na sua riqueza e na sua indefinição.

No quadro de Van Gogh do sonho de Kurosawa (1990), há uma revoada



de corvos. Talvez o filme *Os pássaros*, de Hitchcock (1963), seja um intertexto fundamental. Mas, de qualquer modo, só há como se aproximar das associações feitas se os leitores as expressarem. Um exemplo tão banal quanto significativo pode ser a cena de dois meninos em visita a uma fazenda. Vendo que um animal morto no pasto atraía muitos urubus, um dos meninos correu para os braços de mãe, com medo e/ou repulsa. O outro, tranquilo, só exclamou: *quanto Flamengo!*¹

No filme de Kurosawa, os corvos em revoada, como quadro e como cenário, provocam mudanças de direção. No museu, em não sendo visível algum outro quadro à esquerda, sugerem algum tipo de incômodo que leva o homem a retornar à direita. Como cenário, funcionam como a locomotiva, inclusive sendo, logo em seguida, acompanhados pelo som do apito, arremetendo o homem de volta ao museu. De novo, é quadro. Diante dele o homem tira o chapéu e encerra seu sonho.

Diálogo com outros textos

Depois do texto artístico, multimidiático, cometo aqui o que pode ser visto como uma espécie de heresia. Parto dos *Sonhos* de Kurosawa para um texto meu, também tematizando um sonho, produzido para introduzir questões relacionadas às diferentes linguagens na produção dos múltiplos sentidos possíveis. Era uma Oficina de Leitura e Produção de Textos, realizada em 1991, em horário complementar, no contexto de uma escola pública na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Fundamentalmente, a proposta consistia na compreensão dos sentidos captados pelos alunos e não na imposição do sentido legitimado como correto.

Para o trabalho, acabei optando por escrever um texto que lidasse com múltiplas formas de expressão: um sonho cuja temática poderia sugerir pesadelo.

1. Aos leitores que pouco conhecem de futebol, informo que o urubu é o símbolo do Flamengo, time de futebol do Rio de Janeiro.



Cecília tinha prova de Português no dia seguinte. Estudou, estudou, estudou tanto que acabou dormindo tarde e tendo um sonho estranho.

Uma mulher bonita, talvez bonita de tão simpática, pediu que ela mostrasse o que estava sentindo. Cecília olhou em volta e achou tudo muito parecido com a escola. (Será que tinha mudado a professora?) Foi aí que pintou um calafrio: cadê papel e lápis pra fazer a redação? Que droga! Depois de estudar tanto, além de ter de arrumar as ideias e escrever tudo direitinho, estava sem material! Foi ficando gelada, começou a misturar tudo de gramática, como se sua cabeça tivesse virado um liquidificador. Pensou em sair correndo... Olhou para a mulher que sorria de um jeito amigo. Criou coragem e perguntou:

- A senhora tem papel e lápis?

A mulher ficou olhando para ela e, depois de um tempinho, apanhou uma caneta dentro da bolsa. Procurou papel em branco. Não tinha. Só tinha um pequenininho. E estava todo escrito. De um lado, e do outro.

A mulher então perguntou se ela não podia falar, em vez de escrever. Cecília ficou numa pior. Lembrou logo do seu pai contando que no tempo dele tinha prova oral e que era muito mais difícil.

- Você não gosta de bater papo?

Cecília fez com a cabeça que sim. Mas, pensou... prova não é papo, substantivo não é verbo, e falar que ela estava confusa e com medo ia dar em conceito vermelho.

- Você está se sentindo mal?

- Tô... (Foi o que saiu numa voz baixinha espremida, de quem está com a boca seca).

- Está sentindo dor ou está achando muito difícil falar do que você está sentindo?

A menina apontou para a boca, com a palma da mão toda suada e os dedos tremendo.

- Acho que você está muito assustada. Acertei?



Cecília abaixou a cabeça e ficou olhando para o chão, morta de vergonha. A mulher então chegou mais perto, segurou seu queixo, olhou-a bem dentro dos olhos, deu um sorriso comprido e um monte de ideias: ela podia mostrar o que estava sentindo fazendo mímica, dançando, desenhando no quadro.

A menina pegou o giz e quando viu tinha feito um passarinho numa gaiola apertada. Começou a mexer os braços como se fosse bater asas, as lágrimas descendo e indo embora, até ser capaz de sair rodopiando pela sala e cair sentada numa carteira.

A mulher sentou do lado, ficou um pouco quieta e depois disse com voz de quem está muito emocionada: “que bom ver uma pessoa com coragem de mostrar o que sente! E como você faz isso bem!”

Cecília deu um pulo de alegria. Foi aí que se viu sentada na cama. Morrendo de pena de ter sido só um sonho, abraçou o travesseiro. Sua mão sentiu uma coisa diferente nele. Acendeu a luz e deu de cara com aquele único papelzinho que estava na bolsa da mulher. Era um texto de um escritor chamado Mário Quintana, dizendo: “nunca é demais repetir que aprender português unicamente pela gramática é tão absurdo como aprender a dançar por correspondência. Aprende-se a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a dançar bailando.”

Expressando...

Uma leitura possível é a de que este seja um sonho para fins didáticos. Sem a polissemia da obra de arte e com começo, meio e fim marcados por uma coerência atípica nos sonhos. A intenção era falar das várias formas de expressão no contexto de uma escola que não valorizasse apenas a redação, no sentido mais tradicional do termo; em que houvesse espaço para expressar não só os conteúdos contemplados no currículo, mas as emoções que pulsam; em que os sujeitos, alunos e professores, pudessem se colocar por inteiro. Uma escola dos sonhos ou um sonho de escola?

Cedendo a palavra aos alunos para quem o texto foi produzido, compartilho aqui algumas expressões colocadas na roda por eles. Começando com o “aquecimento” também denominado etapa pré-textual, as perguntas diziam



respeito a provas em geral: O que vocês pensam quando se fala em prova? Quais são as piores provas? Como vocês estudam para elas? Decoram muita coisa?

- Lá vem ferro!...

- Prova ruim é todas. Só que matemática é mais!

- Eu num estudo nada não. Fico bem vendo televisão. Vou tirar “E” mesmo! Num dô bobeira de estudar por isso...

- A gente decora tudo direitinho, né? Só que tem vez que num dá em nada. Num dá pra saber o que o professor qué que põe.

- Se a gente num esquece na hora, no dia seguinte já esqueceu. A fessora fica pau da vida.

- Eu estudo pra caramba... mas é que eu tenho a cabeça fraca e aí num adianta...

Feita a leitura silenciosa e diante da solicitação de desenhar ou descrever com palavras as personagens, predominaram os estereótipos: enquanto a professora era loura e alta, variando apenas a cor dos olhos (verdes ou azuis); a aluna era mulata, baixinha, gordinha e, para muitos, “preguiçosa”. Neste caso, o quanto a menina estudou acabou apagado pelo fato de que ela dormiu. Note-se, ainda, que a preguiça foi incorporada às características físicas. Entre as expressões que circularam, todas oralmente, destaco três:

- Essa Raquel é a senhora, tia? Caramba! Cumé que pode? A senhora é professora e escritora ao mesmo tempo? Me dá um autógrafo?

- Que texto grande! Difícil! Aquele papelzinho embatucou... fica ruim de saber a resposta porque o papelzinho é confuso.

- Empresta esse Mário Quintana pro professor?

Foi tão triste quanto desafiador o contato com as histórias de leituras e as concepções de produção textual que eles evidenciaram. Não supunham que uma professora escrevesse e assinasse textos. Ficaram incomodados com o papel que poderia colocar em xeque a condição de sonho. No que foi possível observar, o papelzinho os afastava da zona de conforto da resposta certa: afinal, foi



sonho ou não foi? Ao mesmo tempo, pareciam sonhar com outras abordagens no ensino da língua materna (madrasta?).

Agora, pensando o texto acima inscrito neste capítulo, também não posso deixar de afastar uma leitura restritiva de Quintana, apontando para uma proposta mimética. “Aprende-se a escrever lendo”, disse ele, não é redutível à imitação pura e simples. Aprendem-se novas formas de expressão interagindo com expressões outras, de outros.

Naquele momento, fiquei me indagando o porquê de ninguém querer desenhar. Ainda que não tenha chegado a uma resposta única, como a que eles temiam não chegar nas interpretações, tentei compreender alguns aspectos do compromisso que às vezes tende à exclusividade no contexto escolar. Fiquei me lembrando dos desenhos que me foram pedidos e da minha própria falta de jeito para fazê-los.

Antigamente, na escola, a gente usava caderno de caligrafia. Eu desenhava as letras nele. Até era possível, quando fora da escola, brincar de extrapolar os limites impostos pelas linhas. Minha letra ficou boa, redondinha, clara. Depois do computador ela piorou bastante. Deixei de escrever à mão, apoiando no dedo errado. Não desenho mais as letras, com dedos certos ou errados, dentro ou fora dos limites. Se cometo erros de digitação, delete. E fico me perguntando se não vou mais desenhar nem letras...

Há exatos vinte e nove anos, senti necessidade de expressar meus dois lados: o mais racional e o mais emocional, em convivência nem sempre pacífica. Fazendo esforço para não ser maniqueísta, representei duas mulheres dentro de mim. De propósito, escrevi errado o nome da emocional: Sonça. Acabei compartilhando com os amigos mais queridos. Meu irmão Ronald Goulart, arquiteto que se expressava também através dos seus desenhos, leu o texto e fez a capa aqui reproduzo, mantendo o amarelado que o tempo imprimiu ao original. Ao ver aquela “ilustração”, senti que o trabalho estava completo. Era uma carta de baralho com duas damas: uma de Ouros, toda contida, formal e até solene; a outra, de Copas, exuberante, transbordando os limites impostos pelas margens. Eram duas expressões em articulação e eu até ousei desenhar meu nome em letras “estilosas”, um tanto tortas. Mal traçadas letras.





O mote era fértil e me fez pensar na música que poderia expressá-lo, na escultura em que poderia se transformar, na peça que poderia ser escrita etc. Não pensei em poema porque eu mesma escrevera pensando no de Ferreira Gullar:

Traduzir-se

*Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*





*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
Na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?*

(In)conclusões

Este texto, que começou com o sonho de Kurosawa com Van Gogh, termina com o de manter as portas abertas para a arte, em todas as suas formas

de expressão. Retomando a pergunta: uma escola dos sonhos ou um sonho de escola (?), trago poetas para este diálogo. Os poetas não são chamados apenas pelos belos poemas que escreveram, mas em nome do poético, no seu sentido mais amplo, do que “põe” o que não havia: cria, forma, produz.

Quanto a mim, caberia muito bem dentro do poema *Lápis de cor*, de Marcelo Macedo Corrêa e Castro: “escrevo porque não soube desenhar”. Tiro o chapéu para quem o sabe, desejando parcerias que enriqueçam a nossa capacidade de expressão, no sonho maior de que percamos o medo do que Galeano expressou como sendo o “direito ao delírio”.²

O sonho é um mo(vi)mento que se aproxima da utopia. No *link* posto na última nota de rodapé, Galeano cita o cineasta Fernando Birri, em palestra conjunta em Cartagena, a partir da pergunta feita por um estudante: “para que serve a utopia”?

[...] a utopia está no horizonte... Sei muito bem que nunca a alcançarei... se eu caminho dez passos, ela se distancia dez passos. Quanto mais a buscar, menos a encontrarei, porque ela vai se afastando na medida em que me aproximo. Boa pergunta: qual é a sua utilidade? Pois a utopia serve para isso: para caminhar!

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

GULLAR, Ferreira. *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Global Ed., 1983.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Horizonte, 1990.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

2. Disponível em : <http://www.youtube.com/watch?v=m-pgHlB8QdQ>.





“UMA VEZ TIVE UM SONHO”:

**uma conversa sobre
cinema, arte e cotidiano**

Mailsa Passos



“...que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica nem
com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma
coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produza
em nós.”

Manoel de Barros

Brinco em casa com uma ideia de
que gosto muito e que me permiti-
to aqui compartilhar. Como gosto
muito de ir ao cinema, do ritual
e escolher um filme, comprar um
bilhete, entrar em uma sala e ex-
perimentar o movimento das lu-
zes apagando-se, da concentração
da platéia que se prepara para pas-
sar os próximos minutos ouvindo
uma história – que se deseja seja
bem contada – de alguém que de-
cidiu que ia nos contar.



Então, brinco quando vou ao cinema, dizendo que estou indo à missa, pois o mesmo sentimento religioso – do religare. Aquele com que nos sentimos (nos) explicando o mundo – sem os dogmas, obviamente, ou até mesmo com alguns deles, confessadamente com um ou outro, por que não? – é como me sinto quando entro em uma sala de cinema. Assistir a uma história filmada é uma das maneiras como busco a compreensão do mundo, pelas “mãos” de um artista que me conta como o compreende, com a mediação da arte, no diálogo.

Tenho aprendido muito com os artistas, em especial com aqueles que fazem cinema, cuja busca pela “imagem perfeita” – não porque tecnicamente a melhor, mas por ser aquela que comunica melhor – nos leva a tantos encontros/desencontros, provoca-nos sensações diversas. Encanta-me no cinema a profusão de linguagens que dialogam entre sons e imagens.

Este texto trata antes de tudo deste encantamento. É um ensaio de uma apaixonada, na experiência ao mesmo tempo intensa e despretensiosa da narrativa de uma de suas paixões. A reflexão assumidamente comprometida com essa paixão e com processo dialógico que esta arte instaura. Meu objetivo é narrar – tendo o cinema como foco – as práticas artísticas como mediadoras entre as pessoas e o mundo. Trataremos aqui do cinema, mais especificamente do filme “Akira Kurosawa’s Dreams” (Sonhos, de Akira Kurosawa), e em especial um de seus episódios – Os Corvos.

8 sonhos...

“Uma vez, tive um sonho”. É assim que Akira Kurosawa inicia seu longa metragem Akira Kurosawa dreams” – ou “Sonhos” na tradução para o português. Uma coletânea de 8 episódios, 8 sonhos, protagonizados aparentemente por personagens que representariam o próprio Kurosawa, envolvidos com questões que mobilizariam não somente o cineasta, mas também homem/mulher do século XX.

O primeiro episódio trata das descobertas de uma criação e as interdições sociais. O personagem “I”, um menino que desobedece a mãe e sai de casa para ver as raposas acasalarem no bosque. Ao final deve se redimir da desobe-

diência – ou através do suicídio que resgata a sua honra ou sendo perdoado pelas raposas as quais tiveram a privacidade invadida.

O segundo episódio trata ainda da experiência da criança. Um menino que conversa com seres que são como guardiões da natureza e lamenta a derrubada de um pomar – a devastação.

No terceiro episódio um grupo de homens que escala um monte em meio a uma nevasca e estão à beira da morte quando têm uma visão de uma mulher que parece querer acolhê-los. Eles recusam a presença da bela mulher, diáfana, envolvente e parecem seguir para a morte.

A morte provocada pela guerra é o tema do quarto episódio “O túnel”. Neste sonho um oficial ao voltar para casa depois de uma batalha, atravessa um túnel às escuras e encontra um cão feroz que tenta atacá-lo. Depois de atravessar o túnel percebe estar sendo seguido pelos soldados do batalhão que estava sob o seu comando e que sucumbiu na batalha. Sua tarefa é avisar aos soldados que estão mortos e pedir que se conformem com essa condição.

O sexto sonho apresenta o pânico de uma população fugindo de uma hecatombe nuclear. Uma usina que entra em colapso, ocasionando uma fuga massiva para o mar. O sonho é o diálogo de dois homens e uma mulher que carrega dois filhos pequenos, quando um deles se acusa como um dos responsáveis pela tragédia – e por isso conhece as fumaças radioativas pela sua cor.

No sétimo sonho – também mais um pesadelo – um homem ao atravessar um terreno montanhoso e gelado encontra uma criatura estranha, vítima de um holocausto nuclear que o transformou em um monstro. A criatura mostra para o homem as transformações ocorridas ali por causa da poluição nuclear.

O oitavo e último episódio encerra a sequência de sonhos contando a história de uma pequena aldeia e a cerimônia de sepultamento de uma aldeã octogenária, vista por um estrangeiro que, de passagem indaga a um senhor sobre o lugar, seus costumes, as pessoas que ali vivem.

Trata-se então de um conjunto de narrativas, nas quais as descobertas infantis, a morte, a guerra, o medo, os riscos da contaminação nuclear consistem em temas apresentados através de imagens cuidadosamente trabalhadas para



garantir que a grandiosidade de cada uma dessas questões assentadas no conjunto de preocupações que pautaram o século XX – o filme é de 1990 – mas que pelo seu compromisso a dimensão de humanidade e pela sua desconfortável atualidade – temos que nos lembrar que eles não foram resolvidas e não se extinguíram com o século XX, mas infelizmente, mesmo que às vezes um pouco mais diluídas, insistem em nos preocupar também neste século – tornam o filme um clássico já que o que Kurosawa nos mostra com sonhos é a dimensão do humano.

Mas afinal não pretendo deter-me em todos os 8 sonhos belamente narrados pelo mestre ao longo do filme. O espaço deste ensaio é exíguo até para o que pretendo, que dirá para tanto. Pretendo aqui tratar de um sonho em especial, o quinto episódio, que tem como título “Os Corvos”.

O cinema e o sonho: caminhadas em um terreno de cromacri

É o quinto episódio “Os corvos” que nos interessa aqui na reflexão que gostaria de provocar com este texto. Neste sonho, um homem jovem, provavelmente um estudante de Belas Artes e/ou um pintor, está em um museu de arte, à frente de uma parede com quadros do artista Vincent Van Gogh. O rapaz para demoradamente à frente de cada um dos quadros com notada reverência. Em um deles, *Ponte em Langlois com Lavadeiras*, detém-se mais um pouco, sendo como que “capturado pela tela”. O rapaz se transporta para dentro do quadro, que de uma tela pintada por Van Gogh, transforma-se em uma tela pintada por Kurosawa, dada a riqueza de detalhes e de cores que compõem a representação feita pelo cineasta.

Quando o quadro se torna um lugar – magia que só o cinema pode realizar – o jovem pintor – de posse de seu cavalete, sua maleta e de seus pincéis - indaga às lavadeiras por “Monsieur Van Gogh”, atravessa a ponte que faz parte do cenário do quadro e segue ao encontro do artista.

Encontra Van Gogh em um campo, pintando uma paisagem exuberante como são aquelas as quais o pintor se dedicava a representar. Ao encontrar o



mestre, este, fascinado pela paisagem - quase sem tirar os olhos da prancheta - o interpela: *Você não vai pintar?* – Como se fosse impossível estar ali e não realizar aquilo que a paisagem, que a natureza exige: pintar! E Van Gogh continua, irrequieto – *O sol me compele à pintar! Não posso ficar aqui falando com você.* Reúne os pincéis, papéis, sua pasta e sai apressadamente pelo caminho ladeado de natureza exuberante, sendo seguido pelo rapaz.

É impossível representarmos através da escrita a sequência de cenas que compõem este episódio. A economia escriturística não permite a expressão dos movimentos, a profusão de cores, os sons e inclusive o caráter imperativo da natureza ao qual o personagem Van Gogh se refere neste sonho.

A realização em película deste cenário em que o jovem dialoga com seu ídolo e depois da estrada por onde ele o segue demonstra como o cinema é uma arte única, na qual é possível uma aproximação estética com o universo onírico de uma maneira como nenhuma outra pode realizar. O cinema é capaz de nos apresentar alguém que invade uma tela, permitindo àquele que assiste “invadir” e “ser invadido” por este momento. E consegue isso porque envolve sons, imagens e imaginações.

É uma situação de extremo encantamento íntimo – desejo maior do artista – com o contemplador. Afinal, a intimidade contribui para a comunicação. É esse momento em que o contemplador adentra o quadro e estabelece com o autor uma relação exotópica:

– *O que houve com a sua orelha, senhor?*

– “Não estava alcançando representá-la com perfeição e a cortei”

É neste momento do sonho em que aquilo que é sempre incompletude: a experiência com a obra de arte, parece realizar-se. O diálogo com o artista sobre aquilo que não necessariamente está representado na obra mas que faz parte de sua vida. Estar dentro da tela, fascinado, vivendo privando das das dores, dos sonhos, dos desejos do artista.

A tecnologia das imagens em movimento e dos sons permite uma aproxi-



mação tão imperativa de quem assiste que aqui também é perfeitamente plausível a ideia alguém que vê e que no momento seguinte está dentro da tela.

Diria Tarkoviski (2010) que “a arte é uma metalinguagem com a ajuda da qual os homens tentam comunicar-se”. Pessoas comunicam-se umas com as outras através da arte, bem como linguagens artísticas comunicam-se umas com as outras através de citações e referências, formando uma rede de intertextualidades. A arte alimenta a arte. É isso que Kurosawa realizou: conta um sonho em que um homem salta para dentro do quadro de um artista e nos permite “saltar” para dentro da “tela” que ele, cineasta, pinta. O cinema é uma arte de encontros, é *cronotopo*, no sentido bakhtiniano do termo.

É onde o tempo se materializa no espaço, onde é medido onde o tempo se localiza em um espaço concreto e o modifica, modificando também aqueles que experimentam essa relação do tempo com o espaço (BAKHTIN, 2003).

Kurosawa neste episódio apropria-se de um outro elemento que remete à ideia de cronotopo bastante difundido tanto na literatura quanto no cinema: a estrada. Ela aparece no final do episódio “Os Corvos”. No atravessar a estrada, ligeiro, seguindo o pintor e mestre, o rapaz experimenta uma situação de extrema intimidade com a obra.

O cenário é uma compilação de diferentes caminhos que estão representados em obras de Van Gogh. A técnica do *chroma key* produz a imagem do jovem que caminha por diferentes obras. A textura das pinceladas do pintor tornam-se o relevo da estrada por onde o jovem passa em busca do mestre, como um desafio e um ritual iniciático: atravessar os obstáculos de tinta colorida. Um encontro. O cinema é a materialização do cronotopo bakhtiniano em função da. Aqui essa materialização ocorre sobretudo quando o cineasta insere na história que nos conta a estrada.

A estrada, não só na narrativa em questão, mas em outros filmes é o lugar onde encontros inesperados ocorrem, demonstrando o quanto a possibilidade de mudança de rumo é uma constante.

O rapaz que atravessa a “estrada de tintas” no filme não será mais o mesmo, bem como aquele que “passa” por um filme também não. O encontro com a



narrativa de um “outro” – em imagens em movimento e sons - que complementa nossas próprias histórias, que nos comunica seus sonhos, é uma experiência de alteridade da qual não se pode sair incólume.

Se o cinema se constitui pelo desejo de comunicação é muito interessante analisar/sentir essa forma de Kurosawa de posicionar-se dialogicamente em relação ao outro. No episódio “Os corvos” isso se manifesta pela busca de uma intertextualidade, através de duas referências que consistem em pontos de contato primeiramente entre duas diferentes práticas artísticas: a pintura com o cinema; o cinema com o próprio cinema.

Esse ambiente polifônico permeia todo o episódio, mas aparece nesta narrativa de Kurosawa de maneira mais contundente pelo menos em dois momentos. O primeiro quando Van Gogh manifesta a ansiedade e a compulsão para pintar, fazendo uma analogia com uma locomotiva: *Consumo o cenário e devoro-o completamente... Arremeto feito locomotiva..*

Há um corte na cena e a imagem seguinte, em preto e branco, é uma locomotiva em movimento, o que remete à primeira cena do cinema: a imagem de uma locomotiva em movimento. Considera-se a primeira apresentação de cinema, realizada em 1895 pelos Irmãos Lumière, a filmagem de uma locomotiva chegando na estação na França. A referência às origens do cinema é uma das citações que se pode notar. A outra, ao final do episódio, acontece na revoada de corvos que é como o episódio é nomeado. Os corvos do quadro de Van Gogh, de nome “Campo de trigo com corvos”, que é a cena final do sonho, em movimento e com som, remete-nos ao clássico do cinema americano, de Alfred Hitchcock, “Os Pássaros” (“The birds”), de 1963.

Arendt diria “a fonte imediata da obra de arte é a capacidade de pensar” (ARENDT, 1993, p.181), e a fonte original deste pensamento, o coração ou o cérebro. Este pensamento é a capacidade de pensar articulada aos modos de sentir, aos modos de sentir-se.

Isso é o que produz o artista, mas detenhamo-nos agora um pouco mais na audiência. O que é saltar para a tela, ou quais são os usos que o homem comum, no sentido certauniano do termo, aquele que aproveita as ocasiões e taticamente re-inventa diuturnamente seu cotidiano. Qual são as possibilidades



de uso do cinema, do sonho a que ele nos remete? Eu não posso falar de todos os casos de pessoas apaixonadas por cinema, mas posso contar um.

Seu Carlinhos e a tela da Sessão Passatempo

Mantenha-se vivo. Sonhe!
Grupo de Teatro do Anônimo

A experiência com a arte é a experiência de suspensão do tempo. No cinema, o tempo é suspenso enquanto saltamos para dentro da tela, para o sonho. É o que todo cineasta comunica: “venha! Quero te contar uma história!”

No final da década de 50, meu pai trabalhava no Centro do Rio de Janeiro, como contínuo na Editora Edil, na Cinelândia. Residia na então cidade dormitório de São João de Meriti com um irmão, e tinha uma hora diária de almoço. Era um tempo em que a Cinelândia era uma grande praça incrustada de grandes cinemas, fazendo juz ao seu nome.

Semanalmente, sozinho ou acompanhado de um amigo, o jovem Carlinhos ia ao cinema, no horário de seu almoço, para assistir a Sessão Passatempo. Os filmes dessa programação eram apresentados por capítulos, semanalmente: Zorro, O Gordo e o Magro, e outros, apresentados como uma série.

A ida semanal era aqui também, uma experiência que permitia ao trabalhador minimizar o fardo, desligar-se do ambiente do trabalho árduo e mal remunerado, afastar-se da sensação causada pelas idas e vindas em um trem cheio, parte de um processo de ir e vir para o trabalho que ainda o obrigava a pegar outro ônibus para chegar no bairro onde morava – na periferia da periferia.

O cinema era assim este momento de suspensão do tempo para ele. O momento de “entrar no cinema”, mas entrar na tela saindo do tempo do trabalho, da rudeza da vida de trabalhador pobre. A arte tanto como um meio de assimilação do mundo (Tarkoviski, 2010: 39), como de transcendência deste mundo. O desejo de Carlinhos era não ter um sonho somente, mas sonhar toda semana naquele mesmo horário, no intervalo do almoço, logo depois de esva-



ziar a marmita. Este era o momento de entregar-se àquilo que o artista desejou lhe comunicar.

A Sessão Passatempo era onde o tempo era suspenso para uma pausa de encantamento e sonho. A experiência de humanidade que a arte oferece, traduzida nos capítulos de um “capa e espada” ou nas risadas provocadas por uma comédia. A hora do almoço não era só o descanso, da necessidade, mas um tempo de outras possibilidades.

Como o pintor do episódio de Kurosawa, meu pai também semanalmente “atravessava a tela” para ir ter com seus ídolos e com seus sonhos. Vivia a experiência com o cinema e ali paralisava o tempo, as rudezas do mundo do trabalho. É fruição e ação tática de renovação através da arte, busca de um estado de alma. Durante alguns minutos furtivos na hora do almoço, a assistência é convidada a compartilhar os sonhos do cineasta.

Do ponto de vista de quem assiste, a narrativa cinematográfica é assim o próprio momento do sonho, a arte que significa o sonho. Aqui o sonho é tática certauniana, já que o praticante – aquele que assiste – aproveita a ocasião - Aproveitar a hora do almoço para ir ao cinema. Aproveitar a ocasião para viver o sonho. Inventar no cotidiano uma forma de suspender o tempo da exploração do trabalho. Sonho, realidade paralela e fruição.

Como a composição de um repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias, re-inventando a vida em meio à dialogicidade das experiências.

Woddy Allen, em 1985, representou muito bem o cinema como ação tática alimentada pelo sonho. Em “A rosa púrpura do Cairo”, a personagem de Mia Farrow refugia-se nas salas de cinema, como forma de escapar da infelicidade em que vive. Mas o caminho aqui se faz ao contrário. Depois de várias vezes vendo o mesmo filme, o personagem da película sai da tela e declara amor à Cecília. A desconstrução da linha tênue entre ficção e realidade é a discussão central do filme.

A necessidade de uma pessoa de alguma ficção cotidianamente é incontornável. Meu pai é uma pessoa muito simples, reservada, mas essa sua necessi-



dade necessidade de ficção diária é uma coisa que sempre me comoveu. E anos depois quando eu soube dessas suas histórias da Sessão Passatempo entendi uma série de outras coisas.

Hoje ele vê novelas. Acompanha, discute, se envolve. Tão emocionado e tão sinceramente, que faz a gente repensar a clássica ideia que as novelas são produto cultural para o público feminino. Em nossa casa nunca foi assim.

O sorriso – iluminado por um ar de encantamento - que me pai carrega no rosto ao assistir uma novela na TV, revela que o jovem Carlinhos da Sessão Passatempo habita, hoje e desde sempre o senhor Antonio, agora septagenário. E revela ainda uma ausência. O sorriso estampado no rosto é sinal de que o senhor Antonio de certa forma não está naquele sofá. Quando sorriso aparece é que o seu Antonio já saltou para a tela, atravessou a estrada de Chroma key e temporariamente está ali vivendo um sonho.



Referências

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Forense Universitária - Rio de Janeiro: 1993.

A ROSA púrpura do Cairo (*The purple rose of Cairo*). Direção: Woody Allen. EUA, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SONHOS (Akira Kurosawa's dreams). Direção: Akira Kurosawa. Japão/EUA, 1990.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

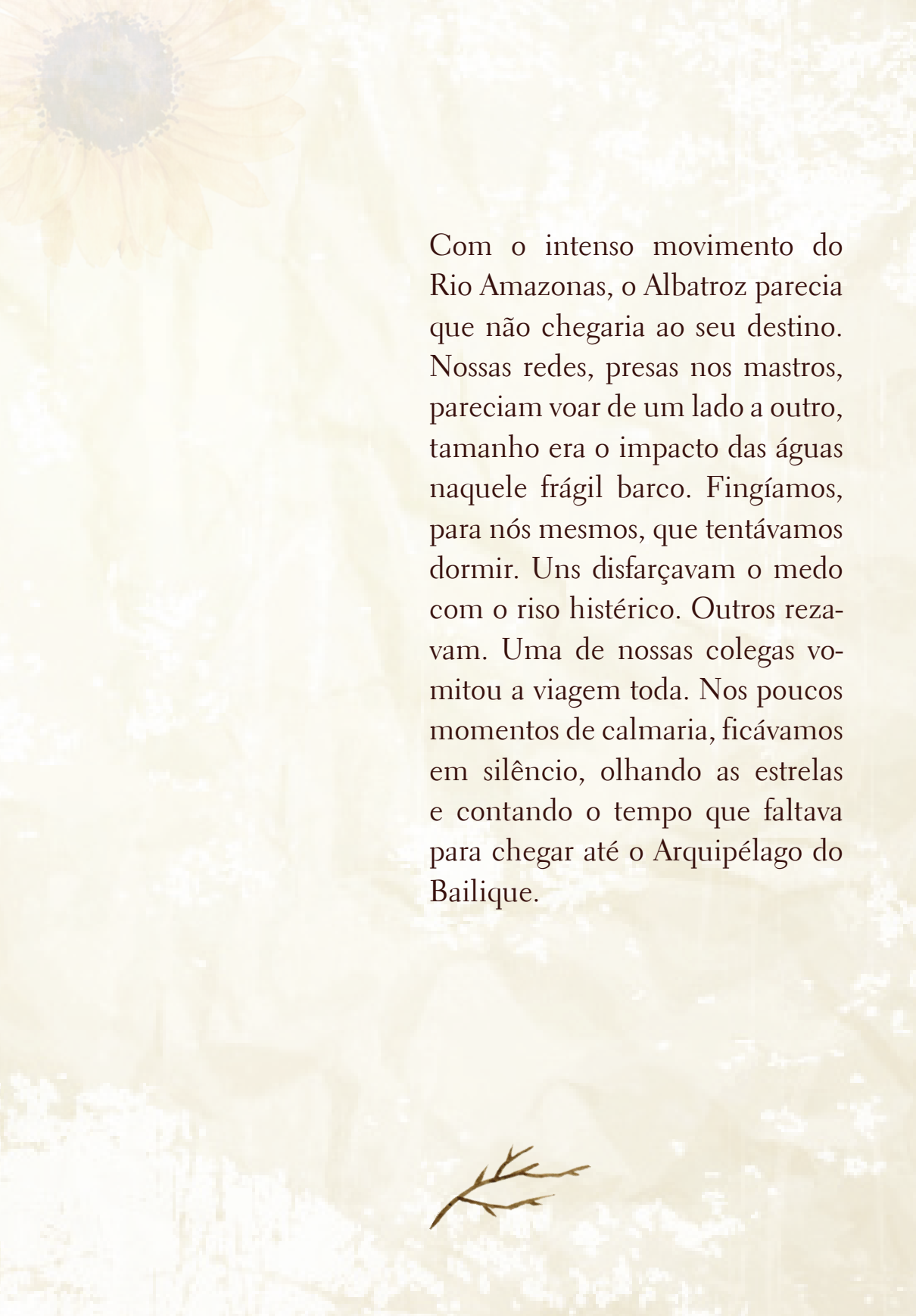
20



REINVENTANDO VAN GOGH*

Marcos Antonio dos S. Reigota

(*). A primeira versão desse texto é de setembro de 1999.



Com o intenso movimento do Rio Amazonas, o Albatroz parecia que não chegaria ao seu destino. Nossas redes, presas nos mastros, pareciam voar de um lado a outro, tamanho era o impacto das águas naquele frágil barco. Fingíamos, para nós mesmos, que tentávamos dormir. Uns disfarçavam o medo com o riso histérico. Outros rezavam. Uma de nossas colegas vomitou a viagem toda. Nos poucos momentos de calmaria, ficávamos em silêncio, olhando as estrelas e contando o tempo que faltava para chegar até o Arquipélago do Bailique.

Quando amanheceu, nos revezávamos no pequeno banheiro do Albatroz e caminhávamos pelo barco. As águas do Rio Amazonas, nesse momento, estavam calmas e a floresta se mostrava com todo o seu esplendor. Eu pensava na utopia dessas pessoas, que guardadas as devidas proporções, permitiu tanto a construção do Teatro Amazonas em Manaus no período áureo da borracha, quanto a construção da Escola Bosque no Arquipélago do Bailique no final dos anos 1990.

Conversava com os colegas que visitariam a escola comigo e com os outros passageiros que embarcaram nos portos improvisados. Acenávamos aos ribeirinhos e aos meninos que mergulhavam no rio. Uma senhora de traços indígenas, muito tranquila durante todo o percurso, tentava nos acalmar dizendo que a primeira viagem é sempre difícil mas que depois a gente se acostuma.

Um sargento da Polícia Ambiental, me convidou para ir com ele, com a esposa e com o filho deles (um menino de uns 10 anos vestindo uma camiseta da seleção brasileira de futebol) até a proa do barco. Enquanto o sol se impunha, os pássaros faziam sua algazarra e o Albatroz deslizava em águas mansas, ele me contou como é viver nessas comunidades ribeirinhas da Amazônia e como é difícil patrulhar e preservar a região.

O idealizador pedagógico da Escola Bosque, Mariano Klautau, juntamente com a esposa dele a arquiteta Dula Maria Bento Lima, chegou até nós e com muito entusiasmo relatou “a revolução” que estão fazendo no Arquipélago do Bailique.

A roda de conversa se ampliou com Nilson Moulin e Fernando Ribeiro, ambos encarregados de desenvolverem a educação ambiental no Amapá.

Depois de doze horas de viagem pelo rio, desde que deixamos Macapá, o Albatroz atracou em frente à Escola Bosque e eu fui o primeiro a descer.

Fiquei simplesmente extasiado com o que estava vendo e experimentando naquela escola em meio à Floresta Amazônica. As crianças estavam chegando para as aulas, em canoas e em pequenas embarcações.

Havia um movimento incessante no “porto” e a nossa presença provocava curiosidade nos barqueiros, nos estudantes, nos professores e funcionários.



Fui convidado por Nilson Moulin para ir com ele até uma sala de aula onde se encontrava a professora de arte. Ela pintava em madeira, utilizando pigmentos extraídos das árvores locais e da argila, um enorme jacaré.

Eu lhe perguntei o que ela estava fazendo e ela, rápida, me respondeu: “Estou reinventando Van Gogh”.

Caímos na gargalhada.



21



POR ESCOLAS PERAMBULANTES

Nivea Andrade



Sobre pinturas e encontros

Certa vez, visitando o Musée de Orsay, em Paris, me deparei com um quadro de Van Gogh. Era um entre tantos autorretratos que o pintor produziu em seus 37 anos de vida. Embora a imagem de Van Gogh me impressione com seu olhar de angústia que compromete o observador a se angustiar com ele, o elemento que mais me parece arrebatador neste quadro é o movimento das grossas pinceladas curvas, talvez verdes ou talvez azuis, que rodeiam o retrato do artista (Se este texto que faço, fosse composto por sons, e talvez o seja em nossas memórias, eu ouviria com ele a canção de Chico Buarque: *o retrato do artista, quando moço, não é promissora, cândida pintura*).



Roland Barthes nos chama atenção para pensarmos os *punctus*, os elementos das imagens que, como uma ponta cortante, nos arrebatam, nos incomodam, desviam o nosso olhar. Sobre o *punctus*, aquilo que punge, Roland Barthes no explica que *basta sua presença para mudar minha leitura, que se trata de uma nova foto que eu olho, marcada a meus olhos por um valor superior* (BARTHES, 2012). E eram as pinceladas curvas ao redor da imagem de Van Gogh que me atraíam para o seu universo denso e me angustiavam a ponto de me sentir escorregando por algumas destas pinceladas.

Em certo momento, me dei conta de que o Museu estava cheio e outras pessoas poderiam estar desejosas de se colocarem à frente do tal quadro, quando percebi que não era a única a se perder nas curvas de Van Gogh. Ao meu lado, mergulhado na pintura e esquecido do seu grupo, um rapaz que acompanhava uma das tantas excursões japonesas também contemplava e talvez se angustiava com o quadro de Van Gogh, compartilhando comigo aquele momento, embora nem se desse conta da minha presença.

Lembrar desta cena, invariavelmente, me remete a um dos episódios do filme *Sonhos* (Yume/Dreams, 1990) de Akira Kurosawa, no qual, um jovem pintor japonês (personagem de Akira Terao) visita um museu e se sente arrebatado por uma das obras de Van Gogh, o quadro *Pont de Langlois*, que retrata uma antiga ponte no canal de Arles.

Uma característica marcante deste episódio é a quase ausência de som que somente é rompida quando o jovem pega os seus instrumentos de pintura (as telas e uma maleta) e se dirige aos quadros de Van Gogh. Os ruídos dos passos do rapaz lentamente dão lugar à melodia. O som e a imagem se apresentam em unicidade.

Ao som do prelúdio n.15 de Chopin e do barulho das roupas batidas na beira do rio pelas lavadeiras do Arles, o jovem japonês, que representa o próprio Kurosawa, impactado pela obra, é absorvido pelo quadro e passa a viajar por diferentes *espaçostempos* pintados por Van Gogh.





Encontrando com o próprio Van Gogh, representado pelo cineasta Martin Scorsese em uma rara atuação como ator, o jovem japonês caminha por um dos cenários favoritos do pintor, os campos de trigo de Auver-sur-Oise, cidade francesa onde viveu seus últimos anos de vida. O episódio se passa com Van Gogh se questionando porque o rapaz não está pintando. Diz que precisa aproveitar a luz: *o sol me impele*, declara o artista. Continuando: *eu me arremeto feito locomotiva, em minha arte*. O jovem passa a contemplar o sol não percebendo que Van Gogh desaparece.

O jovem japonês então se arremete às pinturas do artista, passeando pelas grossas pinceladas, buscando encontrar Van Gogh, compondo um belíssimo trabalho fotográfico de Kurosawa que evidencia os tênues limites entre o onírico e o vivido.

Ao fim do episódio, o jovem japonês novamente encontra Van Gogh, mas este logo desaparece em meio ao campo de trigo e a revoada de corvos. O prelúdio de Chopin dá lugar ao som de uma locomotiva, trazendo o rapaz para a sua posição de observador (mas não apenas) do quadro no Museu. Este não mais se trata de *Pont de Langlois*, mas de *Campo de trigo com corvos* (*Champ de blé aux Corbeaux*), possivelmente o último trabalho de Van Gogh, antes do seu suicídio, quando atirou no peito em meio ao mesmo campo de trigo retratado.

Em um gesto de reverência e/ou de quem volta de uma viagem, o rapaz tira o chapéu terminando o episódio, nos remetendo à admiração de Kurosawa ao pintor holandês.

Imagens e pensamentos, práticas e teorias

Observar imagens, reconhecendo que não somos meros observadores, nos permite produzir viagens de pensamentos. Viagens que possibilitam entrelaçar redes de sentimentos, conhecimentos e significações. Visitar exposições, apreciar arte, seja ela qual for, amplia as nossas redes e aquilo que Pierre Bourdieu chamou de *capital cultural*, embora eu prefira a expressão *redes de conhecimentos e significações* na medida em que as redes que desenvolvemos como manifestações culturais são, historicamente, anteriores às relações capitalistas, embora também marcadas por elas.

A noção de capital cultural desenvolvida por Pierre Bourdieu (1998), compreendida como o conjunto dos elementos materiais e imateriais decorrentes dos investimentos pessoais e das heranças culturais familiares no processo de formação de uma pessoa chama atenção para os processos educativos além da relação entre os investimentos monetários e o desempenho escolar. Bourdieu propunha pensar em capital cultural como aquisições que podem ser incorporadas (conhecimentos assimilados/apropriados desde a infância em processos de socialização), objetivadas em suportes materiais como livros, pinturas entre outros e/ou institucionalizadas, como diplomas e títulos que são produzidos de acordo com uma decisão coletiva do que é ou do que não é qualificado.

Sobre as aquisições incorporadas, Bourdieu define o capital cultural como *um ter que se torno ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus* (1998). Penso que a noção de redes vem acrescentar neste pensamento a compreensão de que os conhecimentos, as heranças culturais e toda sorte de elementos materiais e imateriais que podem ser reunidos por uma pessoa em seus processos de *aprendizagem* *sino* não são apropriações individualizadas pelas quais as pessoas adquirem um determinado conhecimento e o guardam consigo mantendo todas as suas características iniciais.



Acreditando que não existe um conhecimento externo à pessoa que pode ou não ser adquirido, apropriado e assimilado por esta pessoa de forma isolada e singular, proponho pensarmos que estes elementos materiais e imateriais são tecidos, permanentemente, entre as memórias de experiências anteriores e as experimentações atuais.

O próprio Kurosawa nos explica: *minhas próprias experiências e as diversas coisas que li permanecem em minha lembrança e tornam-se a base sobre a qual crio algo novo. Eu não poderia partir do nada* (Kurosawa, 1990. p. 277). Michel de Certeau (1994) também nos ajuda a compreender a memória como matéria-prima para as nossas práticas. Em uma determinada ocasião, a memória emerge, é criada a partir das circunstâncias. Dela, nascem as táticas e as transformações. Esse autor explica que

[...] a memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do “momento oportuno” (kairós), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um “golpe” modifica a ordem local (CERTEAU, 1994: 161).

Dialogando com o pensamento de Michel de Certeau, a noção de conhecimentos e significações em redes nos indica que os processos de aprender e ensinar fazem parte de um mesmo movimento e só existem na relação entre as pessoas, sempre em mão dupla, sempre na relação entre processos culturais múltiplos e complexos. Os conhecimentos e as significações que criamos são, portanto, tecidos por várias mãos. Por isso, falamos que *aprender ensinamos* em diferentes *espaçotempos*, portanto, em redes com fluxos permanentes e sem lugares de origem ou de destino, quer estes conhecimentos estejam materializados em um livro ou em quadro, seja ele configurado como uma prática ou um modo de pensar.

Para Nilda Alves, a noção de rede,

[...] substitui a ideia de que o conhecimento se “constrói” daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um



único e obrigatório caminho, pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação.

Neste sentido, aceito a proposta de Nèstor Canclini (2007), para pensar-mos nestes capitais culturais ou nestes conhecimentos e significações em redes em relações às escolas brasileiras. Para este autor, é preciso educar para a *interculturalidade*, um processo pelo qual as culturas de docentes, discentes e diferentes grupos possam se entrelaçar.

Neste sentido, acredito que não se trata de simplesmente acumular conhecimentos para compreendermos uma obra de arte como o quadro de Van Gogh no filme de Kurosawa, mas de ampliar as nossas possibilidades de estabelecer vínculos, relações, conhecimentos, conferir significados diversos para as manifestações culturais que vivenciamos. Neste sentido, é preciso compreender o que é ‘cultural’ como um processo permanente de produção de conhecimentos em redes.

Importa também ressaltar que esta produção é sempre *prácticateóricaprática* ao mesmo tempo, diria inclusive, em um mesmo *espaçotempo*. Ao contrário de uma cultura compreendida como um substantivo com limites previamente definidos, prefiro compreender como propõe Arjun Appadurai (1996) o cultural como processo permanente. Esse autor indica, assim, que

Se cultura como substantivo parece suscitar a associação com uma qualquer substância de um modo que esconde mais do que revela, *cultural*, o adjetivo, transporta-nos para um reino de diferenças, contrastes e comparações bem mais útil. Este sentido adjetivo de cultura, que se forma no cerne de uma linguística saussuriana sensível ao contexto e focada nos contrastes, parece ser uma das virtudes do estruturalismo que tendemos a esquecer na nossa pressa de o atacar pelas suas conotações a-históricas, formais, binárias, intelectualistas e textualistas. [...] Não vale a pena encarar a cultura como substância, é melhor encará-la como uma dimensão dos fe-



nômentos, uma dimensão que revela da diferença sisuda e concretizada. Salientar este dimensionamento da cultura em vez da sua substancialidade permite-nos pensar a cultura não tanto como propriedade de indivíduos e grupos, mas como um instrumento heurístico ao nosso alcance que falamos de diferença (APPADURAI, 1996:25/26).

Sonhos de escolas

Mas o que isso teria a ver com o título deste livro: “Sonhos de Escolas – conversas com Kurosawa”? Por que escolho este episódio de Kurosawa para pensar alguns projetos de escola?

Nos oito episódios que compõem o filme *Sonhos*, Kurosawa trata da temática da morte através de uma composição de luz e sombras que entrelaçam diversos elementos oníricos representativos de desejos, pulsões, medos, opressões entre outros. Todos perpassados pela relação entre o homem e a natureza.

Se nos demais episódios (O casamento da Raposa, Jardim dos pessegueiros e outros) o cineasta expõe a temática da morte mais diretamente com variações que vão do medo de uma explosão nuclear à comemoração da morte por velhice, no episódio *Corvos*, Kurosawa toca na temática da morte através da personagem de Van Gogh que ao se lançar feito locomotiva em sua arte, chega ao ponto da automutilação, ao cortar a própria orelha e, posteriormente, cometer suicídio nos campos de trigo de Auver-sur- Oise, em 1890¹, mesmo ano da pintura do quadro *Campo de trigos com corvos*.

Neste episódio de *Sonhos*, este desejo de se lançar para além dos limites da vida convive com a ideia de sonho como desejo e projeto de vida, já que Kurosawa era pintor e em sua juventude chegou inclusive a integrar o Centro de Pesquisa de Arte Proletária. O sonho de *Corvos*, portanto, pode ser compreendido como um projeto de vida do próprio cineasta que integrou o seu projeto pessoal como artista plástico ao ofício do cineasta.

1. Van Gogh morreu nos braços do irmão Theo, dois dias após o ter atirado em seu próprio peito.



Fiz este movimento de buscar compreender alguns significados de sonhos para este episódio do filme de Kurosawa no intuito de chamar atenção para o fato de que os desejos, os medos, a morte e a vida, a luz e a sombra convivem em nossos sonhos e não se configuram como oposições.

Então, vejamos nossos sonhos de escolas. Mas, não poderei apresentar os meus sonhos de escola sem narrar mais uma pequena história, pois, acredito com Certeau (1994), que as narrativas são as maneiras de pensarmos as práticas.

Eu tinha 5 anos e estava animada com o meu primeiro dia de escola. Via sempre o ônibus buscando e levando a minha irmã mais velha. Estava ansiosa para fazer o mesmo. Para a surpresa e uma pontinha escondida de decepção de minha mãe, não chorei para ficar em casa e até dei um tchau para a minha mãe que queria ficar comigo no primeiro dia de aula. Subi para o ônibus decidida a me aventurar por esta tal de escola. E o ônibus pôs-se a andar. Várias crianças fazendo muito barulho, comemorando quando o ônibus parava na casa de seus amigos. Passados uns 10 minutos, o ônibus começou a subir em uma pequena ladeira, e reduziu a velocidade até parar em frente ao grande muro que aos meus olhos, crescia no final da rua e terminava em um imponente portão de ferro. Lembro muito bem da decepção que se apoderou de mim ao saber que a tal escola que eu estava gostando tanto, já estava por acabar. Tive que sair do ônibus e no dia seguinte ninguém conseguia me convencer a voltar.

Este era o meu sonho de escola, naquele então: sair de casa, vagar, passear, ver muitas pessoas. Com o tempo esse sonho foi se ampliando: era viajar pela cidade ou pelas cidades, visitar lugares, museus, exposições, laboratórios, conhecer e conversar com muito mais pessoas. O meu sonho era, assim, escolas/ônibus que passeasse pela cidade, uma escola *flanêur*, para usar o termo tão caro a Baudelaire, com muita gente junto. E no nosso bom português, escolas caminhantes, perambulantes que tecesse redes, sabendo que nenhuma pode ser igual a outra e que os caminhos que fazem são diferentes, mas podendo sempre se encontrar em algum ponto dos caminhos. Escolas caminhantes, para que como nos propõe Larrosa (1998), levemos o nosso olhar para passear. Alves (2008) iria além, dizendo que precisamos levar todos os sentidos para passear já que *aprendemos ensinamos* com todos os sentidos.



As escolas perambulantes não tem percursos preestabelecidos, pois, ela acompanha as demandas e curiosidades dos viajantes, que são muitos e diversos. Por outro lado, estas escolas perambulantes não se movimentam apenas pelas redes dos diferentes viajantes já que ela é permanentemente móvel e lhes apresentam novos caminhos a todo instante. Há sempre novas curvas e outras pinceladas que indicam outros percursos. Quando se encontra um caminho, em seus múltiplos movimentos as escolas perambulantes buscam evidenciar que há outros caminhos possíveis, que há sempre outros percursos, outros conhecimentos e significações possíveis.

(Imagem 2: Um estudante de uma escola municipal do Rio de Janeiro contempla a vista do Cristo Redentor)



Algumas curvas trazem medo: medo da morte da autoridade do professor, medo de conhecimentos novos, medo de perder o controle dos conhecimentos, entre outros. Aqui também o nosso sonho de escolas diferentes é acompanhado dos seus temores e suas angústias, mas todas as curvas acompanham as suas escolhas que nos permitem voltar atrás, pois, se nas escolas perambulantes tecemos conhecimentos e significações em redes, não há um início ou um fim para nada, logo, as tão conhecidas provas finais, não teriam nenhum sentido, não é



mesmo? Há apenas percursos e, durante, eles vamos sabendo, por trocas, quem aprendeu e quem não aprendeu e precisa de ajuda.

Desse modo, as escolas perambulantes tecem conhecimentos e significações com os pés, produzindo narrativas entorno dos *espaçostempos* visitados. Seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) visitam diferentes lugares de memória, reconhecendo como nos alerta Pierre Nora (1981) que os lugares de memória são criados a partir do sentimento que não há memória espontânea. Por tal motivo, compreendendo os processos políticos de produção destes lugares, nossas escolas perambulantes visitarão, para além dos lugares de memória dedicados a uma elite econômica e política, os lugares de memória de diferentes grupos sociais de múltiplos *espaçostempos*. Seus *docentesdiscentes* visitam os terreiros de candomblé, ouvem as histórias dos moradores dos cortiços, vagam pelas ruas das cidades, as estradas e os vilarejos rompendo as dicotomias entre o que supostamente seria uma cultura erudita e outra popular, buscando compreender as tantas belezas das culturas que nos cercam.

Com esta proposta, as escolas perambulantes visitariam museus e outros patrimônios, já que Lippi (2008) nos lembra que as instituições mais antigas reconhecidas como patrimônio cultural são os museus. Frequentar, ocupar culturalmente, compreender os museus em suas trajetórias históricas e políticas são passos importantes para essas escolas.

Diderot e D'Alembert, na Enciclopédia, contam que museu era um lugar na cidade de Alexandria onde se reunia homens sábios e onde eram reverenciadas as nove musas, filhas de Zeus e mnemosine (a memória). A origem dos museus como compreendemos hoje, possivelmente está atrelada aos gabinetes de curiosidade que faziam sucesso na Europa antes do Renascimento. Estes gabinetes que se transformaram, por volta do século XV, em coleções de curiosidades, reuniam objetos antigos ou considerados 'bizarros' pertencentes a povos diferentes do planeta. Com seu crescimento e complexificação, estas coleções de curiosidades passaram a conferir prestígio e poder aos seus colecionadores, fazendo surgir a profissão de especialista em antiguidades, o antiquário. No século XVIII, surgiram os primeiros museus como compreendemos hoje. Dentre eles, o Museu Britânico.



O Museu do Louvre, na França, porém, tornou-se um modelo para os museus do século XIX e XX, na medida em que foi considerado o primeiro museu produzido com o objetivo de ensinar o cidadão a valorizar o patrimônio dos povos do planeta. A cidadania, compreendida dentro dos ideais iluministas da revolução francesa, passa a ser um dos propósitos dos museus ocidentais até a atualidade.

Importa ressaltar, porém, as mudanças ocorridas no século XX e início do século XXI no que se refere aos desenvolvimentos das ciências sociais, geraram consequências para os projetos educativos dos museus e para toda a educação patrimonial.

Com o fim da busca por uma análise social que se pretenda total e se reconheça como uma única verdade, os museus ocidentais, em sua maioria, acompanham as mudanças sociológicas, e passam a valorizar a arte, a história e a cultura das pessoas comuns. Surgem, no Brasil, o Museu da Pessoa, o Museu da Língua Portuguesa entre outros. Ao invés de visitas que seguem uma linearidade cronológica, os museus passam a propor visitas tematizadas que buscam problematizar questões ao invés de projeto impossível de conhecimento total sobre as sociedades.

Neste sentido, autores como Pereira e Siman (2009) ressaltam a importância de pensar o museu como um lugar de trânsito, onde a visita pode ser feita aos espasmos e não mais como busca de uma história/visita total, lugar de várias temporalidades e não mais a mera sequência cronológica. A finalidade é o percurso. É esse projeto de museu que as escolas perambulantes articulariam



às tantas outras coisa a conhecer, saber, questionar, criticar.

(Imagem 3: visita de estudantes de uma escola municipal ao Museu Histórico Nacional, na Praça XV. Rio de Janeiro)



Neste ponto, os estudantes têm muito a nos ensinar. Observando crianças, jovens e adultos em visitas em museus e outros lugares de memória, poderemos perceber que, embora professores e guias muitas vezes apresentem, em suas falas, o desejo de oferecer o maior número possível de informações sobre objetos, edificações e outros tipos de patrimônios científicos e artísticos, materiais ou imateriais, os estudantes selecionam os elementos que lhe são importantes e desenvolvem suas táticas de aprendizado. Alguns anotam datas e legendas dos objetos, monumentos e edificações, outros preferem tirar fotos, outros tentam tocar os objetos, e há aqueles que exercitam a prática de desviar o olhar, procurando uma rachadura na parede do museu, um pombo que se aproxima de uma estátua ou a sua própria imagem refletida em um espelho.

As escolas perambulantes são tecidas, assim, por todos estes percursos de *aprenderensinar* pois, reconhecem a sua incapacidade de controlar a totalida-



de dos processos de criação de conhecimentos e de significações de cada um, entendendo que as trocas de lês e delas são muito mais importantes do que sua simples acumulação. Sendo perambulantes, estas escolas fazem com que os estudantes se sintam pertencentes a *espaçotempos* próximos e distantes de suas redes, mas que as relações que fazem com outros *praticantespensantes* levam a que sejam articulados às suas redes. Ao caminharem por tantos e diferentes *espaçotempos*, conhecendo ruas, campos e caminhos, os estudantes vão articulando muitas histórias e lugares, tecendo novas significações e novos conhecimentos com seus passos, se inscrevendo na permanente gestação do tecido urbano, rural e dos caminhos que fazem entre eles .

Para Certeau:

[...] caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade (CERTEAU, 2004:183).

Fisicamente, caminhar é se desprender de um ponto em direção a outro. Caminhar é sempre a prática de procurar um *espaçotempo*, se despreendendo de um ponto e buscando algo novo. Ao caminhar pela cidade, pelos espaços rurais, pelo próprio caminho que fazem, os caminhantes tecem as suas próprias redes, na tentativa de se apropriar do lugar ao mesmo tempo em que se deixam marcar pelo que encontram, criando novos conhecimentos e significações para si, sobre si, para outros, sobre os outros.

Referências

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite



(orgs.). *O Sentido da Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

_____. Decifrando o Pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e. ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

APADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial Teorema, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CANCLINI, Nestor. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

DIDEROT, Denis.; D’ALEMBERT, Jean Batiste Le Rond. *Encyclopédie de Diderot et d’Alembert* in: <http://xn-encyclopédie-ibb.eu/index.php> (acesso em 30/03/2013).

KUROSAWA, Akira. *Relato autobiográfico*. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Contrabando, 1998.

LIPPI, Lúcia. *Cultura é patrimônio*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História-Revista do Programa de Estudos pós-graduados em história e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo: PUC-SP, 1981.

PEREIRA, Junia ; SIMAN, Lana . Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensinar e Aprender História: formação, saberes e praticas educativas*. Campinas: Atomo & Alínea, 2009, v. 1, p. 277-296

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012: 47-70.



22



OUTROS SONHOS, OUTRAS PRÁTICAS



Leonardo Ferreira Peixoto
Marcela Wanderley Gaio



O filme “Sonhos”, de Akira Kurosawa, é composto por oito curtas e cada um representa um sonho de Kurosawa. A partir dessa experiência onírica de Kurosawa, nos lançamos no desafio de pensar a educação. Tarefa difícil e, desde já, alertamos para o risco de olhar a riqueza que é obra de Kurosawa apenas por essa lente. Por isso, desejamos que nossos olhares sejam considerados apenas mais um entre tantos outros.



Nesse capítulo, analisaremos o curta “Corvos”. Nesse “sonho”, a personagem principal da história entra em uma das telas de Vincent Van Gogh e tem um encontro com o pintor/mestre. Esse sonho nos fez lembrar uma experiência realizada com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública no Rio de Janeiro na qual a professora de artes propôs aos estudantes transformar alguns quadros famosos em fotografias. O sonho e a prática realizada na escola se unem pela experiência do cruzar as fronteiras entre indivíduo e obra.

Colocamos essa experiência entre aquelas que desafiam o instituído e que evidenciam o processo de produção de conhecimentos e significações e a relação entre indivíduo-obra, indivíduo-natureza. “De modo que tudo é produção: *produção de produções*, ações e de paixões.” (DELEUZE; GUATARRI, 2011: 14). Sendo assim, tal como os estudantes e como Kurosawa, convidamos vocês a entrarem na tela do cinema e na folha escrita e sonharmos juntos.

No sonho em questão, a trilha sonora nos faz percorrer as telas de Van Gogh ao som de um prelúdio de Chopin. Nesse composição, uma mesma nota se repete, continuamente. Essa nota às vezes torna-se mais audível que as demais e em outros momentos ela é quase imperceptível, mas ela está sempre ali, dando a sensação de uma torneira gotejando ao longo de todo o prelúdio. A rigidez dessa nota nos chama a atenção. Por que se manter a mesma ao longo de todo preprelúdio? Se entendermos todo o prelúdio como um mar de sensações e de diferentes notas, poderemos considerar que essa nota seria uma gota que não se permite desmanchar nesse oceano. Talvez essa nota represente um alguém dono de uma certa identidade e de uma certa verdade, que não se permite transformar diante de diferentes notas. Alguém que tenta manter-se fixo diante do caos. A gota de Chopin entra no mar e permanece inalterada. Seria isso possível? Seria possível ser gota no mar? Mar e gota se transformam e se produzem. O mar é mais do que um conjunto de gotas. Uma gota é mais do que uma partícula do mar. Não nos interessa saber o que são cada uma, mas saber que a cada mistura surgem outros mares e outras gotas.

Tomemos o prelúdio como metáfora à metodologia do mergulho proposta por Alves (2008) nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Ao mergulharmos nos misturamos ao sonho e aos quadros e nos permitimos confundir. Kurosawa mergulha e se transforma com as telas de Van Gogh na tela do cinema. Os es-



tudantes mergulham e se transformam com as telas em fotografias. Ainda seria possível manter a “coerente nota”?

Como a rigidez e o essencialismo não são invenções que nos agradam, preferimos considerar essa gota como algo que vaza, que transborda e que nos possibilita ir além. É esse o convite que fazemos nesse momento, um convite a pensar de outros modos a partir de uma prática que não pretender tornar-se modelo, mas que pretende provocar outras formas de *praticarpensar nosdoscom* os cotidianos escolares.

Kurosawa e Van Gogh

Londres, 6 de abril de 1875

A respeito do Meerestille de Heine, que eu tinha copiado no teu caderno, não é? Há algum tempo atrás eu vi um quadro de Thijs Maris que me fez pensar nele.

Uma velha cidade da Holanda, com fileiras de casas num castanho avermelhado com oitões em escadinha e patamares nas portas, telhados cinzas, e portas brancas ou amarelas, vãos e cornijas; canais com barcos e uma grande ponte levadiça branca sob a qual se encontra uma chata com um homem ao leme, a casinha do guarda da ponte que se vê pela janela sentado em sua pequena escrivaninha.

Um pouco mais longe no canal, uma ponte de pedra sobre a qual passam pessoas e uma charrete com cavalos brancos.

E movimento por toda parte; um homem com um carrinho de mão, um outro apoiado ao parapeito, olhando para a água, mulheres de preto com toucas brancas.

No primeiro plano, um cais com lajotas e um parapeito preto.

Ao longe, uma torre se ergue sobre as casas.

Acima disso tudo, o céu, num branco cinza.

É um pequeno quadro, vertical.

(VAN GOGH, 1997: 21-22)

No sonho de Kurosawa, é possível percebermos que a personagem principal está num museu e, a partir dos apetrechos que carrega consigo, aparenta ser



um estudante de arte. Nesse momento, podemos apenas sentir que ele se dedica a olhar as pinturas do artista, em total silêncio. Não sabemos sua expressão sobre as mesmas, uma vez que este fica de costas.

Através de um golpe de fantasia somos levados, junto com o espectador, para dentro do quadro *A Ponte Langlois, em Arles* (1888) que, misteriosamente, deixa de ser pintura e torna-se realidade. Dentro do quadro o espectador, agora, torna-se expectador. Não é mais aquele que observa, mas aquele que tem expectativa. Sua expectativa naquele momento é encontrar o grande autor das obras que, há pouco, admirava.

O sonhador pede informações sobre o paradeiro de Van Gogh com as personagens do quadro. As personagens recomendam cuidado, pois consideram Van Gogh um louco. Um louco para as personagens e um mestre para o sonhador, que segue numa busca incessante amenizada por belas paisagens de cores vibrantes. Tudo é belo, ponte, plantações de trigo, armazéns, ruas e casas.

O encontro dos dois, artista e aprendiz, se dá num campo aberto. A admiração do estudante frente ao mestre é nítida, assim como o desejo de aprender o que puder com ele, a qualquer momento. Numa conversa rápida e na expressão intensa de Van Gogh podemos refletir sobre sua trajetória de vida e nos fazermos mais próximos da sua genialidade e do seu sofrimento enquanto um inovador incompreendido.

_ Você não é Vincent Van Gogh? – pergunta o aprendiz ao mestre. Ao receber a afirmativa. Este tira o chapéu para continuar o diálogo com o mestre.

Kurosawa mantém ao longo de todos os sonhos uma relação hierárquica entre o que é mestre e o que é aprendiz. A grande questão é que mestre e aprendiz não existem, a não ser pela constituição discursiva do próprio Kurosawa. Van Gogh poderia ser um dos anormais descritos por Foucault (2010), um “indivíduo a ser corrigido” (FOUCAULT, 2010: 49). No entanto, o sonhador respeita e sabe da grandiosidade do mestre.

Poderíamos optar por descrevermos e criticarmos a visão de aprendiz que



perpassa todos os sonhos de Kurosawa: um aprendiz que recebe uma lição. Apesar de o mestre Van Gogh não se importar em controlar ou acompanhar o aprendiz em seu caminho, ele não deixa de dar a sua lição:

_ Por que não está pintando? Para mim, esta cena é inacreditável. Uma cena que parece pintura não faz uma pintura. Olhando com atenção verá que toda a natureza tem sua beleza. E, quando há essa beleza natural, eu simplesmente me perco nela.

Perder-se na beleza. Seria essa a primeira dica do mestre. Para fazer a pintura não basta olhar, é preciso perder-se. E continua:

_ Então, como num sonho, a cena se pinta sozinha pra mim. Sim, eu consumo este cenário natural. Devoro-o completamente. E então, quando eu termino a imagem aparece completa diante de mim. Mas é tão difícil segurá-la aqui dentro.

Ao devorar o cenário dito natural, Van Gogh demonstra que não é um mero espectador, mas uma máquina que produz e é produzida por essa natureza. Essa ideia da máquina fica mais evidente na continuação do diálogo. O sonhador questiona:

_ E aí? O que o senhor faz?

Ele responde:

_ Eu trabalho, me esfalfo, arremeto feito locomotiva!

E a cena do trabalho de Van Gogh se mistura a cena da locomotiva sobre os trilhos, ao som do prelúdio. O sonhador fica admirado observando a máquina/Vincent trabalhando.

_ Preciso me apressar o tempo está acabando. – diz Van Gogh – Tão pouco tempo me resta para pintar.



- _ O senhor está bem? Parece ferido.
- _ Isto? – pergunta apontando para um pano que contorna a lateral do seu rosto, cobrindo suas orelhas.
- _ Sim.
- _ Ontem, eu estava tentando completar um autorretrato. Não conseguia acertar a orelha então a cortei e a joguei fora. O sol me compele a pintar, não posso perder meu tempo falando com você.

Ao olhar o sol, o aprendiz perde de vista o mestre.

Van Gogh corta suas orelhas por não conseguir representá-las com perfeição em seu autorretrato. Loucura? Por que não podemos pensar num processo de reinvenção que ocorre ao tentar produzir na tela a sua própria imagem. A tranquilidade com que Vincent responde ao questionamento pelo ato que realizou demonstra a sua disponibilidade em se transformar, em se reinventar.

Outros mergulhos

Ao relacionar o filme com o trabalho desenvolvido na escola, chamado *Quadros Vivos*, podemos perceber que da mesma forma que o espectador do filme entra no quadro de Van Gogh, os jovens que aderiram à proposta de emprestar seus corpos às fotografias também se deixaram ser sugados pelas obras escolhidas. A imaginação que leva o personagem do filme a entrar no quadro de Van Gogh também se faz presente no trabalho realizado. Os alunos são convidados a sonhar também nessa construção coletiva. Importante esclarecer que o trabalho foi desenvolvido pela professora de artes Marcela Gaio, que também é uma das autoras deste artigo, por isso, optamos por narrar a experiência autobiográfica na primeira pessoa.





Menino com Pião (1947)
Candido Portinari



A proposta inicial do trabalho era trazer pinturas bidimensionais para o espaço tridimensional, usando o corpo como suporte. A apresentação de um clipe musical do grupo *Hold Your Horses*, onde pinturas famosas ganham vida, introduziu os meninos e meninas na ideia de criação. Era o começo de um mergulho na arte. Entraríamos, efetivamente, em obras consagradas pela história da arte “de corpo inteiro”. Os quadros de diferentes artistas, épocas e técnicas foram escolhidos pelos alunos a partir do uso do laboratório de informática da escola e do livre manuseio de livros repletos de reproduções artísticas para as recriações tridimensionais. Os estudantes foram incentivados a buscar as imagens que mais lhe agradassem, que fossem possíveis trazer para os *espaçotempos* vividos, mimetizando as pinturas em outro espaço físico que não fosse a tela. Esse desafio inicial foi bastante curioso e trabalhoso, uma vez que era preciso levar em consideração os materiais que seriam utilizados e os espaços da escola.





A Família Schuffenecker (1889)
Paul Gauguin



Desta forma, muitos objetivos foram alcançados durante esse percurso experimental. Ampliar o universo imagético/cultural dos alunos estimulando sua capacidade de observação e análise de imagens foi um deles. Foi possível também refletir junto aos estudantes sobre a possibilidade de ser espectador e, ao mesmo tempo, criador em potencial de expressões artísticas, de visualidades. Eles foram capazes de interferir na obra de arte e sentir-se parte dela, desconstruindo o conceito de que arte se encontra apenas em museus e para um público específico, além de experimentar o próprio corpo como suporte de criação artística.

O resultado deste processo seria a própria experiência de trazer as obras de artes para a tridimensionalidade, mas também teríamos os registros fotográficos para validá-la. Neste sentido, podemos pensar num caminho de idas e vindas, de trânsitos dinâmicos e poéticos. Esse percurso se inicia ao “retirarmos” a obra de sua bidimensionalidade, onde as matérias principais são as tintas e as telas; tem sua continuidade ao trazermos essas imagens para o plano tridimensional, a partir dos corpos, cenários e figurinos que lhes dão o novo suporte; e se finda ao voltarmos para a forma bidimensional na fotografia. Ao realizarem esta última



etapa do trabalho puderam exercitar o olhar fotográfico e detectar suas habilidades nessa linguagem.

A parte final da proposta teve um momento inesperado que foi rapidamente incorporado ao trabalho. Surgiu a ideia de fazer uma segunda fotografia utilizando os mesmos cenários e figurinos, mas desta vez com uma pose diferente das personagens das pinturas que serviram de base para o trabalho. Essas poses, escolhidas livremente por cada estudante, trouxeram uma nova perspectiva à proposta embutida de uma leveza e expressividades incríveis.

Imagem 7



Releitura de Leonardo Paiva

O encerramento dessa experiência se deu a partir da captura das narrativas dos alunos sobre todo o processo vivenciado. Todas as impressões sentidas por eles foram registradas de forma escrita e oral, culminando num material rico para estudo e reflexão sobre as práticas educativas em arte.





Releitura de Bruna, Iris, Jéssica e Lucas

Fomos entendendo, então, no processo, que “Expressar conhecimentos em forma de narrativa não científica é um meio de transpor a barreira da dogmatização das normas e da sua legitimação apriorística, é aceitar o desafio de uma efetiva produção de conhecimentos e de prática crítica.” (OLIVEIRA, 2010, p.26). Esses registros narram a forma sensível como essa vivência tocou os meninos e meninas.



Releitura de Gabriel Felipe

O aluno Gabriel comenta: “Gostei da parte da releitura porque tínhamos que pensar e expressar nossas ideias” e ainda: “Ao inventar um jeito novo para a obra eu me senti um artista!”.

A estudante Camila lembra esse momento do trabalho dizendo que “transformar a obra em fotografia foi como trazer algo muito antigo para o jeito de agora. Se fizessem isso com todas as obras seria como renovar todas elas, trazendo para a moda de hoje em dia. Mudar a posição no mesmo cenário foi como se divertir com a obra, foi trazer para o jeito dos jovens.”

Leonardo aponta com entusiasmo: “Achei muito divertido mudar a posição da obra na foto, pois dá a impressão que não queríamos imitar a obra”.

O relato de Gabriela reflete sobre a potência da atividade proposta: “Eu achei que transformando a pintura numa fotografia era como se eu estivesse transformando essa pintura em uma obra mais realista e com o tempo mais



moderno, o que não substitui o verdadeiro talento de um pintor, apenas mostra uma maneira diferente de vê-la.”

Priscila conta que “Foi muito legal transformar uma pintura em fotografia pois acabamos vivendo aquilo na realidade”.

Já Denise fala dessa do trabalho com ludicidade: “Quando modifiquei a obra me senti muito bem, como uma maneira de me expressar, me senti à vontade para fazer o que eu quisesse, para brincar com a obra”.

Considerações finais

As adversidades que encontramos nos cotidianos escolares parecem, muitas vezes, impossibilitar a realização do tipo de proposta apresentada. Não podemos negar que elas existem sim, e não são poucas. A ausência de materiais para desenvolver as atividades escolares, os recursos de baixa qualidade e as inadequações dos espaços físicos oferecidos são apenas alguns exemplos da dura realidade que enfrentamos diariamente na lida da educação pública, que muitas vezes nos abatem, nos fazendo cambalear nesta caminhada.

A realização deste trabalho de releituras fotográficas nos faz refletir sobre o valor que a escola tem para aqueles alunos. Não a escola dos trabalhos, das provas e testes, nem da escola das regras sem sentido e da disciplina que mostra coerção e hierarquia de saberes, mas da escola como espaço de convivência, de troca, de desafio para a criatividade, de imaginação e descoberta de potenciais. Não a escola dos sonhos, mas uma escola de sonhos. Uma escola que promove a fantasia e não a dilacera.

Esta complexa trama chamada cotidiano escolar é extremamente rica de relações, de simbolismos, de escutas e imprevistos. Muitas vezes, acaba sendo reduzido a uma série de dificuldades que ele também contempla, mas não devem reinar soberanamente sobre o que ele tem de assertivo. É preciso dar voz aos personagens que vivem nesses cotidianos e lidam incessantemente com as desventuras e as oportunidades que eles abarcam. Isso faz com que os cotidianos escolares sejam mais leves, mais aprazíveis e menos embrutecidos.



Nessa viagem onírica, nos permitimos mergulhar entre filmes, fotografias, telas e nos cotidianos escolares, na tentativa de pensarmos outras práticas, outras escolas e outra educação. Uma educação que ouse tocar além da mesma nota. Uma educação que ouse superar as hierarquias entre aprendiz e mestre. Uma educação que ouse modificar o já instituído. Uma educação que seja mais que um sonho. Uma educação que valorize as experiências. Uma educação-máquina, uma educação-processo, uma educação-loucura. Uma educação que não forma. Uma educação que transforma e se transforma, que inventa e se reinventa cotidianamente.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3.ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

DELEUZE, Gilles.; GUATARI, Félix. *O anti-édipo*. São Paulo: Ed.34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Théo*. Porto Alegre: L&PM, 1997.



23



REVENDO SONHOS:
cinema e educação



Rosa Helena Mendonça



Uma vez eu tive um sonho...



O sonho – como recurso ficcional – tem sido utilizado por muitos autores. Sonhos que se tornam realidade, ou mesmo que se confundem com ela, que possibilitam desfechos inusitados para conflitos existenciais ou que, repetindo clichês, deixam no leitor ou espectador a sensação de *déjà-vu*.

Quem não se lembra de ter visto uma cena de filme em que alguém adormece e sonha? Pode ser um sonho bom e aí a personagem sorri enquanto dorme, embalada pelas imagens que se esvanecem ao despertar, trazendo a quebra do encantamento. O pesadelo aí é a realidade do despertar. Acontecem também, nas fitas de cinema, sonhos amedrontadores, pesadelos. Nesses casos, o acordar provoca uma sensação de alívio ao sonhador e também aos espectadores. A vida é, então, o sonho bom!

Em geral, esses sonhos possibilitam a solução para um determinado conflito na trama, sendo muito utilizados nos finais das histórias. Isso acontece, em especial, para dar verossimilhança à narrativa, no sentido aristotélico de mimeses, ou seja, de imitação, na concepção de que “a arte imita a vida”, ou que pelo menos tenta refleti-la. Esse recurso tem, nessa perspectiva, a função de criar uma coerência interna e o elemento onírico resolve, em muitos casos, essa questão. Afinal, não se cobra coerência aos sonhos.

E, não podemos esquecer de que “sonhamos” também acordados. O cinema com suas infinitas possibilidades de editar imagens tem se valido desse recurso a tal ponto que se tornou quase um lugar comum o espectador entrar com a personagem em seu devaneio. Às vezes, essa passagem é anunciada por efeitos de cor, movimento... Em outras, cria-se uma atmosfera de tal modo envolvente que realidade e ficção ou, melhor dizendo, ficção e metaficção, se considerarmos que os sonhos são uma ficção dentro da história que está sendo contada, se tornam indissociáveis.

Sonhos, de Akira Kurosawa, realizado em 1990, pode ser visto como um caso exemplar da indiscernibilidade entre esses dois mundos: o real e o ficcional. É o que o título do filme nos anuncia (em inglês, o filme é apresentado como Akira Kurosawas DREAMS). Polissêmica, a palavra sonhos permite múltiplas compreensões nos campos da linguagem referencial e da linguagem figurada, isso sem falar nas inúmeras possibilidades de ampliação do seu campo semântico.



co. Assim entendida, a ideia de sonho em Kurosawa se distancia dos clichês, da mera preocupação com a verossimilhança.

Deleuze (2006, p.80), torna essas reflexões apresentadas até aqui, à guisa de introdução ao texto, bem mais complexas, ao questionar sobre: Qual é mais precisamente a diferença entre uma imagem-lembrança e uma imagem-sonho...

Segundo o filósofo:

Nós partimos de imagem-percepção, cuja natureza é ser atual. A lembrança, pelo contrário, o que Bergson chama lembrança pura, é necessariamente uma imagem virtual. Mas, no primeiro caso, torna-se ela mesma atual na medida em que é designada por imagem-percepção. Atualiza-se numa imagem-lembrança que corresponde à imagem percepção. O caso do sonho faz aparecer duas diferenças importantes. Por um lado, as percepções da pessoa que dorme subsistem, mas num estado difuso de um pó de sensações atuais, exteriores e interiores, que não são apreendidas por elas próprias, escapando à consciência. Por outro lado, a imagem virtual que se atualiza não o faz diretamente, mas se atualiza noutra imagem, que tem ela própria o papel de imagem virtual atualizando-se numa terceira, até ao infinito: o sonho não é uma metáfora, mas uma série de anamorfoses que traçam um grandíssimo circuito.¹

Para Guéron (2011, p.182), inspirado em Deleuze, é preciso que nos lembremos de que:

O rompimento do encadeamento sensório-motor entre imagem e personagem e entre percepção e ação se dá para nós como o rompimento dos clichês nos quais as imagens do cinema clássico haviam se transformado. Cada um dos exemplos desses rompimentos, à medida que desviam, paralisam

1. Grifo meu. Enquanto a metáfora é uma comparação implícita, a anamorfose é um efeito de perspectiva, de ponto de vista.



ou até tornam impossível a narração, liberam uma descrição das imagens. Isso significa que as imagens deixam de ser apenas vistas, para serem lidas e pensadas.

Sonhos de Akira Kurosawa

Sonhos é composto de oito episódios². No quinto episódio, “Corvos”, um jovem, ao observar as pinturas de Van Gogh em uma exposição, entra por um dos quadros e se encontra com o pintor... Escolhi este episódio para comentar pelo impacto que ele produziu em mim, desde a primeira vez que o vi. Achava que, de certa forma, pela referência a Van Gogh, ele era o que mais tornava explícita a ligação do cineasta com o Ocidente. Destaco, no entanto, conforme enfatizado no site do Museu Van Gogh, a importância do chamado japonismo, nos trabalhos do pintor holandês.

For two centuries, Japan discouraged trade with the rest of the world. In the 1850s, however, the country finally bowed to outside pressure and opened its ports to foreign vessels and Western commercial interests. Japanese prints, lacquerware, and porcelains flooded into Europe, creating a craze for furniture and crafts of Japanese design. European artists were eager to abandon the staid conventions of academic art, and they freely imitated the bold, pure color, assertive outlines, and cropped compositions of Japanese prints. Japanese art created an indelible impression on Van Gogh. He, like many of his colleagues, avidly collected woodblock prints: “We like Japanese painting, we are influenced by it-all Impressionists have that in common³.”

Van Gogh saw Japanese prints for the first time in Antwerp. He greatly admired their bright colors and expressive character, and he soon began to collect them. In Paris he studied

2. SONHOS de Akira Kurosawa. Japão – EUA, 1990.

3. <http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=25340&lang=en> (acesso em 13-01-2013).



the work of the Impressionists, coming to understand the influence these prints had had on the modern movement. He also organized an exhibition of his own collection in the spring of 1887 at the Café du Tambourin. In a portrait of cafe owner Agostina Segatori, a reference to this exhibition is to be seen⁴.

Diante da grandiosidade das imagens, e da emoção que senti ao revê-las, fui sugada tela adentro, como no filme o jovem artista do episódio Corvos que se transporta e caminha pelos quadros.

(Imagem 1: episódio 5)



Sonhos de todos nós

Cada episódio do filme tem vida própria. Pode ser visto isoladamente sem prejuízo de sua compreensão. Mas o que eles têm em comum, é o que fica como indagação. *Sonhos* é uma obra marcadamente autoral, Akira Kurosawa criou o roteiro e dirigiu a película que tem muito de autobiográfica e há vários indícios disso no filme. Segundo o cineasta, são seus próprios sonhos que foram anotados ao longo da vida que são contados no filme. É isso que o título anuncia, então! Cada pequeno conto revela não só um sonho, mas uma lembrança,

4. <http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=2122&lang=en> (acesso em 13-01-2013).



uma constatação, um desejo que é do artista e também de todos. Tradição e modernidade podem ser compreendidas como fios entre as narrativas, assim como infância e velhice, guerra e paz, vida e arte... A preocupação com a destruição do meio ambiente está presente em quase todos os episódios. A agressão à natureza simboliza a aniquilação do próprio ser humano. Nos dois primeiros episódios as recordações levam o cineasta de volta à infância, às tradições de um Japão milenar, povoado por lendas e mistérios, que começa a se modernizar no pós-guerra. As imagens apresentam de forma impactante cores e movimentos como o cortejo das raposas e a dança dos pessegueiros. Nos outros episódios, os vários protagonistas – todos vividos pelo ator Akira Terao – como o líder dos alpinistas, o comandante do exército, o aprendiz de pintor, o cidadão encurralado pelos desastres ambientais, o homem que se encontra com um diabo em uma paisagem desoladora e o viajante que se reconcilia com a tradição e aposta numa ponte entre passado e futuro, também sugerem elos entre os episódios. Todas essas personagens são inspiradas na vida cineasta e espelham suas inquietações. São, segundo Kurosawa, sonhos que ele teve e anotou ao longo da vida, vale enfatizar. Embora os contos gozem de relativa independência, a sequência em que são apresentados permite que possamos ver uma história mais ampla do que aquela apresentada em cada uma das partes. A estonteante beleza da natureza é contrastada por sua crescente degradação em imagens fortes e indeléveis.

Tive a oportunidade de assistir ao filme no cinema, quando do seu lançamento no Brasil na década de 90. A sensação foi tão intensa que percebi, revendo *Sonhos*, como foi planejado no grupo de estudos, juntamente com a proposta de escrever sobre a experiência, fazendo conexões com a educação, que algumas cenas permaneciam vivas em minha memória. E a atualidade dos episódios chamou minha atenção, em especial daquele que trata da explosão da usina, e que antecipa, quase que de forma profética, o acidente nuclear de Fukushima, ocorrido em 2011.

Sonhos e realidade

No filme de Kurosawa, sonho e realidade são partes de uma mesma ficção que constitui a narrativa. Assim como os episódios do filme, cada tela de Van

Gogh é única, mas o jovem pintor passeia por elas, indo de uma para outra, movido pela busca de uma revelação: como é possível criar tanta beleza? É esta a indagação do jovem ao pintor e é a nossa, vendo o filme. Kurosawa, que também tivera um dia o sonho de ser pintor e costumava pintar o *storyboard* dos seus filmes, projeta na tela de cinema imagens que são verdadeiras pinturas. Mais um indício de que o pintor que entra nas telas é o próprio artista quando jovem.

Em *Sonhos*, o jovem, ao colocar o chapéu, tão característico nas fotografias que vemos do cineasta, dá o sinal de que a paisagem ganhará vida. O aspirante a pintor, agora personagem da paisagem de *Ponte em Langlois com Lavadeiras*, pergunta às mulheres por Van Gogh.

(Imagem 2: *Ponte em Langlois com Lavadeiras* - Van Gogh)



As belas imagens do filme, ora são reproduções de telas do famoso pintor holandês – suas conhecidas pinceladas em tinta grossa criam relevos que ganham realce na tela grande – ora são estudos do pintor e, em outras, são locações que recriam o visual dos quadros, numa inversão entre arte e realidade. O que representa o que nesse jogo?

O homem, depois de uma caminhada pelos trigais, encontra o pintor – representado no filme pelo renomado diretor Martin Scorsese – e os dois



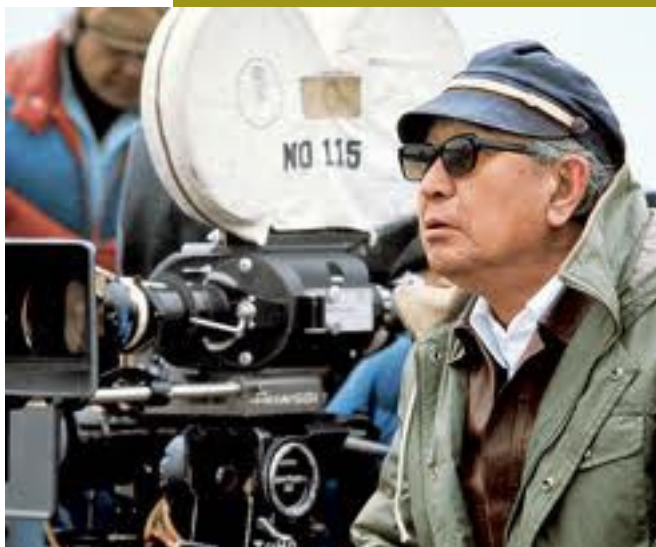
travam um diálogo sobre criação.

(Imagem 3: Martin Scorsese como Van Gogh)



A personagem Van Gogh diz que não tem tempo para falar com ele, que trabalha como uma locomotiva, enquanto há luz do sol. Revela que faz anotações e esboços, tentando reter a beleza que volta em seus sonhos. Só então consegue criá-la nos quadros. O jovem continua o seu passeio, pelas telas e pelos campos, surpreendendo-se com a natureza, com a retirada do espantalho e a consequente revoada dos corvos. Até que volta ao real e diante da tela *Trigais com corvos* tira o chapéu, num gesto ambíguo de reverência, admiração e de retorno à realidade.

(Imagem 4: Akira Kurosawa)



De acordo com o crítico José Carlos Avelar⁵, Kurosawa teria dito, ao apresentar seu filme em Cannes (1990): “Sonhos são a expressão de desejos ardentes que o homem procura dissimular dentro de si mesmo enquanto desperto, mas que se liberam enquanto ele dorme, se materializam sob a forma de acontecimentos reais”. Segundo ele, sua inspiração para filmar *Sonhos* estava relacionada ao que Dostoiévski escreveu sobre os sonhos na novela *O sonho de um homem ridículo* (1877). E teria concluído dizendo: “eu, por exemplo, me encontrei com Van Gogh num sonho”. E foi esse e outros sonhos que ele, como roteirista e diretor, recriou no cinema: os *SONHOS* de Akira Kurosawa.

Sonhos de uma professora

A partir desse exercício sugerido por Nilda Alves ver *Sonhos* de Kurosawa e escrever sobre sonhos na educação, apresento aqui sonhos que sonhei, dormindo ou acordada, não importa. Sabe aquela história de que ‘minha vida daria um filme’? Pois é, todas as vidas dariam filmes. Para Alves (2011: 6), o que importa é a disposição de contar.

Entende-se pois que, se todos têm o que falar, certos praticantes graças a experiências agudas porque passaram, por ações muito bem sucedidas ou ao contrário - dentro de processos curriculares, por certa dinâmica especial que imprimiram a uma atividade pedagógica, se colocam como personagens que têm muito a dizer sobre os cotidianos escolares vividos. Sem a ilusão de estar ouvindo a verdade, o pesquisador com os cotidianos, deve se colocar disponível para ouvir o que vai ser dito, entendendo os significados do que é narrado para quem o faz, dentro das redes a que o mesmo pertence.

Sonhos, de Kurosawa, é um filme que explicita, a meu ver, uma preocupação pedagógica. Ao narrar seus sonhos, desde a infância, percebe-se a intenção do cineasta em transmitir a influência na sua obra das expressões culturais de seu país, os paradoxos vividos, o contraste entre tradição e modernidade, a

5. www.escrevercinema.com (acesso em 17-01-2013)



coexistência de um Japão ancestral e, ao mesmo tempo, altamente tecnológico, o contato com o Ocidente, os efeitos da guerra e a busca de uma cultura de paz. Tudo isso, em narrativas que evitam os clichês ou, melhor dizendo, que criam novos clichês e possibilidades de ‘falar’ por imagens. Devolve assim pertinência a questões como transmitir experiências e tornar essas experiências pedagógicas, debates que vem sendo, acredito, simplificados no campo da educação. Já se tornou um clichê, por exemplo, dizer que o professor não é um mero ‘transmissor’, desqualificando-se ou vendo de forma pejorativa, o que se denomina, de forma geral, pedagogização de determinados conteúdos nas escolas, em especial no campo da Arte.

Para Ismail Xavier (2008, p.15),

O cinema que ‘educa’ é um cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é passar conteúdos, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza...

Inspirada em Kurosawa quero transmitir algumas lembranças-sonhos que se tornaram para mim experiências pedagógicas. Ao contrário do cineasta, o que trago não são sonhos, mas lembranças. Tampouco registrei em diários esses fatos, mas bastou que eu acionasse a memória e lá estavam eles, pedindo para serem contados... Assim como o pintor que visitava uma exposição de Van Gogh, entrei pelas lembranças de meus tempos de escolas, como aluna e professora. Vasculhei também algumas experiências como professora trabalhando na TV. Vou me deter em um dos fatos que foi a realização de um sonho, no sentido de desejo: o dia em que entrevistamos Paulo Freire, para a série Projeto político-pedagógico da escola cidadã⁶.

6. A série Projeto político-pedagógico da escola cidadã foi ao ar no Programa Salto para o Futuro, em 1997. O projeto contou com a consultoria de Moacir Gadotti e de outros integrantes do Instituto Paulo Freire e o debate televisivo foi mediado por Gaudêncio Frigotto.





O ano era 1997, dia 02 de abril. A entrevista para o programa *Salto para o Futuro* (TV Escola) foi agendada por meio de Moacir Gadotti, no Instituto Paulo Freire, em São Paulo. Seria uma entrevista curta, pois Freire, por recomendação médica, havia reduzido seu ritmo de trabalho. A pauta giraria em torno de sua obra mais recente, um pequeno livro intitulado *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. No livro, como na entrevista, Paulo Freire fala de sonhos⁷.

Um professor, ou uma professora, que sonha o sonho democrático, o sonho da formação, o sonho da autonomia de si e do educando, não pode se apoderar do tempo para falar. Então, saber escutar é não apenas a expressão de uma sabedoria democrática, mas é também uma arte, quer dizer, é preciso que eu vá me constituindo na audição de quem fala. E é na medida em que eu aprendo a escutar quem me ouve que eu falo com ele ou com ela. Na medida em que eu não aprenda a escutar quem me ouve, eu falo apenas a quem me ouve e

7. Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70 (acesso em 13-02-2013).

não com quem me ouve. E falar apenas a quem (me ouve) é uma espécie de falar sobre, é um falar de cima para baixo, que termina por inibir o direito de quem escuta de falar. Ora, e falar é a forma nossa de estar sendo no mundo.

Curioso pensar que o filme é de 1990, a entrevista de 1997, e esses sonhos continuam nos arrebatando. No último episódio de *Sonhos*, Povoado dos Moínhos, um viajante chega a um lugarejo distante, sem luz elétrica e conversa com um idoso sobre vida, natureza, simplicidade e preservação do meio ambiente. Também no episódio Corvos, um jovem pintor tenta desesperadamente conversar com Van Gogh. Os diálogos, nesses dois casos, são *espaçotempos*⁸ de criação. Diálogo é uma categoria cara a Freire e é o que o autor ressalta na importância de o(a) professor(a) falar e ouvir. Creio que essas duas dimensões estão presentes nas conversas, nas redes de conhecimentos e significados que tecemos entre cinema e educação. Pelo menos esse é o nosso sonho!



Referências

ALVES, Nilda. *Faz bem trabalhar a memória*: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*: cinema 2. Lisboa: Assírio&Alvim, 2006.

SONHOS de Akira Kurosawa. Japão EUA, 1990.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar (entrevista). São Paulo: *Revista Educação e Realidade*, 33(1). 13-20, jan-jun, 2008.

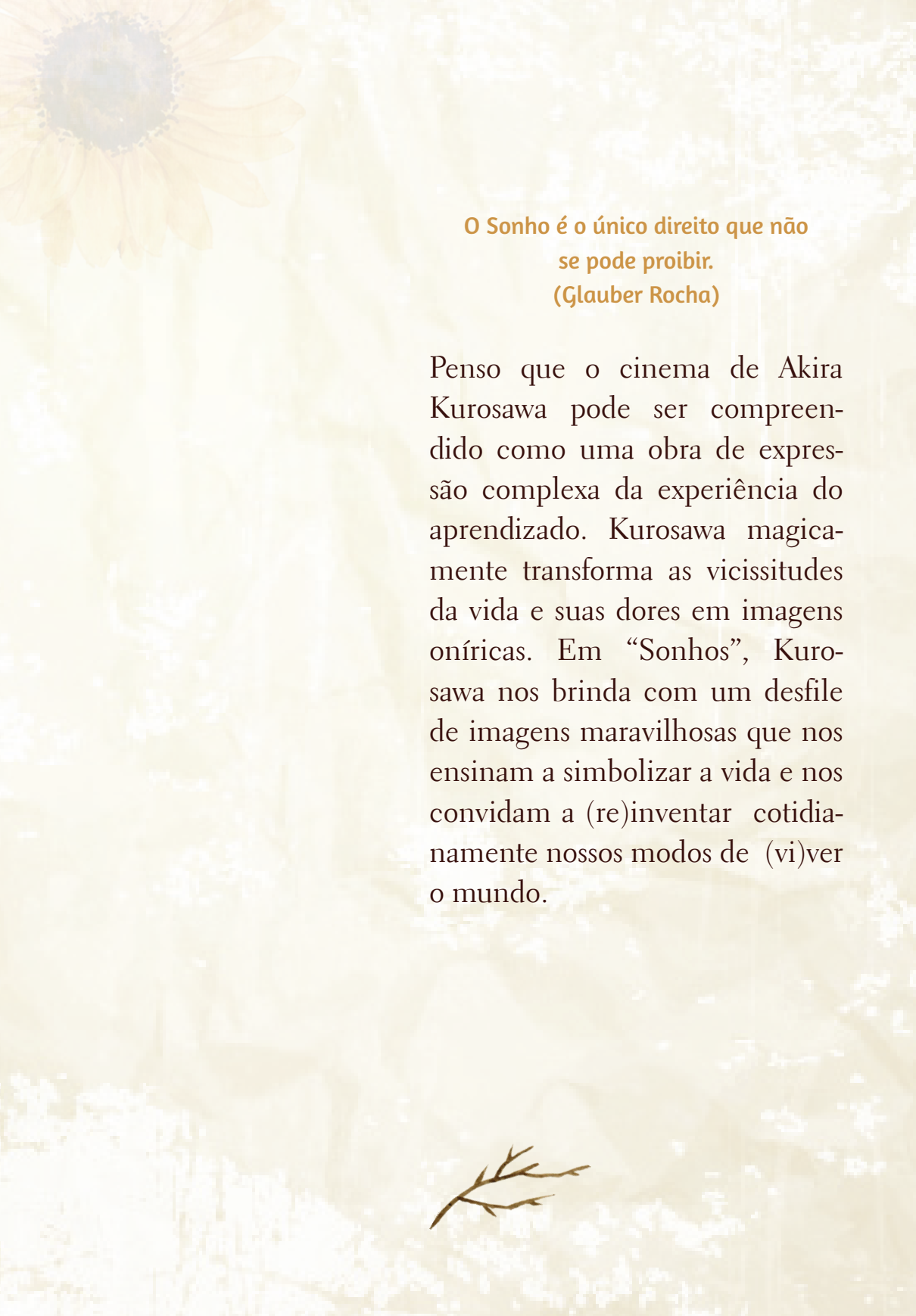
_____. (org.). *A experiência do cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

8. Opto aqui por grafar as duas palavras juntas, para evidenciar a indissociabilidade dessas duas dimensões, como vem sendo a prática no grupo de pesquisa.



“SONHOS” E A EXPERIÊNCIA DO APRENDIZADO

Carmen Lúcia Vidal Pérez



O Sonho é o único direito que não
se pode proibir.
(Glauber Rocha)

Penso que o cinema de Akira Kurosawa pode ser compreendido como uma obra de expressão complexa da experiência do aprendizado. Kurosawa magicamente transforma as vicissitudes da vida e suas dores em imagens oníricas. Em “Sonhos”, Kurosawa nos brinda com um desfile de imagens maravilhosas que nos ensinam a simbolizar a vida e nos convidam a (re)inventar cotidianamente nossos modos de (vi)ver o mundo.

A experiência do aprendizado é a superfície na qual pretendo fazer deslizar minhas reflexões sobre [e aprendizagens com] o filme “Sonhos” perseguindo um horizonte de possibilidades a partir das conexões que o *cinema pensamento* de Kurosawa sugere e/ou provoca.

Poeticamente, Kurosawa nos apresenta seus “Sonhos”, devaneios e fantasias como uma reflexão crítica e criadora, que mistura prazer estético e poesia pensante [decalcada em fita de celuloide] e transforma a poeira luminosa em uma estética da existência – uma forma de pensar, falar, escrever, viver e fazer da própria da vida uma obra de arte.

“Sonhos” é um elogio à vida e uma aposta na potência criadora do homem. “*Viver é bom e emocionante*” diz o ancião no último sonho “*A Aldeia dos Moinhos de Água*”. Em “Sonhos” a vida é uma aventura: a aventura humana consciente e responsável, em relação à natureza, em relação aos outros e, em relação a si próprio. Kurosawa nos coloca diante de nossas escolhas sobre uma vida responsável e nos dá uma lição de responsividade - o ancião nos ensina que através de nossas escolhas respondemos com a vida e que podemos fazer escolhas responsáveis, pois somos (e sofremos ao mesmo tempo) seus efeitos, portanto, como seres produtores e produtos de efeitos temos responsabilidade por nossas diferentes escolhas perante o mundo, o homem no mundo e a vida do homem no mundo.

“Sonhos” é um filme que retrata a condição humana. A linguagem cinematográfica de Kurosawa está profundamente impregnada do sentimento humano do mundo. Em “Sonhos”, Kurosawa nos adverte para o fato de que sempre há a possibilidade de escolha por uma vida responsável, pois o “*homem não nasce com direitos sobre o mundo*”, temos a obrigação de encarar de frente o pior do que a humanidade foi e sempre será capaz fazer a si própria e ao mundo: “*a sujeira que causamos à natureza também está em nossos corações*”, nos lembra o ancião.

“Sonhos” é um filme autobiográfico, pois a narrativa nos apresenta o diretor como um personagem que se alterna em diferentes fases da vida. Kurosawa faz do cinema autobiografia e mergulha no mundo maravilhoso das imagens em celuloide, para renascer em cada personagem e a cada filme. Ele faz da



autobiografia um dispositivo potencializador do pensamento, uma reatualização de marcas, um exercício de desassossego. Seu jeito de fazer cinema [um cinema reflexão] está implicado em sua própria experiência, que em sua obra se conjuga numa prática de vida.

“Sonhos” desafia a nossa emoção. O cinema pensamento de Kurosawa nos conduz a uma exposição de nossos conflitos internos, seja na primeira pessoa do singular - o Eu biográfico do diretor, seja na primeira pessoa do plural – o Nós, (auto)biografia coletiva da humanidade. Entremeando planos abertos e planos fechados e se movimentando fantasticamente, a câmera de Kurosawa juntamente com a fotografia de Takao Saito e Masahar Ueda e a música de Shinichiro Ikbe produziu, uma das maiores criações do cinema mundial em todos os tempos.

O cinema é o Sonho de Kurosawa e com ele, o cineasta sonha e nos empresta seus sonhos e, através de sua arte nos faz sonhar. Com Kurosawa enfrentamos o *“temor humano de perder a coerência, pois graças ao sonho emprestado, nossa fantasia pode percorrer todo o universo para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo”* (DELEUZE; GUATTARI, 1996: 38).

Em “Sonhos” vemos a potência do pensamento criador de Kurosawa que na criação da obra supera sua própria grandiosidade. A beleza deste filme reside em sentimentos que explodem na tela em cores e imagens vibrantes: cada sonho traz em si grande intensidade de emoções que movimentam o pensamento e provocam um turbilhão de reflexões sobre a condição e a existência humana. Com Kurosawa a vida pulsa na tela, seu cinema nos transforma em espectadores de nossas próprias vidas.

Em “Sonhos”, Kurosawa transmuta a magia do cinema em magia da vida. Sua arte nos conduz aos nossos próprios sonhos e sentimentos. As imagens oníricas projetadas na tela nos possibilitam fazer catarse de nossos afetos e produzir outros sentidos para os fantasmas que nos habitam e que conosco se misturam às cenas embaralhadas dos sonhos de outrem.

Deleuze, em sua reflexão sobre a arte cinematográfica (1985; 2005), vê os cineastas como pensadores que nos oferecem novas expressões do pensamento, pois não pensam com conceitos, mas com imagens, mais precisamente com



Como um mago, Kurosawa transporta para o mundo do celulóide seus sonhos. Como um mestre, nos conduz, através de seu cinema, a sonhar com ele, desdobrando nossas possibilidades de interrogação sobre os mistérios do mundo e sobre a condição humana. Em Kurosawa, o cinema é *um corpo sem órgãos*, um olho que não nos vê, mas que captura nosso olhar e nos faz sonhar: *esse corpo desconhecido [...] cuja idade não é a nossa nem a da nossa infância, mas um pouco de tempo em estado puro*” (DELEUZE; GUATTARI, 1990:190).

“Corpo sem órgãos”, criação de Antoine Artaud apropriada por Deleuze e Guattari¹ (1996), não é uma noção ou um conceito, pelo contrário é um conjunto de práticas - um plano povoado por intensidades. Refere-se, segundo Deleuze e Guattari, ao campo de imanência do desejo ou o plano de consistência do desejo, ou seja - é nesse campo ou plano onde o desejo se define como processo de produção. No entanto, o corpo sem órgãos não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo (p.13).

A obra de Kurosawa é um conjunto de experiências de produção de composições complexas, que conjuga temporalidades distintas e múltiplas conexões, misturas e contaminações: um *corpo sem órgãos* (CsO) que faz do pensamento um ato perigoso, em que a experimentação substitui a interpretação; um *acontecimento*, que engendra um *dever outro* da/para a existência e uma ética da transgressão, pautada no desejo de produção de um novo comportamento ético.

O cinema de Kurosawa cria um fluxo intenso de experiências que nos capturam e nos arrastam num movimento *des*-construção e *re*-construção da própria experiência. Kurosawa transforma cada personagem num praticante singular de nossas próprias vidas. Através de suas narrativas desdobramos nossas possibilidades de pensar e refletir sobre nossos sentimentos e nossas inquietações. Na obra de Kurosawa o olho da câmera e o olho do expectador se confundem numa percepção refinada que, faz da vida cotidiana uma experiência

1. O conceito de Opsigno se contrapõe ao conceito de Organismo herdado da antiguidade clássica e reciclado na modernidade e aderente à dualidade do pensamento ainda hegemônico (orgânico/não orgânico), o qual convive no mesmo plano do pensamento com um conjunto de outros conceitos também do repertório clássico/moderno.



sensível que transforma a própria experiência e a própria vida.

Os sonhos de Kurosawa engendram em cada um nós novas simbolizações e reinvenções do mundo. Suas imagens potencializam nossos pensamentos e nos permitem cartografar regiões ainda por vir a partir das múltiplas vozes e dos diálogos internos - sempre uma voz dentro da outra, uma movimentação em direção a uma ética pessoal que encontra na vida cotidiana uma estética da existência.

(SUB)VERSÕES

I

O menino tinha um sonho e o seu mundo eragoghiano².

O sonho do menino *eragoghiano* e, em seu sonho, o mundo era feito de imagens e poucas palavras: o mundo é sentido em sons, cores, climas e *imagens-poesias*. E assim EU sonha....

EU e a experiência de contar uma história de sonhos, narrada por imagens que devém: imagens que se tornam expressão outra, significado outro, *imagens-sacontecimentos* que se criam em si mesmas e por si mesmas, que diluem o tempo numa narrativa enviesada e não linear – instantes que recolhem restos de tempos; ressonâncias da lógica sensitiva dos sonhos.

Rizomar - essa é a sensação que “Sonhos” provoca. O filme de Kurosawa é composto por oito sonhos que começam pela (sub)versão imagética das palavras “*Konna yume wo mita*” (vi um sonho assim). Ao longo dos sonhos acompanhamos EU na busca por dar vida a singularidade do ver e do sentir as coisas e o mundo. Kurosawa desdobra a vida cotidiana e as escolhas humanas problematizando-as e ultrapassando-as. Sonhos nos toca pela grandeza dos sentimentos e pela simplicidade do (vi)ver o mundo em episódios que nos arrebatam numa explosão de cores e imagens.

2.Termo capturado da resenha Os Sonhos de Akira Kurosawa, publicada por MarGGA Duval em 28 de abril de 2009 no blog Mol-TaGGe arte e cultura, disponível em: <http://mol-tagge.blogspot.com.bro9/04/os-sonhos-de-akira-kurosawa.html> e acessado em 10/04/2013.



Um raio de sol através da chuva é o sonho de um menino curioso que ignora uma antiga lenda que diz que em dias em que o sol brilha através da chuva as raposas se casam. “*Há coisas que não devem ser vistas*”, recomenda-lhe a mãe ao pedir-lhe que não saia com aquele tempo. Curioso, como toda criança, EU desobedece e caminha em direção da floresta e escondido atrás de uma árvore assiste a dança das raposas e seu lento acasalamento – uma das mais belas cenas deste maravilhoso filme – uma das raposas o vê e EU foge assustado. Ao retornar à casa é proibido de entrar e sua mãe lhe diz que a raposa tinha vindo até a casa e lhe deixado uma curta espada: EU deve se suicidar pois as raposas estão indignadas com sua atitude, um verdadeiro crime. O menino parte em direção as montanhas, na busca da casa das raposas, que moram sob o arco-íris, a fim de lhes pedir perdão.

Ao focar o momento chave do sonho – no qual o menino guiado pela curiosidade, vai ao encontro das raposas que se acasalam – Kurosawa transforma a lenta dança das raposas em *imagenspoesia* e cria é um *opsigno*³ que suscita a compreensão da complexidade de uma experiência de aprendizagem captada por seus olhos de criança e (re)absorvida pelos seus sentidos de adulto.

Kurosawa transforma o encontro-experiência com as raposas numa expressão do devir. Para Deleuze devir é trajeto, é afeto, é movimento, é viagem. Kurosawa viaja pelos Sonhos do EU-menino e se desterritorializa de sua condição adulta para se reterritorializar no devir-criança, no devir-raposa, vivendo [conosco] a experiência da morte – aprender é morrer e renascer sempre, a cada instante, a cada nova aprendizagem, a cada novo arco-íris...

O menino tinha um sonho e o seu mundo eragoghiano

Sonha com Hinamatsuri – o “Festival das Bonecas” ou o “Dia das Meninas” que se realiza no terceiro dia do terceiro mês (03 de março) – uma festa tradicional de primavera que ocorre quando as flores dos pessegueiros estão totalmente abertas. As bonecas simbolizam os pessegueiros e suas flores. EU,

3. *Opsigno* refere-se a uma situação ótica pura. Para Deleuze (2005) *uma situação ótica pura é aquela em que os personagens, incapazes de agir decisivamente para mudar as circunstâncias, são retrados como testemunhas ou ‘observadores’* (p.2). Na *situação ótica pura o observador é confrontado pelas situações às quais ele não pode responder decisivamente, sejam elas banais ou cotidianas [...] ou ‘circunstâncias excepcionais ou extremas’* (p. 6).



porém, está triste e não se empolga com a festa, vivencia uma grande perda com a morte dos pessegueiros – sua família cortou as árvores e acabou com o jardim de pessegueiros. EU caminha pelo antigo jardim, segue uma menina que o leva ao encontro da coleção de bonecas de sua irmã, que em pé nos declives do jardim, ganham vida e acusam o menino de usar as árvores apenas para conseguir os pêssegos. EU chora e se defende – ele pode comprar os pêssegos, mas não pode mais contemplar a beleza das árvores florindo e se lamenta. As bonecas, ao perceberem o quanto amava as árvores e suas flores, dão a ele a oportunidade de olhar pela última vez os pessegueiros floridos. E, diante dos olhos de EU vai se desenhando a beleza plástica de uma lenta dança, calma e sincronizada com uma chuva colorida [com o predomínio das cores verde, vermelha e branca] de pétalas de flores de pêssego - mistura de sensibilidade e sentimentos engendrada na conexão *cinemapinturapoesia* que Akira Kurosawa magistralmente transpõe para tela.

Imagens-oníricas que chicoteiam o pensamento, (re)inventam a arte e movimentam a vida. No *Jardim dos Pessegueiros* (vi)vemos, juntamente com EU, o sonho de Kurosawa de existir o/no mundo. Através deste sonho, o enigma *de ter nascido dos outros e para os outros antes de nascer para nós mesmos* (PRADO Jr, 2011:56), nos permite (vi)ver a experiência da infância como potência de um pensamento outro: um pensamento inventivo que nos afeta pelo inusitado da desinvenção: no “Jardim dos Pessegueiros”, Kurosawa sonha e ao sonhar desinventa a infância inventada.

Com EU, Kurosawa extrapola os limites do visível e do dizível e nos conduz ao *impensável do pensamento* (DELEUZE, 1985) através de imagens, gestos, cores e sentimentos, transformando em arte sua experiência de infância pois:

[...] se essa experiência do pensamento diz respeito essencialmente (não exclusivamente no entanto) ao cinema moderno, é, antes de mais nada, em função da mudança que afeta a imagem: esta deixou de ser sensório-motora [...] invoca “situações puramente visuais, cujo drama resultaria de um choque feito para os olhos, feito se ousamos dizer da substância mesma do olhar”. Ora essa ruptura sensório-motora encontra sua condição mais acima, e remonta a uma ruptura do vín-



culo entre o homem e o mundo. A ruptura sensório-motora faz do homem um vidente que é surpreendido por algo intolerável no mundo, e confrontado com algo impensável no pensamento (p. 220-221).

Em seus Sonhos *Um raio de sol através da chuva* e o *Jardim dos Pessegueiros*, Kurosawana faz da prática do cinema um procedimento de pensamento sobre a infância: *entre imagens*⁴ de um cinema do devir que busca dar forma a esse resto que habita cada um de nós e que permanece inexprimível – *infans* – transformado-o em movimentos que afetam nossos afetos.

Kurosawa afirma a infância como devir e nos convida a experimentar um pensamento outro, a infância como um acontecimento: movimento de uma aprendizagem que nos ensina a encontrar a infância – um bom encontro que aumenta a nossa potência de agir. Com Kurosawa (vi)vemos a arte em devir e apre(en)demos o movimento da infância como potência criadora que nos permite (des)existir tudo que nos separa da vida.

II

Um girassol tomou conta de Deus, foi em van Gogh⁵

O sonho “Corvos” pode ser visto como uma homenagem de Kurosawa ao pintor holandês Van Gogh – um reflexo de seu fascínio e admiração pelo pintor e sua obra. Em “Corvos”, EU – agora um homem – ao admirar os quadros do artista num museu, entre eles “O Campo de Trigo com Corvos” e “A Ponte de Langois” é transportado para dentro da obra do artista, transita sobre a ponte e caminha em direção ao campo, onde encontra o pintor em pleno processo de criação. Ao vê-lo, Van Gogh pergunta: *por que não está pintando?* Antes mesmo que EU possa responder, continua: *para mim esta cena é incrível!* EU curioso lhe pergunta como ele consegue, como faz para capturar a cena e pintá-la e

4. Para Deleuze a imagem-pensamento engendra o *método do entre*: com esse método, a arte cinematográfica liberta-se de uma concepção redutora e totalizante e ultrapassa o cinema do SER em direção ao cinema do DEVIR. Diz esse autor: *é o método do entre, que faz ver o indiscernível entre duas imagens [...] entre duas afecções, entre duas percepções [...] entre o sonoro e o visual...* (1985: 235).

5. BARROS, Manoel de. *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2007: 15.



Van Gogh lhe responde: *eu vou ao máximo, como uma locomotiva. Preciso me apressar, o tempo está acabando. Resta pouco tempo para pintar*. EU olha para o rosto do pintor e lhe pergunta se está ferido. Sem parar de pintar este lhe responde: *ontem eu tentava completar um auto-retrato. Não conseguia acertar a orelha, então a cortei e joguei fora*. Recolhe seu material e vai-se embora. EU o vê desaparecer no “*Campo de Trigo*” e tenta alcançá-lo, mas o perde. Transita pelas pinturas de Van Gogh (quadros de sua fase pós-impressionista, onde o amarelo, o azul e o verde são as cores predominantes) e à sua procura, nós espectadores, os *de fora* no cinema de Kurosawa, acompanhamos seu passeio ao som da nona sinfonia de Bethoven.

No Sonho “Corvos”, Kurosawa, mais do que traduzir uma arte na arte (a pintura no cinema), dialoga com Van Gogh e produz uma narrativa cinematográfica que nos leva a sonhar o seu sonho pois, como ele, conta: *sonhei estes Sonhos e os adaptei para o cinema: adaptei sim, o filme não é uma transcrição de meus sonhos, é uma adaptação de uma obra original, os meus sonhos*” (KUROSAWA, 1993:22).

As palavras de Kurosawa me lembram a definição de Ana Carolina (cineasta brasileira) sobre cinema: *de noite somos todos diretores de cinema: um sonho é como um filme que cada um de nós faz com inteira liberdade. Faz e vê*”.

Neste filme,

Kurosawa nos convida a inverter a lógica da contemplação de uma obra de arte, se o movimento mais comum que fazemos ao olhar uma pintura é trazê-la para dentro de nós, de nossas referências e conhecimentos anteriores, o cineasta propõe que se faça o caminho inverso da contemplação, ao invés de trazermos a obra de arte para dentro de nossos referenciais somos nós que entramos dentro da obra de arte por meio da figura do personagem principal do filme e apreendemos novos ideais, novas formas de ver o mundo por meio da sensação de atravessar a textura da tela, caminhar pela espessura da tinta, inebriar-se com as cores e com o visual deslumbrante registrados a partir das cenas da natureza, nada

mais onírico, lúdico e, ao mesmo tempo, fantástico (AVEL-
LAR, 1995:8).

Kurosawa faz experimentações no real, ultrapassa o vivido e produz um acontecimento estético singular: é possível perceber a textura da tinta, a direção, as camadas e a intensidade das pinceladas, temos a impressão de que EU vai atolar o pé nas tintas e manchar o quadro (SILVA, 2013). Kurosawa nos convida a fabular e (vi)ver os mistérios [das coisas e do mundo].

*O mistério das cousas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as cousas e
penso no que os homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.
Porque o único sentido oculto das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas.*

*E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.
Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos:
As cousas não têm significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das
cousas.*

(Alberto Caeiro)

Kurosawa abre a *dobra*: a arte que se desdobra como realidade da vida,



fabula a própria arte e a própria vida e, compõe um bloco de sensações que nos afeta continua e profundamente. “Corvos” é uma fabulação da realidade e da arte que nos convida a mergulhar na arte, viver sua fruição e entrar em outra vida.

“Sonhos” nos remete aos *Haikai* japoneses⁶ cuja beleza encontra-se na interpretação do leitor. Assim também é o cinema de Kurosawa: cinema aberto à multiplicidade e a singularidade de afecções. Kurosawa transforma arte em realidade e, ao transcriar os quadros de Van Gogh para a tela em celuloide, explora outros modos de vida – não revive o real mas faz viver o possível. A arte de Kurosawa inventa vidas possíveis e abre novas possibilidades para a vida, que em sua obra escapa ao vivível e ao vivido.

O cinema de Kurosawa é uma arte em devir, experimentação de um pensamento nômade que opera no *entre das imagens*. “Corvos” nos apresenta a potência do encontro da pintura com o cinema, que engendra experiências e produz acontecimentos: *imagens oníricas deformadas em água corrente que criam outros mundos e afirmam a potencia da realização singular da obra* (DELEUZE; PARNET, 1998:45).

No cinema de Kurosawa a cor é uma realidade sensorial, uma marca da emoção humana. Ele transforma a cor numa interpretação poética: é a cor e não a forma a expressão de seu cinema. Kurosawa coreografa com cor os afetos mais desconhecidos e compõe com ela efeitos e afecções: imagens que fazem passagem; sua câmera não fixa imagens, coloca-as em movimento, nos desloca e nos faz passar por elas produzindo em cada expectador afecções singulares: cada olhar uma imagem diferente, imagens que transitam na pluralidade das próprias imagens, imagens efeitos que remetem a outras imagens ao mesmo tempo múltiplas e indivisíveis.

Kurosawa faz do cinema uma arte em devir e nos ensina a pensar outras possibilidades para o pensamento – pensar não por conceitos, mas por meio de

6. Haikai ou Haiku em japonês, é um poema que se estrutura a partir de quatro regras básicas: é composto por 17 sílabas japonesas, divididas em três versos de 5, 7 sílabas; contém alguma referência à natureza (diferente da natureza humana); refere-se sempre a um evento particular (não é uma generalização) e, apresenta os eventos no tempo presente, não no passado. A esse respeito ver <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria>. Acessado em: 10/04/2013.



ideias plásticas - imagens. Ele inventa imagens que nos deslocam e nos des-territorializam: Sonhos não apresenta uma história, desenvolve problemas, que o diretor apresenta através de *opsignos* [situações óticas puras] que nos conduzem por suas fabulações. Kurosawa o fabuloso faz do cinema uma fabulação e inventa uma humanidade que falta⁷. A esse respeito Manoel de Barros nos ensina que

*Com cem anos de escória uma lata aprende
a rezar.*

*Com cem anos de escombros um sapo vira
árvore*

*E cresce por cima das pedras até dar
leite.*

(Manoel de Barros)

III

O sonho como um modo particular de pensar

Segundo Eisenstein a *arte pensa como pensamos no sonho*. E, nos sonhos pensamos em imagens. *Voar* é o sonho sonhado não realizado (KUROSAWA, 1993). Kurosawa, ao longo da vida anotava seus sonhos, não para filmá-los, mas para ajudá-lo a pensar. A escritura de seus sonhos o despertou para uma questão: *um diretor de cinema não é uma pessoa que projeta seus sonhos na tela?* Como Buñel bem definiu – *quem não sonha não desperta* – e, Kurosawa, o sonhador despertou: *por que não adaptar um sonho que sonhei para a tela em lugar de inventar um sonho para ser filmado?* E assim o fez. Para filmar “Sonhos” ele, numa primeira seleção, escolheu *onze* dos sonhos de toda sua vida. Em seguida, reduziu-os para *nove* e, finalmente filmou oito.

Voar, o sonho sonhado, o sonho estrangeiro na tela do “Sonhos” de Kurosawa. *Voar* foi sonhado em imagens, em desenhos do diretor - uma de suas características é, antes de filmar, ver o filme em imagens, desenhá-lo e mostrar seus

7. Capturo a concepção de Deleuze de fabulação *como invenção de um povo que falta* para compor minhas compreensões da (e aprendizagens com a) obra de Kurosawa.



desenhos aos atores e técnicos que com ele trabalham (ou irão trabalhar). Em *Voar*, encontramos nos esboços de Kurosawa, o EU-menino que, com uniforme da escola, caminha, como um equilibrista, sobre um corda estendida [no alto] entre dois edifícios. Num dado momento, deste perigoso percurso, o menino se desequilibra, cai e, imediatamente, é socorrido por um anjo, que o toma pela mão e o lança num céu cheio de equações matemáticas. EU é salvo da queda, mas perde sua sombra – que se afasta dele no momento em que o anjo o solta no espaço. EU, após sobrevoar o céu escuro da matemática, encontra nuvens coloridas e agora plana sobre um campo florido. De repente, EU é atraído para baixo, para o campo florido, começa a cair vertiginosamente, mas ao se aproximar do chão é amparado por sua sombra que o ajuda e o salva. Felizes com o reencontro EU e sua sombra dançam e correm pelo campo florido⁸.

(Imagem 1: desenho de *Voar*, episódio não filmado de *Sonhos*. Disponível em <http://www.escrevercinema.com/KuorosawaSonhos.htm>)



8. Segundo Avellar, os desenhos de *Voar*, episódio não filmado de *Sonhos*, foram publicados primeiro pelos franceses da revista *Vogue*, na edição de novembro/dezembro de 1990, e depois pelos italianos da Edizioni Gruppo Abele de Turim, no livro *Volare*, em abril de 1992.

(Imagem 2: desenho de Voar, episódio não filmado de Sonhos. Disponível em <http://www.escrevercinema.com/KuorosawaSonhos.htm>)



Voar é o Sonho em estado puro. Os esboços de Kurosawa, mais do que nos ensinar sobre o processo de criação do diretor nos colocam diante de sua genialidade – toda a obra de Kurosawa pode ser traduzida como uma busca de dar vida à sua maneira pessoal de sonhar o mundo e as coisas do mundo.

(Imagem 3 e 4: desenhos de Voar, episódio não filmado de Sonhos. Disponível em <http://www.escrevercinema.com/KuorosawaSonhos.htm>)





Os desenhos de *Voar* nos colocam diante de um filme que nos conta uma história sem palavras, um filme que se dá ao olhar. Um filme que devém imagens e pensamentos, ou melhor *pensamentosimagens*.

Kurosawa nos fala sobre seu processo de criação, dizendo:

uma cena que parece pintura não dá pintura. Se olhar com atenção você verá que toda natureza tem sua beleza. Quando encontro esta beleza natural eu simplesmente me perco nela. Então, como num sonho, a cena se pinta sozinha. Eu consumo esta cena natural eu a devoro completamente. Quando termino, a imagem aparece completa diante de mim. Mas é difícil segurá-la aqui dentro (KUROSAWA, 1993: 24).

Kurosawa nos ensina que somos constitutivos de nossos sonhos e nosso corpo é apenas o determinante de nossa humanidade. Através de nossos sonhos, exercemos, cotidianamente [dormindo ou acordados], nossa humanidade: somos humanos e sonhamos e é na realidade cotidiana de nossas vidas que nossos sonhos ganham significados.

Os Kalapalo – habitantes da região do Alto Xingu - não possuem uma palavra para designar sonho, mas eles sonham. Para eles os sonhos são experiências de vida, mensagens [visuais] que se referem a metas de vida, expressão da

vontade que orientará o modo de pensar, sentir e agir do sonhador. Sobre isto, a antropóloga Ellen Basso (s/d) nos aponta que

[...] é preciso procurar com cuidado a palavra certa para traduzir um sonho. Para os Kalapalo a fala engana, enquanto as imagens que vemos nos sonhos são sempre verdadeiras, são uma forma de autoconhecimento. A palavra é ambígua, a imagem não deixa dúvidas. O conhecimento verdadeiro vem pelos olhos. E ao procurar palavras para contar os sonhos, onde se dizem a verdade em imagens, os homens aprendem a desenvolver a linguagem (p.120).

Os Parintins - que vivem na Amazônia - também acreditam que a experiência dos sonhos deve ser compartilhada. Para eles contar sonhos é também praticar a linguagem, pois é preciso buscar a palavra que descreva com fidelidade a experiência sonhada e vivida em imagens. Segundo o antropólogo Waud Kracke (*apud* Avellar, 1995: 9), para os Parintins contar sonhos, *onde a imagem estimula a invenção da palavra, é tão importante quanto contar mitos, onde a palavra estimula a invenção de imagens* (p. 9). Segundo o antropólogo, os Parintins têm o costume de se visitarem durante o dia para contar seus sonhos, ou se reúnem à noite, a tribo inteira em volta da fogueira, para contar sonhos.

No filme “Sonhos”, Kurosawa – como os Kalapalo e os Parintins – nos apresenta seus sonhos como um modo particular de pensamento, ao mesmo tempo em que faz do cinema um modo de pensar o sonho e do sonho como um modo de pensar o cinema.

Referências

ARTAUD, Antonin. Eu, Antonin Artaud In: WILLER, Claudio. *Escritos de Antonin Artaud*. Coleção Rebeldes & Malditos – v. 5. Porto Alegre: L&PM, 1983. p. 93.

AVELLAR, José Carlos. *O cinema no túnel de Van Gogh*. Disponível em: <http://www.escrevercinema.com/KuorosawaSonhos.htm>. Acessado em: 10/04/2013.

_____. *Toda a vida mais cem anos*. Comunicação apresentada no Seminário Interamerikanität im Süden: Brasilien im lateinamerikanischen Kontext / O Brasil no contexto latino-americano,



organizado pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg em colaboração com a Universidade do Estado de Rio de Janeiro, de 6 a 9 de junho de 1995, na cidade de Freiburg. Disponível em: <http://www.escrevercinema.com>. Acessado em: 10/04/2013.

BARROS, Manuel de. *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *Gramática expositiva do chão (poesia quase toda)*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1990.

BASSO, ELLEN. *Ritual Communication*. Palgrave. USA, s/d.

CAEIRO Alberto. O Guardador de Rebanhos. In: CAEIRO Alberto/ PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro*. Rio de Janeiro. Ática, 1993, 10^a ed.

DELEUZE, Gilles . *Cinema 2. A Imagem – Tempo*. Editora Brasiliense, São Paulo, 2005.

_____. *Conversações*. São Paulo: Ed.34, 1992

_____. *Cinema 1. A Imagem – Movimento*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.5. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Rio de Janeiro: ed.34, 1996.

_____. *O que é a filosofia*. Editora 34, Rio de Janeiro, 1996.

DELEUZE, Gilles. e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo. Editora escuta, 1998.

DUVAL, Margareth. Resenha. *Os Sonhos de Akira Kurosawa* publicada em 28 de abril de 2009 no blog Mol-TaGGe arte e cultura, disponível em <http://mol-tagge.blogspot.com.br/2009/04/os-sonhos-de-akira-kurosawa.html> e acessado em 10/04/2013.

FIGUEIREDO, Glaucia Maria. Imagens Embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia. In: AMORIM, Antônio Carlos, GALLO, Sílvio, OLIVEIRA, Wenceslao Machado.(orgs). *CONEXÕES. Deleuze e Imagem e Pensamento*. Petrópolis-RJ. Editora DP at Alii, 2011

FOUCAULT, Michel. *Ditos Escritos III. Estética: literatura, pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2001.

HAICAI. Recanto das Letras. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria. Acessado em 10/04/2013. Acessado em: 10/04/2013.

KANEOYA, Iochihiko. *Sonhos*. Akira Kurosawa. Disponível em: www.nipocultura.com.br. Acessado em 10/04/2013

KUROSAWA, Akiro. *Relato Autobiográfico*. São Paulo. Estação Liberdade.1993.

MARTIN-JONES, David. O Opsigno de Gilles Deleuze em Machuca (2004): cinema e história após a ditadura militar. In: AMORIM, Antônio Carlos, GALLO, Sílvio, OLIVEIRA, Wenceslao Machado. (orgs). *CONEXÕES. Deleuze e Imagem e Pensamento*. Petrópolis-RJ. Editora DP at Alii, 2011.



PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Fragmentos....algumas (a)notações sobre uma educação ex-cêntrica. In: VEIGA-NETO, Alfredo e GALLO, Sílvio. *Fundamentalismo e Educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

_____. ALVES, Lucia Pires. Diálogos Extemporâneos no Cotidiano Escolar: a pesquisa com as crianças. In: GALLO, Sílvio – Dossiê “*Diferenças e subjetividade*”. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 14, n. 1, jan./jun. Campinas. 2012.

_____. Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano escolar. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

PRADO Jr. O suplício da infância: notas sobre Bergmann e a condição de infans. In: KOHAN, W. *Devir-criança da filosofia*. Infância e Educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

RESENDE, Catarina. A escrita de um corpo sem órgãos. In *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20 – n. 1, Jan./Jun. Niterói. EDUFF, 2008.

SILVA, Hadija Chalupe da. *Akira Kurosawa*. Disponível em: www.ufscar.br/~cinemais/artakira.html. Acessado em 10/04/2013.

UNGIER, Aínda. Oito lições de Psicanálise e Cinema. Comentário sobre o filme *Sonhos* de Akira Kurosawa realizado no evento *Psicanálise e Cinema* na SBPRJ, em 24/09/2010. Disponível em: <http://sbprj.org.br/site/admIN/upload/publicacao>. Acessado em 10/04/2013.

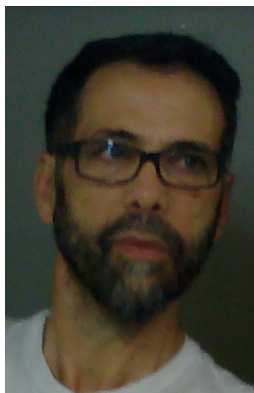
VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. In: *Educação & Realidade. Dossiê Cinema e Educação*. V. 33, n.1 – jan/jun 2008. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2008.

XAVIER, Ismail. *Cinema: revelação e engano*. Companhia das Letras, Rio de Janeiro.



SOBRE OS AUTORES

Aldo VICTORIO Filho



Graduado em Gravura pela Escola de Belas Artes UFRJ e Licenciado em Educação Artística. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor Adjunto, Coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais e vice-diretor do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Docente dos Programa de pós-graduação em Artes (PPGARTES) e em Educação (PROPED) da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Culturais em Educação e Arte” - UERJ/UFRRJ. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Cotidiano Escolar e Currículo”, na UERJ, e “Cultura Visual e Educação”, na UFG.

(avictorio@gmail.com)

Link para CV Lattes CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/4856601990720597>

Alessandra da Costa B. Nunes CALDAS



Possui Mestrado em Educação (agosto de 2010; título da dissertação: “Redes de conhecimento e significações e a divulgação científica em educação – o caso do Jornal Eletrônico Educação&Imagem”), pelo Programa de Pós-graduação em Educação/ UERJ; graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UERJ(2001). Atualmente, é doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação, no ProPEd/UERJ, orientada por Nilda Alves (defesa em Janeiro de 2015). Atuou como professora substituta da UERJ, ministrando Didática, Avaliação da Aprendizagem, Currículo, Cotidiano Escolar e Prática de Ensino. Integrante do grupo de pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado por Nilda Alves, no Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/ UERJ, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professoras, educação e artefatos culturais e tecnológicos e circulação científica.

(nunesaldas@hotmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/8577245649207967>



Antenor Rita GOMES



Possui Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1996), Especialização em Leitura e Produção Textual pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1998) Mestrado de Educação e Pesquisa pela Université du Québec a Chicoutimi (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Atualmente é membro do Conselho Editorial da Editora ExLibris, e da Revista científica de Educação e Comunicação Hachetepe (Cádiz, Espanha) e Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação no ensino superior de graduação e pós-graduação além de cursos de atualização docente para professores em serviço. Atua principalmente nos seguintes temas: Pesquisa em educação, Métodos e Técnicas de Ensino, leitura e produção textual, formação de professores e cultura visual.

(dr.antenor@hotmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/6776771422934980>

Antonio Eugenio do NASCIMENTO



Educador; graduado em Artes pelas Faculdades Integradas Bennett; mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação de Nilda Alves. Atualmente coordena o Programa de Organização das Trajetórias Escolares no Município de Angra dos Reis. É autor, dentre outros, dos livros “A escola do aluno caminhador: uma proposta pedagógica para os filhos da classes trabalhadora” e “Decifra-me ou te devoro: um apanhado de Jogos e enigmas para o ensino fundamental”. (eugenio.nascimento@hotmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/8422550112150543>





Aristóteles de Paula BERINO



Doutor em Educação (UFF). Professor do Departamento de Educação e Sociedade no câmpus Nova Iguaçu da UFRRJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ). Pesquisador do GRPESQ “Estudos Culturais em Educação e Arte”, UFRRJ/UERJ e do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens”, UERJ. (aristotelesberino@yahoo.com.br)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/8079382084565252>

Carlos Eduardo FERRAÇO



Possui Licenciatura Plena em Física pela UFES (1981), Mestrado em Educação pela UFF (1989), Doutorado em Educação pela USP (2000) e Pós-Doutorado em Educação pela UERJ (2008). É professor associado III da UFES, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”. Iniciou no magistério em 1977 com experiência docente no Ensino Fundamental e Médio. Desenvolve pesquisas na área de currículo desde 1999 com ênfase nos temas: currículo e cotidiano, conhecimentos em redes e imagens, narrativas e memórias. Como recortes de análise das pesquisas, publicações e orientações de mestrado e doutorado tem priorizado os espaços-tempos do cotidiano da educação básica. Desde 2003, é pesquisador dos Grupos de Pesquisa do CNPq “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (PPGE/UFES) e “Cotidiano Escolar e Currículo” (PROPEd/ UERJ) e coordena, a partir de 2007, o Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos.” (ferraco@uol.com.br)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/4231564319302829>



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002), com doutorado sandwiche na Universidade de Lisboa, sob a orientação de António Nóvoa. Pós-doutorado em Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob a orientação de Sílvio Gallo. Bolsista CAPES e Pesquisadora da FAPERJ e CNPq. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense . Como professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFF atua no campo de confluência Estudos do Cotidiano da Educação Popular. É membro da equipe de pesquisadoras do GRUPALFA - Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, desde 1988 e coordenadora do GEPEMC - Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, memória, formação de professores, cotidiano e prática pedagógica.

(cluperez@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/0646181238100482>



Mestranda em Educação, na linha de Currículo, Cultura e Formação de Educadores (UFES). Licenciada em Letras Português/ Inglês pela FICAB e Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade SABERES. Tem experiência como professora em turmas de Ensino Fundamental, Médio, Magistério e Graduação, em cursos de línguas e em formação de professores.

(cdallapicula@hotmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/2448340474705149>





Maria da Conceição Silva SOARES



Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro atuando na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ. É pesquisadora do Laboratório Educação e Imagem/UERJ e coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença. Autora do livro *A Comunicação Praticada com o Cotidiano da Escola* (editora EspaçoLivros, 2009) e coorganizadora dos e-books *Educação e Imagem I: instituições, mídias e contemporaneidades* (editora DP et Alli, 2011) e *Educação e Imagem II: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens* (editora DP et Alli, 2013), desta mesma coleção, entre outras publicações. (ceicavix@gmail.com)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/0966985292376989>

Edméa Oliveira dos SANTOS



Pedagoga pela UCSAL, mestre e doutorada em Educação pela UFBA. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Atua no PROPED - Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Ciberultura. Membro do Laboratório de Imagem da UERJ. Membro do GT 16 "Educação e Comunicação" da ANPED e da ABCIBER - Associação de Pesquisadores em Ciberultura. Atua na formação inicial e continuada de professores e pesquisadores. Áreas de atuação: educação e ciberultura, formação de professores e pesquisadores, informática na educação, educação online, EAD, currículo, didática, pesquisa e práticas pedagógicas. (edmeabaiana@gmail.com)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/4023554724278836>

Eduardo SILVEIRA



Biólogo, ator profissional, mestre e doutorando em educação. Professor de Biologia do IFSC e desenvolve pesquisas com educação, educação ambiental, filosofia contemporânea em relação com a arte, principalmente, com a improvisação teatral, o palhaço e o cinema. (eduardosilveira@ifsc.edu.br)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/4447116074619248>

Érika Bastos ARANTES



Bolsista PNPd/Faperj-Capes junto ao ProPEd/UERJ, atuando no Laboratório Educação e Imagem, no GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens”. É professora das redes municipal do Rio de Janeiro e estadual do Rio de Janeiro (licenciada). (ebarantes35@gmail.com)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/4754676085114233>





Gustavo SCOLFARO Caetano da Silva



Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor de educação física da Sociedade de Ed Pesq e Cult Escola Moderna (Escola Curumim, Campinas). Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Campinas, no grupo de pesquisa OLHO.

(gustavoscolfaro@gmail.com)

Link do CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/3912038262356259>

Irene TOURINHO



Doutora pela University of Wisconsin – Madison (EUA) e Pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi também professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) da Universidade Federal de Santa Maria, RS, e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

(irenetourinho@yahoo.es)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/0199098726098947>



Doutora em Educação; professora associada IV do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), atuando na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”; coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3).

(janetemc@terra.com.br)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/4780081698750924>



Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de Pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Jornalista, professor do curso de Comunicação Social da Universidade Federal de São João Del-Rei, mestre em Estudos Literários (UFES) e doutor em Comunicação e Cultura, na Linha Tecnologias e Estéticas (UFRJ). Foi repórter e crítico de cinema e música em jornais impressos no Espírito Santo. Dirigiu, editou e apresentou revista eletrônica cultural na TV Educativa do mesmo Estado. Publicou textos em revistas e livros acadêmicos sobre Almodóvar, Pasolini, Dostoiévski, Freud, Arthur Schnitzler, Rubem Fonseca, Walter Benjamin e Nelson Rodrigues. É autor do livro Ver e Contar: cinema, literatura e jornalismo e do volume de contos intitulado Carne Crua, lançado pela Editora Tertúlia. Membro do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (UERJ).

(jombarreto@gmail.com)

Link para Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6852205144159820>





Juliana RODRIGUES



Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) do Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, do ProPec/UERJ, atuando na pesquisa “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” e no Laboratório Educação e Imagem, coordenado por Nilda Alves; estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ).

(juliana_rodrigs@hotmail.com)

Link CV Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/4522416169828327>

Leandro Belinaso GUIMARÃES



Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (FFCLRP). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), do Centro das Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa “Educação e Comunicação”. Orienta pesquisas de mestrado e de doutorado que articulam educação e estudos culturais a partir de perspectivas pós-estruturalistas. Atuo nas áreas da formação de professores/as de ciências/biologia e da educação ambiental, trabalhando com questões relativas à imagem, ao cotidiano, à narrativa, à arte. (lebelinaso@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7140550688991603>



Professor Assistente do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CESTB/UEA); Mestre em Educação (PPGE/UCP); Bacharel e Licenciado em Pedagogia (UERJ); Membro do Grupo de Pesquisa Escolas, Identidades e Culturas (UCP).

(leo Teixeiro.uea@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/3006297256905004>



Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do Laboratório Educação e Imagem, da Faculdade de Educação da UERJ. Possui graduação em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e Doutorado em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Tem experiência na área de leitura e formação de leitores e tem trabalhado com questões relativas aos estudos culturais e educação, com ênfase nos repertórios culturais da afrodiaspora. Atua neste momento principalmente com os seguintes temas: repertórios culturais e processos educativos, cotidiano escolar, leitura. Tem se dedicado nas pesquisas que desenvolve à produção de audiovisual. Em 2010 dirigiu e produziu, junto com o grupo que coordena, o vídeo-documentário “Magdalena Santos: a imaginação também é minha” realizado com a artista plástica, empregada doméstica aposentada, Magdalena Santos; em 2012, realizou “Fabrice e Eunice”, com as narrativas de dois estudantes estrangeiros da pós-graduação em Educação da UERJ; em 2013, “Diabolin”, que narra o cotidiano de um artista popular de rua. (mailsa@globo.com)

Link para o CV Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/9865045321306211>





Marcela Wanderley GAIO



Professora de Artes da rede pública municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ); Professora da EJA do Colégio Santo Inácio (RJ); Mestre em Artes (PPGArtes/UERJ); Especialista em Ensino de Artes (UVA); Licenciada em Educação Artística e Bacharel em História da Arte (UERJ)

(marcelagaio.artes@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/0600874538196382>

Marco Antônio Oliva GOMES



Licenciado em Educação Artística pelo Centro de Artes da UFES (2004) e em Pedagogia pela UNIUBE (2013). Mestre em Educação (2008) e Doutor em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Professor de Artes da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) e do Curso de Pedagogia da UVV/ES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa do CNPq “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, desenvolvendo investigações em escolas públicas com ênfase nas discussões de Currículo, Cotidiano escolar, Cultura e Arte.

(paramarcoantonio@uol.com.br)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/8517909000274200>

Marcos Antonio dos Santos REIGOTA



Doutor pela Universidade Católica de Louvain. Pós-doutorado na Universidade de Genebra. É membro honorário da Academia Nacional de Educação Ambiental do México. É professor da Universidade de Sorocaba, com pesquisas na área de cotidiano escolar, práticas pedagógicas e meio ambiente.

(marcos.reigota@prof.uniso.br)

CV:<http://lattes.cnpq.br/8053390241374588>

Nilda ALVES



Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade do Brasil (1965) e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1975). Possui doutorado em Ciências da Educação, pela Université de Paris V (René Descartes) (1981) e fez o pós-doutorado no INRP (1989). Atualmente, é professora titular da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), aposentada, com contrato de Prof. Visitante Senior atuando na graduação e na pós-graduação (ProPEd; <http://www.proped.pro.br>), onde coordena o Laboratório Educação e Imagem (<http://www.lab-eduimagem.pro.br>). É líder do GRPesq/CNPq “Currículos, redes educativas e imagens”. Organizadora de coleções e séries (Cortez, DPA e DPetAlli). Tem livros e artigos publicados no Brasil e no exterior.

(nildag.alves@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/4233172979202700>





Nivea Maria da Silva ANDRADE



Professora do Departamento Sociedade Educação e Conhecimento (SSE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ). Possui pós-doutorado em Educação e Imagem pelo PROPED-UERJ, mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003) e graduação (bacharelado e licenciatura) em História pela UFF (2000).

(niveandrade1@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/3935110053373971>

Raimundo MARTINS da Silva Filho



Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela University of London e pela Universidad de Barcelona. É professor titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É editor da *Coleção Desenredos* e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicada pela Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (UFSM) e do Laboratório Imagem e Educação (UERJ). No semestre letivo 2013/2014 foi professor visitante na Facultad de Bellas Artes da Universidade de Barcelona.

(martins.raimar@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/1270126774554014>

Raquel Goulart BARRETO



Fez Letras e se envolveu em uma relação interminável com a Educação. Atualmente pesquisa o discurso das políticas educacionais, com destaque para as propostas de incorporação das tecnologias. (raquel@uol.com.br)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/3219630432761209>

Rebeca Brandão ROSA



Pedagoga (UERJ, 2010), mestre em Educação (ProPEd/UERJ, 2014; bolsa CNPq) e professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. É vinculada ao Laboratório Educação & Imagem e ao GRPesq “Currículos, redes educativas e imagens”, ambos coordenados por Nilda Alves.

(rebecasbr@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/6791019499546507>



**Roberto Sidnei MACEDO**

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Saint-Denis, com Pós-doutorado na Universidade de Fribourg-Suíça. Fundador do Grupo de Pesquisa FORMACCE no PPGE-FACED/UFBA, no momento é coordenador do Gt de Currículo da ANPED. Seus estudos e pesquisas estão nos campos do currículo, da formação e da etnopesquisa-formação.

(rsmacedo@outlook.com)

Link para o CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/4548303459275924>

Rodrigo GUÉRON

Professor Adjunto do Instituto de Arte da UERJ. Coordenador Adjunto do PPÇARTES. Doutor em Filosofia. Autor do livro: “Da Imagem ao Clichê, do Clichê à Imagem. Deleuze Cinema e Pensamento”. Mestre e bacharel em Filosofia pela UFRJ; cineasta e roteirista de cinema e vídeo. Diretor dos filmes “750 - Cidade de Deus”, “Clandestinidade” e “Eu Estou Bem cada Vez Melhor”.

(rgueron@uol.com.br)

Link para o CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/7403941651097693>

Rosa Helena de MENDONÇA



Nasci no Rio de Janeiro. Sou formada em Letras pela UFRJ e especialista em Literatura Infantil Brasileira pela mesma instituição. Fiz o mestrado em Educação na PUC-Rio e o Doutorado no ProPEd/UERJ. Atuo como Especialista Educacional na TV Escola onde realizei a Supervisão pedagógica do Programa “Salto para o Futuro” por duas décadas. Integro o GRPRSQ “Currículo, redes educativas e imagens”, do Laboratório de Educação e Imagem/ProPEd, coordenado por Nilda Alves.

(rhmen@superig.com.br)

Link para CV Lates/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/4785315758134160>

Simone Gomes da COSTA



Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Proped-UERJ. Professora da Rede Municipal de Ensino SME/RJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação/ UERJ e Especialista em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos IMS/UERJ. Integrante da linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. (si25.costa@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2270280643824244>



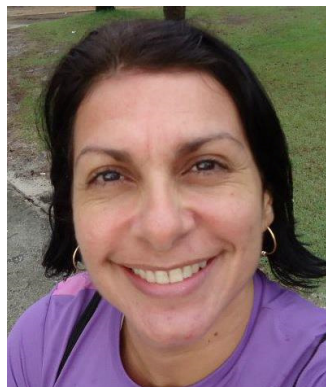


Simone de Paiva Santana GUIMARÃES



Professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Graduada em geografia pela Universidade Federal Fluminense em 1992 e desde então no magistério. Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e participante do grupo de pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado por Nilda Alves (simonepaiva3219@yahoo.com.br)
Link para CV Lattes/CNPq:

Sonia Maria Santos Pereira da ROCHA



Mestranda em educação no Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ProPed/UERJ) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no grupo de pesquisa “Currículos, redes educativas e Imagens” e do Laboratório Educação e Imagem, coordenados por Nilda Alves. Pós-graduada na modalidade Lato-sensu em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e filosofia. Professora da rede pública de ensinos Fundamental e Médio.
(srocha54@hotmail.com)
Link para CV Lattes/CNPq:
<http://lattes.cnpq.br/5839458338113289>



(Maristela Gomes de Souza Guedes)

Jornalista, antes de ser qualquer outra coisa. Gosta de escrever de andar pela cidade em meio a seu tumulto e beleza e fotografa. Fotografa o que vê e sente. Por isso, em 2006, lançou o livro “Sobre Entrevistas”, porque gosta de entrevistar, de ouvir e de escrever sobre o que ouve das pessoas. De todas as questões que o jornalismo lhe trouxe, as principais se reuniram na área da educação e, por isso, fez mestrado, doutorado e pós doutorado em educação. De todas as questões que esta área levanta, se sensibilizou mais com as questões raciais, as discriminações, as crianças de candomblé discriminadas na escola. Em 2012 lançou o livro “Educação nos terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé”, finalista na categoria educação do Prêmio Jabuti em 2013. Quando não está na UERJ dando aulas na graduação e na pós, está pelos terreiros de candomblé, aprendendo sobre ancestralidade e escrevendo outras sutilezas do mundo. Quando não está nem na UERJ e nem nos terreiros, é certo que está nos cinemas, esta maravilha que o ser humano inventou para tornar a vida mais fácil e bela de viver.

(stelauerj@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/9812057001070839>



É professora adjunta da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ/MG). Na mesma instituição coordena o LabTV que se destina ao ensino, pesquisa e extensão de materiais audiovisuais. É professora das disciplinas de Teorias do Telejornalismo e Documentário para TV. Pesquisa a produção dos coletivos audiovisuais independentes. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (UERJ/RJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/ES) e Mestre em Comunicação, Imagem e Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Autora da tese “Estéticas de vídeo e existência: uma intrincada rede de pixels na produção de conhecimentos em tevé universitária”.

(vanessamaia@gmail.com)

Link para CV Lattes/CNPq:

<http://lattes.cnpq.br/0527994640217992>



