

EM TRÊS TEMPOS: EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CINEMA

Glacy Queirós de Roureⁱ
Ana Carolina Roure Malta de Sáⁱⁱ

GT. Diálogos Abertos Sobre Educação Básica

RESUMO

Esta comunicação é efeito da pesquisa em andamento Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância UFE/ CEPAE/ UFG/PUCGO/ UEG/UAB-UNB. Um de seus objetivos é refletir a partir da psicanálise, da estética e da filosofia, possíveis relações entre a arte, o cinema, a estética, a infância e a educação. No documentário *Quarto 666* (2005), dirigido e produzido por Win Wenders, Jean-Luc Godard faz a seguinte afirmação: “[os filmes] eles são o invisível. O que não se pode ver é o inacreditável e a tarefa do cinema é mostrar [nomear quem sabe] o que não se pode ver”. Mas se os filmes podem nos ajudar a olhar aquilo que não podemos ver, supomos que Godard está se referindo apenas a alguns filmes, aqueles cuja estética coloca em questão a imagem como produtora de sentidos e sustenta a hiância entre “ver” e “olhar. Produzindo furos no visível, alguns filmes são capazes de colocar em suspensão representações que compõe nosso imaginário social e cuja potência podem determinar, por exemplo, no campo da educação, a existência de uma prática pedagógica que se mantém aprisionada ao mundo das significações disponíveis em nosso tempo. Estamos falando de filmes cuja formalização resiste a procedimentos hermenêuticos de interpretação e cuja estética é produtora de estranhamento. Neste trabalho, refletiremos sobre a memória, a linguagem, a experiência no processo ensino aprendizagem, a partir dos trabalhos de Hannah Arendt, Walter Benjamin, Giorgio Agamben e a psicanálise. Em um primeiro tempo, iniciamos com o longa metragem *Quadro negro* (*Takhté Siah*, 2000), dirigido pela iraniana Samira Makhmalbaf, em segundo utilizamos o curta metragem *Tanza* (*Tanza*, 2005), dirigido pelo argeliano Mendi Charef, que compõe o longa *Crianças Invisíveis* (*All the Invisible Children*, 2000), financiado pela UNICEF, e finalizamos, em um terceiro tempo, com a animação *Vida Maria* (2006) do brasileiro Marcio Ramos.

Palavras-chave: educação, cinema, testemunho, transmissão

Quando pensamos no papel que a educação tem nos processos de constituição do humano, vale lembrar das observações de Hannah Arendt realizadas no seu trabalho “A crise da educação”, em que reflete sobre a função do educador. Ela afirma: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo”. O interessante é que este educador deverá posicionar-se face aos jovens, como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, mesmo desejando que este fosse diferente do que é. Ela continua: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (2000, p.239).

Mas o tipo de comprometimento e responsabilidade assinalado por Arendt não pode ser concebido em sua complexidade, se não considerarmos a prática pedagógica em suas dimensões ética e política. Para a autora: “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos” (p.226). O que implica por parte do educador a transmissão de uma certa memória, vinculada a uma certa história.

Ainda para Arendt, a crise da educação no mundo moderno guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, “com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (p.243), e por isso ela reafirma que a autoridade do educador está na transmissão do mundo: “Na educação, essa responsabilidade sobre o mundo assume a forma de autoridade. [...] Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (p. 239)”.

Nesse mesmo texto, ela denuncia uma espécie de recusa por parte do adulto em se comprometer com o mundo do qual faz parte: “[...] as exigências do mundo e seus reclamos de ordem [estão] sendo consciente e inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las.” (p. 240). Em relação à autoridade na educação ela continua: “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.” (p. 240)

Algumas décadas antes, o filósofo alemão Walter Benjamin já havia denunciado uma transformação no modo de ser do indivíduo burguês. Segundo esse autor, quando a transmissão da tradição se quebra, quando a linguagem cotidiana e a narrativa tradicional já não conseguem assimilar o choque produzido pelo capitalismo, a experiência se modifica (1999a;1994b). É por isso mesmo que o declínio da experiência compartilhada e o fim da narrativa, tão ressaltados por Benjamin, são processos considerados como inseparáveis. Somente a partir dessa articulação seria possível retomar o passado a partir do presente e assim estabelecer uma nova relação com a vida, a morte e a finitude.

Para Benjamin, uma experiência inscreve-se numa temporalidade comum a várias gerações e supõe uma tradição a ser compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra a ser transmitida. É na atividade da narrativa que o sujeito pode retomar a experiência do tempo e, assim, lidar com o desconhecido respeitando a irreducibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente. Para que uma vivência se transforme em experiência, é preciso que a palavra a atravesse e a submetta a significantes não ordenados por uma linearidade exclusiva, dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente aos jogos infinitos do lembrar, incluindo as dimensões do recalcado e do esquecido (ROURE, 2010).

Dando continuidade ao programa benjaminiano, Giorgio Agambem assinala o fato de que em sua busca pela certeza a ciência moderna abole a separação entre experiência e ciência, e unifica experiência e conhecimento. Contudo, para este autor: “experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente sua autoridade” (2005, p.26). E se a experiência não deve ser pensada como sendo da ordem do conhecimento e da certeza, o que se tem é uma relação entre experiência e palavra. Isso porque “a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade para garantir uma experiência (idem, p. 23)”.

É nessa direção, que o objetivo de uma experiência tanto para Benjamin quanto para Agambem não necessariamente deve se reportar a um conhecimento adquirido, ou uma verdade a ser encontrada, mas a possibilidade de se haver com aquilo que não pode ser pensado e sequer simbolizado. É preciso passar da língua ao discurso, afirma Agambem (2005)ⁱⁱⁱ, o que significa sair do campo dos significados possíveis para uma outra “coisa”. É necessário ousar na produção de um novo sentido, só assim será possível fazer do acontecimento uma experiência possível.

Mas se o conceito de experiência trabalhado por Benjamin e retomado por Agamben apresenta como fundamento a dialética esquecimento, lembrança e memória e tem na palavra a sua possibilidade, considerando a pobreza de experiência vivida pelo homem moderno, pensamos no quanto estas observações permitem-nos refletir sobre a recusa dos adultos em transmitir o mundo denunciada por Arendt. Assim sendo, uma vez sem tradição e sem memória, como poderá o educador transmitir o mundo? Como poderá ele fazer de sua prática uma experiência que inclua o outro, sua memória e história?

Neste trabalho, refletimos sobre a memória, a linguagem e a experiência no processo ensino aprendizagem, tomando como lugar de análise as elaborações de Arendt, Benjamin, Agamben e a psicanálise. Isso porque supor tal articulação implica considerar ainda a dimensão do desejo que constitui a experiência da educação.

Para tanto, escolhemos como elemento de análise o uso de certo artefato utilizado pelo professor em sua prática pedagógica. Cabe destacar que sejam os artefatos fabricados com pedaços de madeira, sejam eles industrializados, é ao redor desses objetos que o professor coloca em questão seus saberes e (re)significa suas funções. É ainda ao lado destes que ele poderá fazer (ou não) de sua prática pedagógica uma experiência.

Destacaremos então um possível encontro entre professor e aluno, mediada por um artefato próprio a todos nós professores: o quadro negro. Mas por que o quadro negro, poderão me perguntar? Afinal, qual a importância de tal artefato tão “pobre” em tempos de tecnologia como o nosso. Se procurarmos seu sentido dicionarizado, o quadro-negro ou lousa é definido como superfície reusável muito utilizada nas escolas para sobre ela desenhar ou escrever-se a giz ou outros marcadores apagáveis.

Instrumento utilizado em salas de aula para explicações do professor ou exercícios dos alunos. Mas será que tal definição abarca o valor que um quadro-negro apresenta em nossa memória e história?

Não há memória escolar em que este objeto não seja reclamado. Há sempre um fragmento de lembrança, em que ali, frente ao quadro negro, professor e aluno se encontram para algum tipo de relação. Há sempre a lembrança de um quadro, cuja superfície possibilitou-nos que nos “inscrevessemos” como sujeitos desejosos de saber. É sobre ele que os dois sujeitos – professor e aluno – podem (ou não) “escrever” e “reescrever” suas marcas numa certa temporalidade.

Nesse sentido, refletir sobre o papel da educação e do educador, considerando esse artefato - quadro-negro – como objeto representante de uma escritura, significa considerar uma experiência de encontro capaz de oferecer (ou não) o exercício de uma escrita e de uma leitura que permita ao sujeito lidar com uma certa trama a ser (de)cifrada. Essa trama diz da relação entre escrita, memória e história.^{iv}

Isto posto, gostaríamos de problematizar essa experiência e esse artefato a partir do cinema, e nesse caso propomos uma discussão em três tempos. Em um primeiro tempo, iniciamos com o longa metragem *Quadro negro (Takhté Siah, 2000)*, dirigido pela iraniana Samira Makhmalbaf. Em um segundo tempo, tomamos como elemento de análise o curta metragem *Tanza (Tanza, 2005)*, dirigido pelo argeliano Mendi Charef, que compõe o longa *Crianças Invisíveis (All the Invisible Children, 2000)*, financiado pela UNICEF, e finalizamos, em um terceiro tempo, com a animação *Vida Maria (2006)* do brasileiro Marcio Ramos.

Mas por que fazer uso do cinema para tal discussão? No documentário *Quarto 666 (2005)*, dirigido e produzido por Win Wenders, Jean-Luc Godard faz a seguinte afirmação: “[os filmes] eles são o invisível. O que não se pode ver é o inacreditável e a tarefa do cinema é mostrar [nomear quem sabe] o que não se pode ver”.

Mas se os filmes podem nos ajudar a olhar aquilo que não podemos ver, supomos que Godard está se referindo apenas a alguns filmes, aqueles cuja estética coloca em questão a imagem como produtora de sentidos e sustenta a hiância entre “ver” e “olhar”. Produzindo furos no visível, alguns filmes são capazes de colocar em suspensão representações que compõe nosso imaginário social e cuja potência podem determinar, por exemplo, no campo da educação, a existência de uma prática pedagógica que se mantém aprisionada ao mundo das significações disponíveis em nosso tempo (ROURE, 2011). E conforme antecipamos anteriormente, passar da língua ao discurso, bordejar o impossível de ser simbolizado, produzindo uma outra “coisa”, é o que uma experiência filmica pode nos proporcionar.

É nessa direção que pensamos na importância de um método de análise filmica focalizado no entre: “[...] não mais as coisas definidas mas o que há entre elas as coisas” (AUMONT, 2006, p.231) Mas não como ele foi discutido/proposto por Deleuze, pois, segundo Jacques Aumont (2006, p.225), esse autor só toca em um aspecto dos filmes – a narração, o sentido, a comunicação – ficando para fora a representação do invisível e do impalpável. Pensar o “entre” seria então tomar a forma - o zoom, a redução progressiva do espaço, as circunstâncias da imagem e dos sons, os

incidentes do campo/contracampo - como produtora de uma experiência do olhar, como possibilidade de um possível bordejamento do real .

Primeiro tempo: *Quadro negro (Takhté Siah)*

No filme *Quadro negro* (Takhté Siah, 2000), dirigido pela iraniana Samira Makhmalbaf, um grupo de professores, todos homens, atravessam as regiões montanhosas do Curdistão Iraniano fronteira com o Iraque. Eles carregam um grande quadro negro às costas e viajam de cidade em cidade a procura de alunos. Samira centra sua narrativa na história de dois professores: Reeboir (Bahman Ghobadi) e Said (Said Mohamadi). O primeiro vai deparar-se com um grupo de adolescentes que se arriscam ao transportarem contrabando entre o Irã e o Iraque, e o segundo encontrará um grupo de homens velhos que querem regressar a sua terra natal (Iraque) para morrer em paz.. Com eles Said encontrará a viúva curda Haleleh (Behnaz Jafari), com quem irá se casar.

No início do filme, os dois professores discutem sobre ser professor: enquanto Reeboir diz de seu desejo e compromisso em ensinar, Said, conta sua história: a separação da mulher, o filho doente e seu propósito em educar um futuro médico que atenda a região. Tomando trajetos diferentes, os dois homens seguem em suas jornadas: o primeiro quer ensinar a ler e a escrever meninos-pastores e o segundo vai se dirigir à aldeia. Nós nos deteremos apenas à primeira história.

Tendo o quadro-negro amarrado a suas costas, Rebooir enfrenta uma longa estrada coberta de areia e cascalho. E se ele não encontra os meninos-pastores que procurava, ele vai deparar-se com os “meninos-mulas”, que também amarrados à suas cargas seguem como “mulas” as íngremes montanhas no Curdistão, em direção a fronteira com o Iraque. No decorrer do primeiro encontro, ainda que peçam ao professor para sair do caminho, ele insiste em acompanhá-los. Caminhando com eles, tenta convencê-los da importância de aprender a ler e escrever. Ele fala do mundo e da necessidade de conhecê-lo.

Eu sou professor e vim aqui para ensiná-los a ler e escrever. Vim de muito longe. Estive procurando por vocês há muito tempo. Quero ensiná-los a ler e a escrever, a somar e a multiplicar. [...] Ouçam minhas crianças, com educação vocês vão poder ler livros, ou ainda melhor, jornais, quando estiverem na estrada. Aprendam a ler e a escrever e vão saber o que está se passando no mundo. Poderão aprender a somar.

Qual o futuro vocês vão ter com isso? Podem estudar para encontrar um emprego.

O desejo de transmissão apresentado por Rebooir bem como a sua insistência com os garotos lembram as observações de Hannah Arendt: o mundo a ser transmitido deve ser tomado em sua complexidade com suas contradições e equívocos – “o mundo como ele é” – considerando os dramas existenciais da condição humana. Aliás, é o comprometimento face a este mundo e aos dramas que se desenrolam que ela acentua no mestre. É com esse comprometimento que Rebooir apresenta-se como professor.

Contudo, apesar de sua demanda, nenhum dos meninos mostra-se interessado e um deles afirma: "Estamos sempre na estrada. Fazer contas é bom para o chefe. Nós somos mulas, sempre andando. Como você acha que vamos ler? Para ler livros é preciso estar sentado. Nós nunca paramos num canto."

É fundamental destacar que o Curdistão é considerado uma das regiões mais pobres do mundo e se encontra em estado de guerra permanente. Possui cerca de 500.000 km², distribuídos em sua maior parte na Turquia e o restante no Iraque, Irã, Síria, Armênia e Azerbaijão. É o maior grupo étnico do mundo sem Estado próprio, são 26 milhões de pessoas, em sua maioria muçulmanos sunitas, que vivem hoje espalhados por essas seis nações, sem um núcleo oficial. Sem uma identidade nacional reconhecida, é possível reconhecer no testemunho do menino-mula a situação de seu povo: “Estamos sempre na estrada [...] Nós nunca paramos num canto”.

Rebooir sabe das condições a que aqueles meninos já “envelhecidos” encontram-se submetidos, indo e vindo pela trilhas empoeiradas, eles ajudam no sustento de suas famílias. Ele sabe que será impossível a frequência em uma escola formal e por isso insiste em sua demanda até ser interpelado por um menino cujo nome é também Rebooir. Ele divide com o professor um pedaço de pão e diz do seu desejo de aprender a ler e a escrever. O interessante é que neste momento a demanda vem do próprio menino e não mais do professor Rebooir, uma vez que este, neste momento endereçava-se a Hayyaz, o menino contador de histórias. Para o menino-mula Rebooir, tudo o que ele quer é escrever um nome, o seu próprio nome. O nome que também nomeia seu possível professor.

E quanto ao valor da escrita de um nome próprio, vale a pena nos determos um pouco. Em relação a escrita do nome próprio, temos nessa operação uma possível nomeação e é por isso mesmo que, nesse caso, escrever o nome próprio poderá ocupar

para Rebooir o lugar de uma marca que dará a ele, enfim, um lugar. Além do mais, engajar-se no processo de reencontrar na escrita o seu nome, sua assinatura, é também arriscar a assinar, arriscar a ter importância, possibilidade de uma subjetividade advir, e quem sabe, poder narrar e, portanto, testemunhar a história traumática e indizível de seu povo. E conforme afirma Nastrovski (2000, p.191): “É a narrativa que permite, afinal, a experiência da experiência, se é que isso se pode dizer; a possibilidade de transformar o real em alguma coisa que não seja só o trauma e sua posterior higiene, ou esquecimento.”

E se reconhecemos o quanto a história/memória traumática do Curdistão tem sido denegada e ignorada pela comunidade política internacional, não é difícil nos darmos conta da importância que a produção de uma (re)leitura e de uma (re)escritura de sua história e memória pode representar para esse povo. Somente uma narração que testemunhe o trauma vivido por esse povo poderá (re)afirmar os sentimentos de enraizamento e pertença que sustentam o desejo de reconhecimento como nação.

Estabelecido o acordo, professor e aluno percorrem as trilhas empoeiradas do Curdistão em direção à fronteira. E se o primeiro traz o imenso quadro negro amarrado às suas costas, o segundo sustenta em suas costas as caixas de contrabando. Assim, mesmo em condições adversas, longe de uma sala de aula idealizada, sem objetos e carteiras adequadas, sem artefatos de natureza virtual, o professor, interessado na transmissão de um saber – “Eu quero ensinar” - e comprometido com o mundo do qual faz parte, inventa um modo próprio de ensinar. Caminhando pela trilha com os meninos, ele segue escolhendo e pronunciando em voz alta as letras do alfabeto a serem ensinadas. Ao som de um R forte, o menino Rebooir segue repetindo em voz alta: “Rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr, R de Rebooir”.

Mas se durante o trajeto Rebooir repete os sons das letras, quando parados é sobre o quadro negro, sustentado pelo corpo do professor, que o aprendizado se dá. Será nos pequenos intervalos permitidos pelo guia que Rebooir ensinará ao menino o traçado das letras. Revezando-se entre a sua pronúncia e a sua escrita no quadro, o professor segue com um certo modo de fazer. Se o menino-mula não pode parar, o professor o acompanha do modo como ele pode. Ambos sabem que não há tempo a perder, e por isso mesmo fazem do ensinar-aprender uma espécie de invenção.

Experiência que se dará, não sem correr riscos, isso porque se de um lado os meninos são obrigados a fugir dos contrabandistas adultos, de outro, a polícia da fronteira também está em guarda.

Em uma das últimas cenas, será sobre a superfície do quadro negro – apresentada por Samira em primeiríssimo plano –, sustentado pelo corpo do professor, que a mão do aluno Rebooir traçará as letras que compõe seu nome. Aproveitando-se do descanso do professor, que conversava com uma menina pastora, ele escreve e comunica ao mestre pela primeira e única vez: “Escrevi uma coisa. Escrevi meu nome. Escrevi Rebooir”. Enunciação interrompida pelo estrondo de um tiro e pelo pequeno corpo de Rebooir que tomba alvejado.

Foi precisamente nesse lugar, sem condições necessariamente apropriadas para uma experiência pedagógica se dar, correndo riscos, que o professor Rebooir, acompanhado de seu quadro-negro, apresentou-se a esses meninos como testemunha da barbárie a que são submetidos e que não deixa de ter relação com a memória e a história de seu povo. Foi ali, repetindo as letras e ensinando seu traçado em um quadro preso ao seu próprio corpo, que Rebooir permitiu ao menino-mula produzir sua assinatura, ainda que esta tenha sido uma única vez.

E em relação à função de testemunha, vale a pena retomarmos a proposta de Gagnebin (2001) quanto a ampliação desse conceito. Para esta autora, ocupar a posição de testemunha não significa ter vivido ou visto com seus próprios olhos situações de crise, testemunha também seria aquele que não vai embora e que consegue ouvir a narração insuportável da história do outro – de um sofrimento indizível do passado – fazendo disso uma experiência (*Erfahrung*) e aceitando que sua palavra se comprometa em dar continuidade à transmissão simbólica que ali se deu, impedindo a repetição e auxiliando na invenção do presente^{vi}. (5)

Para concluir este primeiro tempo, pensamos que se o professor Rebooir alinhou a experiência pedagógica à experiência do testemunho, ele não fez outra coisa senão colocar em ação o compromisso apontado por Arendt em relação ao papel do educador em transmitir o mundo, fazendo valer sua responsabilidade ética e política face ao tempo que vivemos.

Segundo tempo: *Tanza (Tanza)*

O segundo filme, *Tanza* (2005), do diretor e roteirista argeliano Mendi Charef, denuncia o cotidiano de cinco jovens adolescentes que caminham a esmo em algum lugar do continente africano, resistindo de modo solitário ao extermínio de sua etnia.

Sem identificar o país, Charef narra uma história comum aos quatro cantos desse continente, onde guerras civis colocam armas nas mãos de grupos juvenis. *Tanza* (Adama Bila) é também o nome de um menino de doze anos que faz parte de um desses grupos, andando pela floresta com fuzil e metralhadora, ele mata seus “inimigos” e enfrenta a “morte” como qualquer guerrilheiro adulto.

Composto a partir de uma narrativa mínima, o diretor apresenta uma montagem marcada por descontinuidades, sem a preocupação de fornecer muitas informações ao espectador. Logo no início do filme vemos o confronto desse grupo de meninos com a guarda policial, sendo que no decorrer do tiroteio um dos meninos morrerá.

Acontecimento que produzirá em uma cena posterior o seguinte diálogo entre Damo, um garoto recém chegado ao grupo, e *Tanza*.

Damo: _Você quase não fala. Quando entrou para o grupo?
Tanza: _Faz um ano e meio. Sou o mais antigo com o chefe.
Damo: _Eram só vocês dois no início? Tanza: _Éramos onze quando eu cheguei.
Damo: _E os outros? Tanza: _Aqueles que morrem a gente repõe com caras como você.

Sob os efeitos de um extermínio generalizado, face à experiência traumática causada pela presença inexorável da morte, que toca nos limites da linguagem e do humano, *Tanza*, emudecido, segue repetindo o que aprendeu com os “adultos”: que a vida - dele e do outro - é sempre dispensável.

O grupo segue e chega a uma aldeia em ruínas, e *Tanza* dirige-se a uma das casas que supomos ser a dele. Sob os tijolos de uma parede, ele (re)encontra artefatos que um dia parecem ter lhe pertencido: um estilingue de criança; uma pulseira e três lápis amarrados por uma liga. Cena que retomaremos posteriormente.

Também neste filme, as ruínas de sua possível aldeia fazem deste garoto testemunha do extermínio de seu povo sem que desse fato ele possa dar sua versão. E se este lugar servia-lhe como espaço de memória, uma vez destruído, produz como consequência inevitável um “estar sem rumo”. Assim como o menino Rebooir, sem uma narrativa que o permita simbolizar a catástrofe que constitui a história de seu povo, e de modo conseqüente a sua própria história, *Tanza* segue em direção à morte.

Já na próxima cena, o grupo depara-se com um pequeno vilarejo, momento em que observamos, especialmente por parte do líder, um desejo de vingança para com a etnia inimiga. O plano é traçado por ele, que cronometra as bombas e escolhe os prédios a serem destruídos. Caberá a Tanza a missão de colocar uma bomba no prédio amarelo.

Entretanto, será só no interior do prédio que ele se dará conta de estar em uma escola. Ao entrar na sala de aula, sem pronunciar uma só palavra, o olhar de Tanza volta-se para alguns dos artefatos que compõe o ambiente escolar: os desenhos fixados no mural, o brinquedo, o globo terrestre, a fotografia da turma, sendo que para todos estes elementos ele aponta a bomba simulando o barulho de sua explosão. Dirigidos pelo olhar da câmera, nos aproximamos de Tanza e acompanhamos o endereçamento de seu olhar para um outro objeto: o quadro-negro. Este, colocado em primeiríssimo plano, apresenta-nos o seguinte enunciado: “Perguntas para amanhã: Quem escreveu *O livro da selva*? Quantas pessoas vivem na África? Qual a capital da França?”

É diante do quadro-negro que ele deixa a bomba sobre uma carteira, aproxima-se e pega um giz. Devagar ele lê as perguntas e responde a todas. “Quem escreveu *O livro da selva*? *R Kipling*; Quantas pessoas vivem na África? *800 milhões*; Qual a capital da França? *Paris*”.

Na cena seguinte, temos a imagem de Tanza sentado em uma carteira escolar, sob uma iluminação escura, vemos apenas o seu olhar fixo em direção ao quadro negro. Tendo respondido a todas as perguntas, como quem cumpre uma missão, ele enfim retira os sapatos^{vii}, coloca os pés no chão, deita a cabeça sobre o detonador da bomba, fecha os olhos e sorri.

Mas afinal de contas que valor o quadro-negro apresenta nesta história? É importante lembrar que ele é o único artefato a partir do qual Tanza se detém. Ocupando o lugar de um Outro encarnado, capaz de supor saber^{viii}, é em sua superfície que observamos o enunciado “Perguntas para amanhã”, cuja demanda de resposta parece produzir em Tanza um efeito (re)estruturante em relação aos significantes vida e morte.

É por sentir-se convocado a responder com seu saber escolar as perguntas escritas no quadro, que ele pôde, por um momento, desocupar a posição de guerrilheiro e retornar a posição de aluno. Há nesta convocação um valor que não se resume a resolução das perguntas, mas sim ao ato de responder. É da posição de sujeito desejante, que essa criança-escolar, marcada em sua memória/história pelo *desejo de saber*^{ix}, vai responder as questões e, finalmente, “sentar”.

Neste ponto, vale a pena revermos a cena em que Tanza retorna à sua aldeia. Como um arqueólogo ele abre buracos na parede e recolhe artefatos que um dia compuseram sua história: um estilingue, uma pulseira de menina e conjunto de lápis amarrados por uma liga. Cabe salientar que até ser capturado pelo “quadro negro” o (re)encontro com esses queridos objetos da infância não teve a potência de produzir em Tanza um efeito capaz de evocar lembranças esquecidas que o remetessem à condição de sujeito desejante.

Em relação às perguntas respondidas, elas referem-se a três aspectos que me parecem dizer da história individual e coletiva de Tanza: na primeira, não podemos deixar de observar uma semelhança entre a história do menino Mogli, “abandonado” na floresta por seus pais, narrada por Kipling no *Livro da selva* (1894), e a história desse adolescente, cujo abandono, que não é dos pais, obriga-o a viver sem rumo e se virar como pode em alguma parte do continente africano. Na segunda pergunta, a resposta também parece-me incluir Tanza na medida em que ele deve se somar aos 800 milhões de africanos que vivem neste continente. E quanto à última, se ela não se remete a aspectos de sua história individual e coletiva, ela aponta para um mundo (des)conhecido, mas que já faz parte de sua memória escolar. Funcionando como terceiro, a França, cuja história remete-nos a uma espécie de pacto civilizatório, aponta para Tanza um mais além capaz de retirá-lo da “selva” e remetê-lo a um mundo diferente daquele que ele pôde até então conhecer em sua “África”.

Para finalizar este segundo tempo, se no filme anterior é o professor Rebooir quem ocupa o lugar de testemunha, neste filme essa posição é materializada pelo “quadro negro”, uma vez que são as perguntas escritas em sua superfície que me parecem possibilitar a Tanza um (re)encontro com sua história (individual e coletiva), e uma conseqüente ação sobre o presente. Mas se essa posição pode ser ocupada pelo quadro, é porque em algum momento de sua vida escolar houve um outro, alguém de carne e osso que, ao suportar o lugar de Outro faltante, pôde supor nele um saber e engajá-lo numa via desejante. É por isso mesmo, que a resposta de Tanza à demanda proposta pelo enunciado “Perguntas para o amanhã” parece-nos ser determinada por uma memória escolar, capaz de produzir um efeito (re)estruturante em relação a própria vida: ele solta a bomba, responde as perguntas, ocupa a carteira, retira os sapatos, sorri e espera (quem sabe?) por um outro amanhã.

Terceiro tempo: *Vida Maria* (*Vida Maria*)

Para finalizarmos trazemos o terceiro filme, *Vida Maria* (2006), uma animação do brasileiro Marcio Ramos que nos fala da vida, do desejo de escrita e de *vidas não escritas*. E se nos outros filmes assinalamos a presença do quadro negro, nesse momento nos voltamos para um outro artefato destinado ao exercício da escrita: o quadro branco do aluno, isto é, o caderno escolar.

Em um lugar indeterminado do sertão cerarense, nordeste do Brasil, a menina Maria José, de mais ou menos 5 anos de idade, insiste em escrever seu nome. Na cena inicial, temos em primeiro plano a imagem de uma página de caderno, marcado pelas inúmeras tentivas da escrita de um mesmo nome. Na medida em que o plano cresce, vemos na outra página uma pequena mãozinha que realiza devagar uma nova tentativa: “M-a-r-i-a J-o-s-é”. Mas o traçado das letras é logo interrompido pelo brado da mãe: “Maria José, não está me ouvindo chamá não? Invés de ficá perdendo tempo desenhando o nome vai lá pra fora e arranja o que fazê. Vá. Tem o pátio pra varrê, tem que levá água pro [...] Vai menina, vê se tu me ajuda Maria José”.

Maria José corre para o quintal e alí começa a tirar água. Fusionando as imagens, o diretor promove, no corpo de Maria, a passagem do tempo: de criança a mocinha, de mocinha à jovem, de jovem à mulher e de mulher à mãe, e por que não dizer, várias vezes mãe. Maria José envelhece, seu corpo se transforma, seu olhar se altera, e no rosto marcado podemos observar a desesperança e a dor de um tempo que se foi.

O diretor retorna à cena inicial, agora é Maria José a mãe, dirigindo-se a sua filha Maria de Lourdes, que se encontra debruçada sobre o caderno escrevendo o nome.

Nesse ponto ela repete um texto já conhecido: “Lude, ô lude... não está me ouvindo chamá não? Invés de ficá perdendo tempo desenhando o nome vai lá pra fora e arranja o que fazê. Vá. Tem o patio pra varrê, tem que levá água pro [...] Vai menina, vê se tu me ajuda Lude”. Enunciado que apresenta um pequeno acréscimo em relação ao de sua mãe: “Fica aí fazendo nada. Desenhando o nome”.

Em seguida, vemos o caderno na bancada da janela, e nossos olhos são direcionados até suas páginas tocadas pelo vento de trás para frente, sendo que em cada uma das páginas é possível observar o traçado de uma “quase” mesma assinatura que insiste em se repetir. E se os desenhos, as garatujas e os traçados funcionam como traços que diferenciam a escrita dos nomes, será o segundo nome que singularizará o

que parece se apresentar como uma “cadeia nominal”: Maria da Lourdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo ...

Com efeito, a história escrita/grafada nas páginas do caderno revela-nos o traumático que compõe a história de todas essas Mariazinhas que, no interior do sertão cearense, insistiram na escrita de seus nomes. Todavia, se o caderno foi capaz de inscrever em suas páginas a transmissão de um desejo de escrita, registrou também o fracasso dessa transmissão. Não coincidentemente presenciamos na cena final o velório da mãe de Maria José, e cujo nome o caderno pôde apenas acolher: Maria Aparecida.

Conforme afirmamos anteriormente, se a memória e a história só existem graças a capacidade de (re)inscrever em uma narrativa os traços deixados pelo passado (GAGBEBIN, 2006), sem a presença de um ouvinte que possa suportar a posição daquele que narra, e assim dar crédito e valor à história narrada, fica difícil suportar o peso de uma realidade traumática. É por isso que fazer da vivência uma experiência a ser narrada sempre implica mais de um, é preciso sempre um outro que suporte ouvir, ou seja, que suporte testemunhar a narração insuportável do outro e aceite que suas palavras revezem essa história.

No caso de Maria José, não tendo encontrado um outro que testemunhasse a escrita de seu nome e desse a esta o valor de assinatura, o traumático permanece inscrito no caderno como uma ferida. Sem conseguir fazer da escrita do nome no caderno uma experiência passível de ser narrada, e assim fazer do traumático que habita a vida uma outra coisa a ser dita, ela transforma essa escritura em “nada” e o nome próprio em “desenho”: “Fica aí fazendo nada, desenhando o nome”. Sem fazer dessa vivência uma experiência que lhe permita conjugar seu passado individual com o passado coletivo das Marias que lhe antecederam, ela “esquece” o passado e “denega” a história. Funcionamento que a impede de esboçar uma outra história (re)inventando o presente ^x.

Para concluirmos, retomamos as observações de Arendt em relação ao papel do educador: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: _ Isso é o nosso mundo”, aliando a tal compromisso a posição de testemunha^{xi} ressaltada por nós no decorrer desses três tempos de análise que apresentamos. Ensinar torna-se, então, testemunhar, fazer algo acontecer (FELMAN, 2000) e não apenas transmitir conhecimentos passivos ou informações pré-concebidas.

Vale a pena lembrar que quando Hannah Arendt se remete ao mundo capitalista, ela está se referindo também a um mundo pós-Holocausto, pós-Hiroshima e pós-Vietnã, acontecimentos que, segundo Felman(2000), apontam para o trauma da história contemporânea e que têm colocado em questão a natureza de nossa “condição humana”. Dando continuidade a essa denuncia, resta-nos, então, acrescentar a esses acontecimentos os extermínios e genocídios que cercam países como Curdistão, África, Bósnia, Líbano, isso sem falar no extermínio físico^{xiii} e simbólico praticado no Brasil como o narrado por Marcio Ramos em *Vida Maria*.

Posicionarmos contra a repetição de tais acontecimentos, comprometermos e responsabilizarmos com a produção de uma memória e de uma história que não apague ou silencie sua dimensão traumática significa insistirmos cada vez mais sobre a responsabilidade política e ética do educador e da educação. Não se trata, portanto, de transformar a escola em práticas de acolhimento ou integração social, como denuncia Libaneo(s/d), mas oferecer elementos na formação cultural e científica de nossos alunos, de modo que eles possam, uma vez comprometidos com o mundo do qual fazem parte, fazer dos conhecimentos teórico-científicos transmitidos narrativas singulares que os possibilitem em suas vidas testemunhar – (re)-ler e (re)-escrever – a história e a memória de seu povo.

É por isso que “conhecer e instruir acerca do mundo”, conforme lembra Arendt, significa apresentar a história sem concebê-la numa perspectiva historicista, a geografia sem transformá-la em uma mera descrição de paisagens, mas compreender a ambas como uma certa escritura do tempo e do espaço, aberta a infinitas (re)leituras e (re)escrituras. Significa, ainda, transmitir a literatura considerando as mais variadas formas de narrar o “inenarrável”, a arte como fonte de estranhamento e criação e a matemática como modo de contabilizar nossa memória. Processos estes que nos possibilitam ocupar – professores e alunos - o lugar de testemunhas de nosso tempo, comprometidos com uma memória/história sem abirmos mão de um agir ético sobre o presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARENDDT, Hannah. Crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável**: cinema e pintura. São Paulo: CosacNaify, 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**, Obras escolhidas I, SP, Ed. Brasiliense, 1994a.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**, Obras escolhidas I, SP, Ed. Brasiliense, 1994b.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.) **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

COSTA, Ana. **Relações entre letra e escrita em psicanálise**.

http://www.lacan-brasil.com/lectura.php?auxiliar=rubriques/clinique/letra_escrita.html

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. Obras psicológicas de Sigmund Freud: edição Standard brasileira, vol. IV e V. Tradução dirigida por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Memória, história e testemunho. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (orgs.) **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Ed. Unicamp, 2001.

_____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

LACAN, J. **Seminário**: livro 5. As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: LACAN, J.. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAZNIK, Marie-Christine. O autismo e as formações do inconsciente. In: LAZNIK, Marie-Christie. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador, BA: Ágalma, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais**. http://www.cepel.ueg.br/ocs20/dociiedipe/texto_libaneo_iiedipe.pdf

NESTROVSKI, Arthur. Vozes de crianças. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.) **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000

MENDES, Gardene Leão de Castro. **O discurso da criminalização da juventude no**

jornal *daqui*. Dissertação. Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

ROURE, Glacy Q. de Roure. **Infância, experiência, linguagem e brinquedo**.

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6935--Int.pdf>

_____. *Tartarugas podem voar* : cinema, infância e educação (2011)

WAISELFISZ, Júlio Jacomo. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil. São Paulo Instituto Sangari, 2011.

Filmografia:

Quarto 666 (Chambre 666, França-EUA, 1982). Diretor: Wim Wenders.

Tanza (Tanza, 2005). Crianças invisíveis (All the Invisible Children, Itália, 2005)

Diretores: Dir. Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, e Stefano Veneruso.

Quadro negro (Takhté Siah, Irã, 2000) . Dir. Samira Makhmalbaf.

Vida Maria (Vida Maria, Brasil, 2006) Dir. Márcio Ramos

NOTAS

ⁱ Professora da graduação e pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas. Membro do Espaço Psicanalítico de Campinas.

ⁱⁱ Mestranda na Faculdade de Comunicação da Universidade Nacional de Brasília. Membro dos grupos de pesquisa: “Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância (UFE/CEPAE/ UFG/PUCGO/UEG/UNB)” e do grupo “Imagens: construções e representações (UNB)”.

ⁱⁱⁱ Na glosa “Infância e língua”, apresentada no artigo “Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência” (2005, p. 68), Agamben utiliza-se dos trabalhos de Benveniste (1989a; 1989b) para pensar o hiato entre a língua concebida como o mundo fechado dos signos (semiótico) e o discurso concebido como a atividade do locutor que coloca em ação a língua (semântica). “É o fato de que o homem tenha uma infância (ou seja, que para falar ele tenha e expropriar-se da infância para constituir-se como sujeito de linguagem) a romper o “mundo fechado” dos signos e a transformar a pura língua em discurso humano, o semiótico em semântico [...] o humano propriamente nada mais é que esta passagem da pura língua ao discurso”

^{iv} Concebemos a escrita, neste trabalho, como espaço de articulação entre experiência, memória, esquecimento, lembrança e história. No interior da psicanálise, tal procedimento não tem sido incomum,

em Freud esse tema se anuncia já desde os textos de 1900, sobre as formações do inconsciente (FREUD [1900], 1996). No caminho de Freud e com a contribuição da linguística, Lacan se utilizará dos termos significante, escrita, escritura, inscrição e incluirá em suas laborações o conceito de letra, o que o permitirá radicalizar a relação entre inconsciente e escrita (COSTA, s/d). Numa concepção mais filosófica, Benjamim alia experiência e narrativa e pensa uma historiografia como uma grafia da memória.

^v Para Freud, se ver é captar a realidade física por meio do sentido visual e deve ser localizado no órgão visual, o olhar deve ser concebido como a “expressão” dos olhos. Se ao primeiro podemos vincular um sujeito consciente e auto-reflexivo, já em relação ao olhar trata-se do sujeito do inconsciente e do desejo. Foi o conceito de pulsão escópica que permitiu à psicanálise resignificar o olho como fonte de libido – e não mais como órgão de visão -, uma vez que o escopismo é constituinte do próprio desejo (ROURE, 2011).

^{vi} Mas se a narração pode significar uma experiência que obstaculize a repetição, vale a pena destacar no filme as tentativas fracassadas do menino Hayyaz de poder (re)contar a seus amigos a história traumática do coelho caçado, torturado e morto pelos amigos e fazer dessa vivência uma experiência.

^{vii} No início do filme, Damo pergunta a Tanza porque ele nunca tira os sapatos e como resposta ele obtém apenas um lacônico: “Por que?”

^{viii} 7 Na psicanálise, o valor do outro (semelhante) é também uma maneira de inscrever a encarnação do grande Outro (lugar simbólico). No Seminário V, *As formações do Inconsciente* ([1957-1958] 1999), Lacan assinala o papel indispensável do Outro capaz de supor um saber no outro ainda que esse saber não seja, naquele momento, devidamente compreendido. Na aula de 11 de dezembro de 1957, Lacan destaca que o Outro tem que ser capaz de se surpreender com o dito do outro: ‘Não compreendo, estou desorientado’ (LACAN, 1999, p.112). Mas se essa operação já nos possibilita antecipar na obra de Lacan um Outro faltante capaz de se surpreender face ao saber do outro, apenas no texto *Subversão do sujeito e dialética do desejo* (LACAN, [1960],1998) o grande Outro (lugar do código) comparecerá como Outro barrado, marcado pela falta. Pensar no processo ensino-aprendizagem a partir de tais elaborações permite-nos considerar a importância de um educador que seja capaz de suportar a falta (oferecer algo de sua falta) e supor no aluno um saber. Somente ocupando uma certa posição desejante o professor poderá colocar-se no lugar de sustentação do desejo de saber de seu aluno no processo de aquisição do conhecimento. No entanto, é possível que o Outro funcione como alguém a quem nada falta e assuma a posição de saber absoluto, nesse caso, tomará a palavra confusa do aluno simplesmente como lapso, ou ignorância daquele que a pronunciou, podendo até desclassificar esse dito (LAZNIK, 2004).

^{ix} Para Lemos (2007) o ato educativo alcança sua mais elevada e rara qualidade quando é capaz de despertar desejo. Mas quando esse ato pode engajar o aluno numa via desejante? “Isso pode acontecer quando o desejo do professor está dirigido a Outro lugar, *para fora da própria cena educativa*. [...] Com efeito, não é quando o professor tem o poder de reprovar (poder que, na verdade, apenas lhe foi transferido pela instituição) que ele realiza a função de interditar, mas sim quando seu desejo se dirige para Outro lugar. É assim quando, por exemplo, o desejo do professor é causado mais pela Matemática do que pela necessidade de reencontrar no aluno os sinais de confirmação de que sua mensagem foi recebida sem deformações.[...] Para alguns sujeitos são esses os casos, nunca esquecidos, de professores com quem talvez o importante não tenha sido o que aprenderam, mas o empuxo a um campo de saber insuspeitável para eles até então (LEMOS, 2007, p. 8)”. Afirmar que nos permite supor a importância de um investimento desejante do professor para com os conteúdos dos saberes que ensina, o que o possibilitaria estabelecer uma relação especialmente comprometida com o estatuto epistemológico da disciplina que ministra.

^x Se a narrativa de uma experiência traumática pode produzir (re)construções recíprocas do passado e do presente pensemos nos efeitos que o esquecimento e a denegação podem produzir na escrita da história.

^{xi} Para Felman (2000, p. 16): “ [...] o fardo do testemunho [...] é radicalmente único, não intercambiável e um fardo solitário [...] testemunhar (bear witness) é agüentar (bear) a solidão de uma responsabilidade e agüentar (bear) a responsabilidade, precisamente, desta solidão. Ainda assim, a designação para testemunhar é, paradoxalmente, uma designação para transgredir os limites daquela posição isolada, para falar intercedendo pelos outros e para ou outros [...] A testemunha escreve Lévinas, ‘testemunha sobre aquilo que foi falado por meio dele’. [...] Pelo fato do testemunho ser dirigido a outros, a testemunha, de dentro da solidão de sua própria posição, é o veículo de uma ocorrência, de uma realidade, de uma posição ou de uma dimensão para além dele mesmo”.

^{xii} Segundo Waiselfisz (2011), nos últimos anos (2004/2008), no Brasil, há um aumento assustador do número de homicídios de jovens. Em Goiânia, segundo dados da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, os casos de violência contra jovens nos últimos anos consideravelmente (MENDES, 2011). Em fevereiro de 2011, vieram à tona várias denúncias de casos de execução de jovens devido à formação de um grupo de extermínio em atuação no Estado há mais de 10 anos envolvendo policiais militares. Para Mendes (2011) o número de jovens desaparecidos em Goiás, após abordagem policial nos últimos dez anos, é maior que o número de desaparecidos políticos goianos durante o regime militar.