

## QUANDO IMAGENS DE OBJETOS ESCOLARES FABULAM UMA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

WHEN IMAGES OF SCHOOL OBJECTS FABLE A TRAINING IN PSYCHOLOGY

DOI: 10.16891/2317-434X.v13.e2.a2025.id2136

Recebido em: 30.07.2024 | Aceito em: 14.02.2025

**Marcos Ribeiro de Melo<sup>a\*</sup>, Fabrícia Teixeira Borges<sup>b</sup>**

**Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão – SE, Brasil<sup>a</sup>**

**Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, Brasil<sup>b</sup>**

**\*E-mail: marcos\_demelo@academico.ufs.br**

### RESUMO

A formação de psicólogas/os e as práticas voltadas para o âmbito escolar têm como principal referência o modelo clínico-assistencial e individualizante, inspirado na lógica médica de diagnóstico e de tratamento. Como gaguejar a escolarização e a política de reconhecimento que se instalam nesse processo de formação? Nossa aposta foi a de que ver e fazer cinema na sala de aula, como experiência estética, pode produzir um estado cognitivo especial, num encontro com a vida, acionando gestos atencionais de abertura. Nesse sentido, esta pesquisa analisou dois curta-metragens criados por estudantes de psicologia com o dispositivo "História dos objetos escolares", cujo objetivo consistia em filmar a relação afetiva de uma pessoa com um objeto escolar. A produção de dados da pesquisa se inspirou na etnocartografia de tela como recurso teórico-metodológico. As histórias de um caderno sério e um relógio dourado conduziram nossos olhares para direções desconhecidas, embaralhando nossas práticas e fazendo brotar perguntas inquietantes e infantis. O que caderno sério pode nos dizer sobre uma formação universitária? Como um relógio dourado pode nos questionar sobre como conhecemos? Quando olhamos uma imagem somos convidados a sairmos dela e de nós mesmos, nos desnudando de nossos saberes para nos arriscar a pensar o impensável, quicá uma psicologia-menina que habite a curiosidade e nutra o gosto pelas perguntas.

**Palavras-chave:** Cinema; Educação; Formação; Psicologia.

### ABSTRACT

The training of psychologists and practices aimed at the school environment also have as their main reference the clinical-assistance and individualizing model, inspired by the medical logic of diagnosis and treatment. How to stutter schooling and the politics of recognition that are installed in the training process? Our bet is that watching and making cinema in the classroom, as an aesthetic experience, can produce a special cognitive state, an encounter with life, triggering attentional gestures of openness. In this sense, this research analyzed two short films created by psychology students with the device "History of school objects", whose objective was to film the emotional relationship between a person and a school object. The production of research data was inspired by screen ethnocartography as a theoretical-methodological resource. The stories of a serious notebook and a gold watch led our gaze in unknown directions, confusing our practices and raising disturbing and childish questions. What can a serious notebook tell us about university education? How can a gold watch question us about how we know? When we look at an image we are invited to leave it and ourselves, stripping ourselves of our knowledge to risk thinking the unthinkable, perhaps a childish psychology that inhabits curiosity and feeds the taste for questions.

**Keywords:** Cinema; Education; Training; Psychology.



## INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito com inquietações e experimentações filmicas no chão de uma universidade pública, na tentativa de entrelaçar ciência, vida e arte cinematográfica. Sua tessitura se deu no entremeio psicologia e educação, no processo formativo de psicólogas/os em específico na relação dessas/es futuros profissionais com a escolarização, a infância e na possibilidade de criação de desvios para os seus sentidos e formas cristalizadas.

No que tange à formação das profissionais da psicologia e às práticas voltadas para o âmbito escolar e de cuidados com a infância, o modelo clínico-assistencial e individualizante, inspirado na lógica médica, de diagnóstico e de tratamento, ainda se constitui na principal referência de intervenção que, contemporaneamente, ganha reforço com os discursos de medicalização e de judicialização das questões escolares (HECKERT; ROCHA, 2012). O incômodo com esse cenário reverbera no cotidiano da sala de aula como convite para reinvenção das práticas psi. Ao encarmos esse quadro, questionamos: como gaguejar a escolarização e a política de reconhecimento que se instalam no processo de formação, buscando modos de sentir e pensar infantis? Assim, distanciamos-nos da infância como uma etapa de um ciclo de vida e nos aproximamos dela como condição da experiência, uma força disruptiva e criadora (KOHAN, 2007).

Nossa aposta é a de que ver e fazer cinema na sala de aula, como experiência estética, pode produzir um estado cognitivo especial, num encontro com a vida, acionando gestos atencionais de abertura. A experiência estética é uma experiência de problematização que nos move da “atitude natural” e nos força a pensar e aprender (KASTRUP, 2018). Deste modo, a pesquisa objetivou articular aspectos formativos na educação superior com a linguagem cinematográfica, compreendendo que é no campo do sensível, nos deslimites propostos pelo cinema-educação, que a relação arte e vida abre passagem para perguntas que não conseguiriam ser imaginadas.

Trata-se, portanto, de com o cinema-educação instaurar um tempo infantil e brincante na universidade, fabulando com imagens uma psicologia que amplie o que se vive e o que se diz da educação e da infância. Fazer germinar, quiçá, uma psicologia-menina, que habite a

curiosidade, que nutra o gosto pelas perguntas, porque infância não diz somente de um tempo cronológico, “[...] mas de uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa.” (KOHAN, 2019, p. 191).

## METODOLOGIA

A produção de dados da pesquisa se inspirou na etn-cartografia de tela, que combina os procedimentos de estudo de mídia em pesquisa antropológica (RIAL, 2004) com a atenção cartográfica (KASTRUP, 2007). Termo originado dos “estudos de tela”, que nos anos 1980 já se referiam ao estudo etnográfico de artefatos midiáticos, a “etnografia de tela” reconhece a imagem como “modalidade de discurso” datada, contingente e limitada pelo olhar e posição do espectador (BALESTRIN; SOARES, 2012). Nesses termos abandona a pretensão de objetividade, reconhecendo que “o próprio ato de olhar transforma quem o vê e o que se vê” (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 89).

Esse tipo de etnografia se traduz pela profunda imersão na tela com o objetivo de: 1) selecionar cenas a serem analisadas; 2) analisar o uso de ferramentas cinematográficas nas cenas (iluminação, planos, cenários, introdução, movimento de personagens, modos de narrar e trilhas sonoras); 3) articular as cenas ao referencial teórico escolhido; 4) registrar em caderno de campo a descrição detalhada do que se vê e se escuta, além das sensações e impressões (BALESTRIN; SOARES, 2012). No que diz respeito à dinâmica atencional, essa consiste em uma postura ao mesmo tempo concentrada e sem foco, permissiva ao desconhecido e às violações possíveis do preconcebido (KASTRUP, 2007).

Os dois filmes etn-cartografados foram selecionados a partir do acervo dos exercícios filmicos executados dentro da disciplina “Psicologia e práticas em educação”, ofertada anualmente para estudantes de psicologia no sétimo período. O acervo contém dispositivos como filmes-cartas, minutos Lumière, câmeras subjetivas, volta no quarteirão, entre outras atividades propostas e adaptadas do “Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos” (MIGLIORIN *et al.*, 2016). O principal critério de seleção foi a possibilidade das imagens filmicas forçarem um pensamento, movimentando nossos olhares e percepções amansados e obedientes diante da educação.

Os filmes foram produzidos por estudantes de psicologia com o dispositivo “História dos objetos escolares”, cujo objetivo consistia em filmar a relação afetiva de uma pessoa com um objeto escolar. Este dispositivo foi adaptado de uma das proposições sugeridas pelos “Cadernos do inventar” que se tornaram inspirações para a criação com imagens. Enquanto operadores político-metodológicos, os dispositivos não são somente procedimentos de filmagens que estabelecem por um lado um conjunto de limites e regras que faz pensar sobre a imagem a ser filmada, mas devem ser entendidos “como nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva; um epicentro de ambos os processos; disparador indiscernível entre arte e vida” (FÓRUM NICARÁGUA, 2021, p. 90).

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

### *Ver e fazer filmes na universidade como exercício de pensamento*

A escola é historicamente marcada pela disciplina e pelo controle. As cadeiras enfileiradas em uma sala de aula, a colocação em distintos níveis daquilo que se deve estudar e aprender, a organização dos horários e a presença docente tendem a hierarquizar os saberes e os corpos que circulam pelo espaço escolar. Este modelo educacional ganha novos contornos quando se entrelaça com a racionalidade neoliberal. Biesta (2017) aponta que a educação tem sido colocada em termos de uma “transação econômica”, onde o estudante é um potencial consumidor que deve ter suas necessidades satisfeitas, o professor e a escola são provedores que devem satisfazer a necessidade do aprendente e a “própria educação se torna uma mercadoria” (BIESTA, 2017, p. 38).

A formação em psicologia tem cada vez mais se aproximado de uma proposição educacional neoliberal/empresarial, reflexo de uma política universitária baseada na competição, no individualismo e desvinculada, por vezes, de análises críticas da realidade. Além disso, percebemos a ascensão de modelos analíticos e interventivos médico-biologizantes, inspirados na prática da psicologia baseada em “evidências” e dados empíricos, que teriam por objetivo de garantir a eficácia, eficiência e efetividade das intervenções, mas que tem reduzido a complexidade da vida psíquica a explicações

neurobiológicas, em detrimento das dimensões histórica e cultural (MCKINNON, 2021).

Quando adentra o espaço escolar, o cinema tem a potência de desorganizar a rigidez dessas estruturas, criando outra temporalidade e forjando outras relações com o saber e com os personagens dessa instituição. Para além da instrumentalização pedagógica, que o utiliza para ilustrar um conteúdo ou para fazer os estudantes permanecerem sentados e calados, o cinema pode ser um germen de caos e desordem, pois borra suas regras e funcionamento (FRESQUET, 2013). O cinema-educação pode criar um tempo que desorganiza a disciplina e suas práticas, e instaurar um tempo liberado, tornado livre, que cria brechas, fissuras na linearidade do tempo escolar/universitário, cujos fazeres são marcados por metas, impactos, expectativas, papéis, necessidades e produtivismo.

Fazendo-nos estranhar o escolar a partir da sua etimologia, Masschelein e Simons (2017) nos apresentam a palavra grega *skholé*, cujo sentido se liga às ideias de suspensão e profanação do ordenamento cotidiano, uma separação da vida contemporânea domada pelas leis do mercado econômico, de mundo trabalho e das redes sociais. Não que a escola e a universidade não tenham uma ligação com o mundo, pois elas são parte dele, mas uma vez que o mundo é trazido para dentro delas, ele está sujeito ao desligamento de seus usos habituais e isso inclui a própria ideia de imagem. Precisamos imaginar outras imagens e isso implica em um distanciamento crítico da cultura visual que se instaurou nas três primeiras décadas do século XXI, marcada pela incessante produção imagética das redes, a super exposição individual nos aplicativos e a vigilância algorítmica das grandes corporações. Poderiam a escola e o cinema nos ajudar a ver, pensar e nos emocionar para além do que nos é permitido?

Esta proeza só é possível quando o cinema se distancia do primado da representação e da compreensão da imagem como repetição, imagem que informa e dá forma. Se a imagem pode ser (re)apresentação do mundo e de nós mesmos, ela também é invenção e delírio que nos dá a oportunidade de exercitar o pensamento, de sairmos de nós mesmos e, com um olhar estrangeiro, desconhecermos-nos, desafiando-nos a sair do automatismo, fazendo arder o real, abrindo nosso olhar não para ver melhor, mas para ver diferente. Trata-se,

como afirma Deleuze (2013), não de um cinema com "imagens justas", conforme as significações dominantes e às palavras de ordem, mas um "justo uma imagem", que provoca uma titubear sobre nossas ideias e posições.

Isso implica uma aproximação com práticas pedagógicas de criação. "Arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo", diz Manoel de Barros (BARROS, 2016a, p. 55). Seguindo o poeta-menino, Zanella (2013) afirma que, para entretecer arte, ciência e vida, é preciso seguir o movimento do artista em seu processo de criação: "ver, rever, transver – olhar para todas as direções, para o visível e invisível; rememorar, imaginar, projetar cenários (des)conhecidos e (im)possíveis; vê-los e transvê-los, para além do que o olho físico permite [...]" (ZANELLA, 2013, p. 39). O cinema que nos interessa é aquele que nos ajuda a transver o mundo e a nós mesmo, num ato pedagógico desobediente, que instala uma pergunta ao que nos é oferecido a ver e a pensar (FRESQUET, 2021).

Ensimesmados numa profusão de imagens, entre selfies e filmes produzidos por nossos próprios "telefones inteligentes", que nos fazem orbitar em torno de nossos umbigos e bolhas sociais, estamos sempre dispostos a publicar um pouco mais sobre uma vida em consonância com o mercado das cifras, da felicidade instagramável e rentável. Empresários de nós mesmos, auto-promotores de uma existência obediente aos códigos morais vigentes, deparamo-nos com uma forma de governo sem muros, sem limites, que nos mantém sob uma constante vigilância, consolidada pelo uso das tecnologias digitais. Mas talvez essas mesmas tecnologias possibilitem respiros, frestas para pensar e emocionar.

### *Objetos escolares e seus fios vitais*

Lápis, cadernos, livros, canetas, giz de cera, quadro negro, carteiras e apagadores são alguns dos objetos que fazem parte do cotidiano escolar. Seus usos são tão familiares e naturalizados que pouco paramos para refletir acerca dos tempos escolares que eles constituem e organizam. Tempos que inventam e definem o que é o aluno, o professor, a infância, qual o período de início e a

duração da escolarização. Tempos que hierarquizam os saberes, diferenciando os corpos que supostamente nada sabem, daqueles que devem ensinar. Tempos que constroem um trabalho pedagógico que cada vez mais se confunde com o trabalho de uma empresa (LAVAL, 2019).

Cada ofício, nos dirá Larrosa (2018a), tem sua caixa de ferramentas e, para professores e estudantes, não é diferente. No entanto, o que antes era chamado de "material escolar" é agora denominado de "recurso didático" ou "tecnologia para o ensino e aprendizagem", o que denota uma colonização pelas lógicas do rendimento e da avaliação, assim como pelas tecnologias da informação e comunicação (LARROSA, 2018b).

Os objetos, contudo, não são elementos estanques que guardam em si mesmos os significados de uma cultura, esperando serem acessados para reproduzirem seus destinos. Ao contrário desta perspectiva, podemos entender os objetos<sup>1</sup> como nós "cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós" (INGOLD, 2012, p. 29). Para compreendermos melhor os objetos como "nós", vamos pensar com Graciliano Ramos em seu conto autobiográfico "Os astrônomos" (RAMOS, 2007), no qual narra como aprendeu a ler, sua relação com a escola e, para nosso interesse em específico, suas experiências com os livros.

Graciliano Ramos relata que, aos nove anos de idade, era quase analfabeto. Estudava numa "escola de ponta de rua", cuja ignorância da professora era perceptível para os alunos. O romancista alagoano descreve a escola como um lugar de suplícios e crucificação, uma prisão que o levou ao abandono dos livros e cadernos. Seu reencontro com os livros, no entanto, abre-se de forma inesperada, quando seu pai começa a mediar sua relação com o, até então, repugnante objeto. Numa noite, após o café, o pai do futuro escritor solicita ao menino a entrega de um livro que estava na cabeceira de sua cama e pede que o garoto inicie a leitura. "Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem

<sup>1</sup> Apesar de Ingold (2012) estabelecer uma crítica à noção de "objeto", optamos pela manutenção do termo aderindo às suas análises e proposições.



ouvir gritos. Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedeira, como um carro em estrada cheia de buracos.” (RAMOS, 2007, p. 29).

A mediação da leitura feita pelo pai produziu novos fios, laços e sentidos na relação com o livro, um objeto envolto em desgosto e, também, na convicção de uma não aprendizagem. Com a ajuda de seu pai, o garoto passou a perceber que no livro havia história, personagens e um enredo, elementos desconhecidos até aquele novo contato. “Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. [...] Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo” (RAMOS, 2007, p. 29).

A sequência de encontros promissores com o seu pai dá lugar à decepção, pois na terceira noite de leituras, o mesmo estava sombrio e silencioso, culminando num afastamento. “Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse” (RAMOS, 2007, p. 30). Apesar das dificuldades presentes na relação com o objeto, o diálogo com seu pai havia forjado uma abertura que extrapolava a compreensão da leitura como mera decifração de códigos. Graciliano descreve o impacto negativo daquela interrupção, pois as experiências com seu pai e com o livro se davam em “horas de encanto” que, pela situação agora posta, não podiam durar. Nas relações pai-livro, criança-livro, pai-criança, circularam emoções que inexistiam com a professora-livro, professora-criança e criança-livro; emoções importantes na construção de um corpo leitor. Referimo-nos a emoções não numa dimensão privada ou psicológica, mas no sentido etimológico da palavra, de um movimento para fora de si, um deslocamento que tira “alguma coisa de um lugar ou de mexer nela, sacudir todas as coordenadas embaralhá-las, confundi-las, tumultuá-las” (DIDI-HUBERMAN, 2021, p. 45). Podemos pensar o quanto o menino constitui um novo olhar sobre o livro, que deixava de ser um estorvo em sua vida e passava a gerar prazer, sendo atravessado por um outro mundo, o mundo da leitura.

Ao desabafar com sua prima Emília sobre o ocorrido, Graciliano é desafiado a se arriscar a realizar leituras sozinho, o que inicialmente é rejeitado, pois entendia que havia nele uma “fraqueza mental” que o impossibilitava de compreender palavras difíceis. Para

incentivá-lo, Emília combate suas convicções falando-lhe dos astrônomos, leitores do céu. Um emaranhado de diferentes fios havia se desenrolado daquele objeto, fabricando novas percepções sobre o livro, deslocando olhares e sensações já cristalizadas por vivências escolares. Um novo mundo era fabulado no acoplamento menino-livro, onde a força da imaginação transfigurava e ampliava a realidade e a si mesmo. Ao ler as coisas dos livros, seu mundo-subjetividade passava a ser povoado por suas histórias, por seus personagens, seus dilemas. Tal qual o céu se abria infinito para os astrônomos, os livros lhe abriam horizontes distantes, horizontes para além da vida por ele vivida.

Com essa compreensão sobre os objetos, propusemos um exercício fílmico às estudantes, cujo título era “História dos objetos escolares”. Nele, as estudantes tinham a tarefa de gravar, por cerca de um a três minutos, a narração (áudio) de uma pessoa sobre sua relação com um objeto escolar. Separadamente, filmaram o objeto e criaram imagens que tinham relação com a narração e, posteriormente, montaram um pequeno filme, colocando em relação imagens e sons. Tomamos essas memórias como invenções que produzem bifurcações e diferenciações, cujos resultados são imprevisíveis. Nos filmes analisados, um relógio de pulso dourado e um caderno sério protagonizaram e reinventaram histórias que movimentam afetos e aprendizagens, fabulações infantis de cenas da vida que ampliam a própria vida ao liberá-la dos contornos rígidos das formas visíveis.

### *Um caderno sério e uma formação*

Entre os objetos escolares, o caderno é fundamental na medida que é um suporte de escrita carregado pelo estudante, atravessando a sala de aula e outros espaços formativos. Como aponta Larrosa (2018b, p. 93), o caderno é uma coleção de anotações, “o efeito e o resultado das ações de selecionar, fixar, colecionar o notável, o *notandum*, o que se anota e, ao mesmo tempo, o que merece ser notado, tanto do que se lê, como do que se vê ou do que se escuta”.

No curta-metragem “O caderno”, um caderno sério, de capa preta, protagoniza a história narrada por uma estudante de Psicologia que está em seus últimos períodos. Ele está com ela há pouco mais de seis anos. Trata-se de um caderno que foi usurpado de sua irmã que o havia

ganhado em um congresso quando a mesma cursava Engenharia de Petróleo. Enquanto ouvimos a narração, as imagens apresentam o caderno de arame num passeio pelos corredores da universidade, ora sendo carregado nos braços de uma moça, ora sendo guardado em uma estante.

Na sequência, em *close-up*<sup>2</sup>, sobre uma mesa pintada com uma mandala colorida, o caderno é folheado vagorosamente. Sua primeira folha é vermelha e tem em destaque a frase “Sucesso é a compensação legítima de todos que sabem lutar”, assinada pelo fundador do Grupo Edson Queiroz, um conglomerado de empresas que teve seu nascimento na década de 1951, com a fundação da Nacional Gás, que atua no ramo de armazenamento, envase e distribuição de gás liquefeito de petróleo (GLP). A frase apresenta a cultura do empreendedorismo de si baseada na competição e na luta econômica constantes, que concebe o indivíduo como uma empresa que deve se autogerir. A condução da vida é exercida e regulada por um “eu” capaz de buscar/ter sucesso, felicidade, autocontrole, autoestima e autorrealização. Nessa lógica, a escolarização e a psicologia passam a ter um papel central no governo das condutas com disseminação da necessidade de controle das competências emocionais e habilidades cognitivas, cujo objetivo final é a autogestão para uma vida produtiva, disponível para o trabalho e o consumo.

Enquanto lemos a frase, a narradora nos conta que, antes de entrar na faculdade de Psicologia, pensava sobre como esperava o momento adequado para usar o caderno. “Eu lembro que, no ensino médio, eu já tinha ele, mas eu não usava, porque eu meio que ficava esperando o momento certo em que ele fosse se encaixar. [...] Eu anotava os horários de cada período, as salas. E o primeiro dia que eu cheguei aqui, cheguei com ele na mão.” (HISTÓRIA DOS OBJETOS ESCOLARES, 2023).

Poderia o caderno deixar de ter “cara de sério”? Poderiam a psicologia e a educação serem fecundadas por partículas de alegria? Não a alegria da psicologia positiva e sua felicidade compulsória da sociedade neoliberal, mas a alegria da curiosidade infantil com suas perguntas desconfortáveis, impróprias e imprevisíveis? Onde cabe uma psicologia cheia de vida e intensidade?

A narradora segue seu relato e afirma que, recentemente, havia retomado o uso do caderno em suas pesquisas com filmes na iniciação científica como um “diário de campo” e, também, para “uma das mais desafiadoras pra gente, que é do estágio clínico”. “É nele que eu anoto o que eu ouço das pessoas” (HISTÓRIA DOS OBJETOS ESCOLARES, 2023). O caderno deixou de ser um espaço de anotações burocráticas e passou a registrar escutas. Não a escuta para revelar o outro ou ainda para a experimentação de uma certa “empatia”, no sentido de poder sentir o que o outro sente, mas uma escuta que produz desvios e lhe faz gaguejar a própria língua produzindo estranhamentos de si mesma. Há no exercício com as imagens a possibilidade de uma errância no sentido político da educação, pois o mundo pode ser de outra maneira (KOHAN, 2020).

Compreendemos que a formação é tanto um movimento de saída constante de si mesmo, quanto do próprio mundo. Trata-se da condução e da produção de uma atenção para fora, uma exposição que inventa outros mundos e a si mesmo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Uma formação pode se fazer de um outro jeito que não aquele preocupado apenas com competência técnica e constituição de um discurso especialista ou ainda de uma consciência crítica, e se aproximar de problematização do mundo que está dado como preexistente desde sempre, de modo naturalizado (DIAS, 2012; KASTRUP, 2012).

### *Do tempo cronológico ao tempo infantil da imaginação*

Na curadoria realizada para a seleção dos filmes, a história de um relógio de ponteiro dourado subverte a lógica do tempo cronológico, um tempo sucessivo, marcado por etapas e que forja as práticas escolares. Há nesse tempo cronológico da escola uma separação entre o tempo de estudar e o de brincar. A sala de aula marcada por sua seriedade, tarefas, deveres e o recreio para reestabelecer a leveza e ânimo do dia. Brincar e/ou estudar, dicotomia do espaço escolar que não se firma numa vida infantil que teima em desrespeitar o estabelecido e embaralhar as regras e inventar outras formas de viver. A história do relógio dourado se inscreve

<sup>2</sup> O plano em *close-up* isola uma das partes do campo com objetivo a apresentar uma aproximação por motivações psicológicas ou estéticas (JULLIER e MARIE, 2012)



numa temporalidade infantil e curiosa, marcada pela imaginação como possibilidade de estar no mundo e, brincando, conhecê-lo e ampliá-lo.

Para as psicologias que marcam a infância como um projeto de “vir-a-ser-adulto”, a imaginação infantil pode ser limitada e empobrecida, pois é marcada pelas poucas experiências com a realidade (VYGOSTKY, 2009) ou ainda seu pensamento ser caracterizado ilógico por sua falta de rigor, objetividade e pela presença do egocentrismo (PIAGET, 2005). Aqui estamos interessados na imaginação infantil como nascedouro do que ainda não se conhece, do que estar por vir e que põe em risco o que sabemos, inclusive sobre o que sabemos sobre a própria infância.

O filme, com imagens em preto e branco, remete às lembranças de sua narradora. Na tomada inicial, em câmera subjetiva, uma mão vasculha um armário e encontra uma pequena caixa. Do seu interior é retirado um relógio de pulso. Aos poucos, as imagens escuras e desfocadas dão lugar ao reluzir do metal e destacam, sob a luz do sol, as pedras brilhantes que cercam a estrutura mecânica da pequena relíquia, como também a imagem de um gato em seu mostrador. Mas seu olhar logo mira para fora da janela e, por entre as grades, um muro alto, os telhados das casas, o horizonte. Poderiam aquele pequeno objeto e sua imaginação levarem-na para muito distante dali? Na sequência, em câmera alta<sup>3</sup>, observamos o caminhar da moça que nos conta sua história com o relógio no pulso. De camiseta branca e chinelos de dedo, vagarosamente, ela caminha sobre um chão cimentado.

Trata-se do primeiro relógio da vida de uma menina que o havia ganhado, aos sete anos de idade, de sua avó. Entre um tic-tac e outro, ele era usado em todas as ocasiões possíveis, mas é na escola que as lembranças se fazem presentes no filme, pois lá era o palco de histórias inventadas sobre suas origens. Em suas palavras: “[...] eu acabava inventando historinhas com ele, dizendo que eu tinha ganhado de uma bruxa, ganhado de um mágico. [...]. E também acabava mentindo, porque eu não sabia ver a hora, às vezes, meus coleguinhas me perguntavam e eu não sabia ver e aí eu acabava inventando as horas” (HISTÓRIA DOS OBJETOS ESCOLARES, 2023).

Não se pode conhecer, afirmam Maturana e Varela (2001), como se houvesse um mundo lá fora a ser captado e introduzido na cabeça. Ver com os olhos da imaginação, criar respostas, inventar explicações para aquilo que não se sabe, pois “todo ato de conhecer faz surgir um mundo” (MATURANA; VARELA 2001, p. 31-32). No acoplamento menina-relógio, um olhar inquietante a se perguntar: que horas são? É hora do recreio? O que marca este ponteiro menor? E o maior? Agora é hora de voltar para casa?

Quando Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) nos apresentam as hipóteses sobre a escrita das crianças em seu processo de alfabetização, vemos um trabalho de criação de mundo dos pequenos leitores. Ainda que uma série de estágios, caminhos que parecem pré-determinados, estejam presentes como resultado das pesquisas, o que está em jogo é o fato que as crianças pensam sobre/com a escrita. Os pequenos leitores não conhecem a escrita pelas atividades repetitivas de cartilha, mas sentem as vibrações dos fonemas quando falam e ouvem, emocionam-se com as histórias e parlendas, pensam com as possíveis relações do som com o grafema, inventam escritas e brincam com as palavras. No caminho do aprender a escrita, não há certo ou errado, mas uma força criadora que, ora se afasta, ora se aproxima de uma gramática formal. E como ler as horas em um relógio de ponteiros? “Eu botava o relógio pra cima e, quando me perguntavam, eu meio que media, porque na minha cabeça era assim: se o ponteiro mostrasse onde o sol estava, eu diria que era o horário. Só que eu nunca sabia também qual era o horário, então, eu falava qualquer coisa” (HISTÓRIA DOS OBJETOS ESCOLARES, 2023).

Entre o saber e o não saber ler as horas no relógio, fios se desprendem dele e a leitora de ponteiros segue o fluxo do objeto, não a partir de um processo de reprodução de práticas pré-concebidas, mas num processo de apropriação e reinvenção. Estamos próximos da compreensão de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), quando afirma que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

<sup>3</sup> Neste enquadramento a câmera é posicionada de cima para baixo, estando acima dos olhos.



A experiência com a marcação do tempo não se inicia no momento em que uma criança ganha um relógio. A própria experiência de estar na escola estabelece um conjunto de vivências com o tempo, mas a tradição milenar de leitura das horas com o sol não está na ordem do dia. Relógios digitais e celulares estão presentes no cotidiano como formas partilhadas de delimitar a passagem do tempo cronológico, mas o relógio solar, não. Na narração de suas memórias, a jovem relata que usava o relógio de ponteiros para ler a luz solar, apontando-o para cima e inventava uma resposta para quem a interrogasse. Aqui, nos colocamos diante da aprendizagem não como solução de problemas, mas como produção deles. Sensível aos sinais dos raios solares e dos ponteiros do relógio, a garota problematiza o tempo e move as formas conhecidas de sua leitura. Trata-se de compreender a aprendizagem menos como um processo de adaptação ou aquisição de informações e mais como força de ruptura que nos coloca a pensar, experimentar e fabular mundos (KASTRUP, 2011).

## CONCLUSÃO

Não raro, ao adentrarmos uma sala de aula com estudantes de psicologia que estão em processo de formação no campo educacional, deparamo-nos com muitas certezas sobre o que são a educação, a escola, as crianças, os professores e o que é aprender. As certezas apontam a impossibilidade de imaginar outras formas de fazer/pensar a educação que não estejam vinculadas à patologização do não aprender, à culpabilização da família, à ineficácia/inércia das políticas educacionais e à racionalidade neoliberal que captura/aprisiona este campo com seu discurso empresarial e empreendedor.

Como liberar outros modos de ver, sentir e pensar? A arte, em específico a arte cinematográfica, estabeleceu-se como interferência necessária em nossa prática docente. Ver e fazer filmes para criar rachaduras no “real” e estremecer as “verdades” de uma psicologia baseada em dados empíricos e eficácia (eficaz para quem e para o que?). Inquietar as certezas, não para ver uma garça na beira de um rio, mas “um rio na beira de uma garça” (BARROS, 2016b, p. 46). Retirar a imagem de sua posição de representação para realocá-la num circuito vivo de pensamento e criação.

Com o dispositivo fílmico “História dos objetos escolares”, após exercícios fílmicos preparatórios, lançamo-nos num campo das incertezas, mas também da fecundidade das imagens. Sem “script” ou “roteiro”, tínhamos apenas um conjunto de regras/diretrizes que não se fechavam em si mesmo, mas ao contrário, abriam caminhos de criação e experimentação com imagens e com os objetos escolares que conduziram nossos olhares para direções desconhecidas, desvios produzidos por um caderno sério e um relógio dourado.

Se vivemos entre múltiplas telas e somos educados/subjetivados por elas, o cinema na sala de aula nos apresenta a oportunidade de criar um entre-lugar no trabalho com imagens em movimento que não estão nos *trend topics* das redes sociais ou na lista de exibição das grandes redes de cinema e *streamings*. Trata-se de ir além da ideia de cinema como entretenimento para delirar com imagens a educação, movimentando nossos olhares e pensamentos. Desse modo, não se buscou retirar das imagens uma lição ou uma moral, mas com elas desencaminhar certezas, embaralhando-as com os fios vitais dos objetos filmados a fim de estranhar nossas práticas e fazer brotar perguntas inquietantes e infantis.

## REFERÊNCIAS

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R.. “Etnografia de tela”: uma proposta metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas na educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 87-110.

BARROS, M. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a

BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016b

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. São Paulo: Autêntica, 2017.



CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÁRIO J. R., I. R.; SILVA, L. F. da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan (The school as an experience: interview with Walter Omar Kohan). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298–304, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 13 mai. 2024.

DELEUZE, G. Três questões sobre seis vezes dois (Godard). In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIAS, R. de O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **Povo em lágrimas, povo em armas**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para a criação com imagens. In: LEITE, C.; OMELKZUK, F.; REZENDE, L. A. **Cinema-educação: políticas e poéticas**. Macaé: Editora NUPEM, 2021, p. 85-104.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. M. Ver-rever-tranver: uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentário, entre outros modos de ver cinema na escola. In: GOMES, A. Â. F.; MELO, M. R. de; COLUCCI, M. B. **Cinema-educação em mapas abertos**. Aracaju: Criação Editora, 2021, p. 15-43.

HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**. 2012, v. 24, pp. 85-93. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/CnWR5DVBq9vdZ8HQgPPt5VN/>. Acesso em: 27 ago. 2023

HISTÓRIA dos objetos escolares. Direção: vários autores. São Cristóvão, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/14ovP5CSpINO8GMryhFEDG7GkQ6W2caac/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/14ovP5CSpINO8GMryhFEDG7GkQ6W2caac/view?usp=drive_link). Acesso em 24 de setembro 2023.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 37, p.25-44, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/>. Acesso em 23 de jan. 2024.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/8rWQrJSBTg7w8zTV47svGTq/>. Acesso em: 20 out. de 2023.

KASTRUP, V. A experiência estética tátil e estratégias de aprendizagem para pessoas com deficiência visual nos museus. In: Kastrup, V. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 167- 178.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade pessoas cegas a museus. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2011, p. 38-45. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>. Acesso em: 15 jul. 2023.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 52-60.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

ZANELLA, A. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

KOHAN, W. O. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo v. 46, 2020, p. 1-16. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186915>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, J. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018b.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MCKINNON, S. **Genética neoliberal: uma crítica antropológica da psicologia evolucionista**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: EDG, 2016.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

RAMOS, G. Os astrônomos. In: SANCHES NETO, M. **Contos para ler na escola**. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 27-33.

RIAL, C. S. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação. **Antropologia em Primeira Mão**, vol.9, n. 74, p. 4-74, 2004.

VYGOTSKY, L. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio d'água, 2005.

