
COMO ESTRELAS NA TERRA: PERCEPÇÕES INFANS SOB A “NOVA” ERA

Ana Beatriz Machado Freitas¹

TEMPO DE EXPERIÊNCIA

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara².
(José Saramago)*

O pequeno pescador aguarda a oportunidade de pescar criaturas para seu aquário. Ajoelhado à beira da calçada, perscruta seu rio esverdeado, busca o ângulo... pesca, enfim! Bem-sucedido, torna a preparar sua rede/coador quando é violentamente arrancado do ofício:

“- Sentado na sarjeta!” – ralha o homem do ônibus da escola arrastando o garoto para o veículo, onde completa: “Chegamos atrasados todo dia por sua culpa” (COMO..., 2007).

Nem por isso o menino se perturba. Indiferente à algazarra dos colegas no ônibus, fita, fascinado, os frutos de sua pesca em seu frasco/aquário. Deste olhar, a inversão: o pescador é “pescado” pela pátria pisciana que o faz mergulhar em tintas animadas. Elas desenham cenários e criaturas divertidas que se recriam à medida que tingem e se atingem mutuamente de modo surreal, como as estrelas cadentes transfiguradas em cauda de pavão.

Assim é introduzido o filme *Como estrelas na Terra - toda criança é especial*³. Já nessa cena inicial, que antecede os créditos, o diretor deságua o expectador no universo do protagonista, o menino Ishaan Awasthi, de 9 anos. O que uma criança vê? Ou melhor, como a criança vê? A referida cena oferece margem à paráfrase de uma cena clássica da obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (LOBATO, 1993). O tempo da criança é um tempo em que reina a ação do invisível aos adultos, do aparente inanimado transformado em teatralidade pelo olhar infantil. A menina do nariz arrebitado também saiu da beira de um ribeirão para mergulhar no Reino das Águas Claras, convidada por um príncipe-peixe... até o grito de tia Nastácia a arrancá-la (momentaneamente) dali.

¹ Doutoranda em Educação pela PUC Goiás e mestre em Psicologia pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás e especialista em Psicopedagogia. E-mail: bianadefreitas@ig.com.br

² Epígrafe do livro *Ensaio sobre a cegueira*, do autor referendado.

³ Filme indiano dirigido e produzido por Aamir Khan em 2007, cujo título original é *Taare Zameen Par*. Em inglês foi veiculado sob o título *Like Stars on Earth - every child is special*.

Aamir Khan, diretor de *Como estrelas na Terra*, utiliza o recurso do desenho animado para por evidência o universo imaginante e, com isso, convoca seu público (adulto) a outro tempo, o tempo de infância, e em sentido duplo: não apenas remeter o espectador à época da meninice, mas também insinuar a particularidade da relação com o tempo e espaços nessa época da vida.

A esse respeito, destacamos uma cena animada da abertura do filme para servir de metáfora à presente discussão: um coelho e uma tartaruga balançam-se em uma melancia transformada em gangorra. A lebre e a tartaruga. Em um mundo onde a celeridade é consagrada como fim e meio na sociedade capitalista e supervaloriza-se, portanto, a formação de “lebres”, qual o lugar daqueles que percorrem o caminho proposto (ou imposto como “corrida”) em outra velocidade? A melancia pode ser comparada ao caminho e às recompensas do sistema: a fruta é doce e saborosa; mas, para que sua suculência seja degustada, exige-se não sucumbir a seu peso e arrebentar cascas grossas.

Um dos cliques musicais do filme, justamente o que ilustra a vertiginosa rotina da família a partir do momento em que o despertador toca, entoia um refrão imperativo por vozes que bradam: “Carregue seu fardo/Assim funciona o mundo/Siga em frente/ Continue assim” (COMO..., 2007). Ishaan é o único membro da família que não acompanha o compasso. O diretor do filme muito bem ilustra o contraste e ruptura entre o tempo da criança e o do adulto por meio do ritmo da música e da velocidade das cenas/ações. O clipe, que se desenrola sob percussão do tiquetaque, dando suporte às ações dos membros da família apresentadas em câmera acelerada, tem sua sequência frenética bruscamente interrompida quando adentra o quarto de Ishaan e acompanha seu despertar. Despertar que se dá natural e preguiçosamente, em progressivo desvencilhar dos sonhos. Letra, música e câmera emolduram agora um *slow time*.

A cena não dura muito. Logo a mãe suspende o caçula desse “tempo”, pois há um outro que urge e reclama se não houver cumprimento. Tempo de chegar a tempo na escola. E, na escola, que uniformiza vestes e corpos (posturas), também se cobra uniformização do tempo de aprender. Ishaan é repetente da terceira série. Não consegue ler e escrever. O que fazer? Uma professora sugere a solução aos angustiados pais do aluno: “Algumas crianças têm menos sorte. Para isso existem as escolas especiais” (COMO..., 2007).

A vergonha de ter um filho “anormal” impede o severo pai de acatar a sugestão; no entanto, ele matricula Ishaan em um internato cujo lema os professores veteranos esmiúçam: “competir, fazer sucesso, vencer” (COMO..., 2007). A instituição se arroga em “dar um jeito” nas crianças “mais difíceis” e seu sucesso assenta-se em medidas correccionais de disciplina, de modo que pretensamente se uniformizam posturas, tempo e respostas ideais de aprendizagem. Ocorre que o

cerne da dificuldade do aluno não é comportamental; trata-se de dislexia, como um professor perceberá posteriormente.

Mas não é ao distúrbio que destinamos enfoque no presente artigo, até para não incorrer na tentadora armadilha de justificar uma aprendizagem fora do padrão por uma patologia: não aprende porque é dislético; é dislético, por isso não aprende. Inútil relação comutativa que em nada resulta, a não ser voltar a responsabilidade para o “sintoma” do aprendiz pelo chamado fracasso escolar. Importa, sim, problematizar condições que permitem ou não ao escolar contemporâneo “fazer experiência”, na concepção de Walter Benjamin, compreendendo, como Kohan (2003), que a presença dessa possibilidade, na educação, permite o emancipar. Depreende-se que mediante a experiência constitui-se o aprendiz com desejo: de escutar, olhar – e depois reparar -, por se sentir afetado por algo/alguém.

O afeto, nessa acepção, nem sempre tem a ver com brandura, pois muitas vezes o que mais afeta advém do sofrimento. Outras vezes o afetar traduz-se pelo impacto da sensação de subitamente enxergar o que estava diante dos olhos e não era reparado. Afinal, como metaforiza Saramago (1995) em seu *Ensaio sobre a cegueira*, tão terrível quanto enxergar a barbárie da civilização é também constatar-se lúcido nessa barbárie.

No transcorrer do artigo enfocaremos o conflito: experiências da infância *versus* o logos exigido pela escola, na atualidade. Isso traz a necessidade de apresentação e questionamento dos valores da sociedade capitalista, hoje mundializados e que se exprimem na educação, assim como dos paradigmas que orientam o olhar dos especialistas da área, comumente chamados à identificação de educandos “especiais” na educação.

ESTRELA DO ORIENTE NO CÉU OCIDENTAL

Em seu ensaio *O narrador*, Benjamin (1996) relaciona experiência a narrativas transmitidas de pessoa a pessoa ao longo de gerações, cujo conteúdo traduz impactos produzidos na vida, afetações no decorrer de uma história. Por isso, a figura do narrador tanto é emblematizada pelo viajante quanto por aquele “que ganhou honestamente sua vida sem sair do país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1996, p. 198-199). Na Modernidade, contudo, constata-se, como já fazia Benjamin no início do século XX, a pobreza de experiências e o conseqüente declínio de narrativas. Uma das razões especuladas pelo pensador seria o excesso de informações, cujo conteúdo chega acompanhado de explicações. A esse respeito, Postman (1999) também assinala

que, desde o advento da palavra impressa e sua ampla circulação, ocorre declínio do aval de quem fala. As palavras assumem valor por seu discurso, independente de que as profere⁴.

Nesse contexto, insere-se a escola moderna no sistema capitalista, o *locus* de preparação da criança para o mundo. A consonância com os valores do capital começa no processo: a supervalorização de um aprendizado quantitativo de conteúdos em tempo “hábil”. Para dar conta dessa exigência, o ensino adquire formato informacional, em que os conteúdos repassados devem ser rapidamente consumidos e precisamente reproduzidos; estes assumem valor em si mesmo, por sua “moeda social” (matérias mais, ou menos, importantes), independente da “palavra do mestre”, a não ser quando ela se presta à execução dessa lógica. Tende-se, com isso, à opressão de possibilidades de experiências na escola ou de que a escola acolha expressões subjetivas advindas de experiências, as quais, por princípio, estariam relacionadas com o “ser criança”.

É fácil reconhecer “Ishaans” em escolas da Índia, do Brasil e do mundo, não pelo distúrbio de leitura, mas, acima de tudo, pelo personagem representar a infância propriamente dita, o *in-fans* (etimologicamente, aquele que não fala). Kohan (2003, p. 242) lembra que “é na infância que cada ser humano se apropria da linguagem e faz do sistema de sinais adquirido um discurso com sentido [...]” e, se o faz, prossegue o autor, é exatamente por carecer dela (linguagem), o que não se confunde com ausência de fala. A “carência” refere-se à condição de não estar plenamente submetido ao plano dos significados, à discursividade dada de antemão. Graças a ela - “à condição de ser afetado” (KOHAN, 2003) -, o *in-fans* olha para o mundo com estranhamento, surpreende-se, para, admira, estranha, descobre, indaga, constitui subjetividade, (re)cria, o que ocorre sob uma lógica e valores dissonantes da engrenagem capitalista mundial.

Philippe Ariès (1978) discorre sobre a constituição do que denomina “sentimento de infância” no mundo ocidental; trata-se de um construto recente, historicamente, melhor delineado no século XVII, início da Modernidade. Isso não significa, como acentua o autor, que as crianças não eram amadas, mas sim que não havia a percepção de que elas se distinguem dos adultos, como seres de características próprias e que, por isso, mereceriam atenções específicas voltadas à sua faixa etária, tais como em livros (na adequação à linguagem), vestuário (distinto do adulto) , uma pedagogia diferenciada, maior aproximação e cuidados maternos. À medida que se concebeu essa distinção, na Modernidade, produziu-se uma literatura “prescritiva” aos pais, destinada a orientar os filhos quanto à civilidade, aos cuidados e às boas maneiras.

⁴ “Depois da prensa tipográfica, a pergunta sobre quem escreveu o quê tornou-se importante, como a pergunta sobre quem fez o quê” (POSTMAN, 1999, p. 36).

Postman (1999) também se refere à obra de Ariès, ao relatar que na Antiguidade e na Idade Média considerava-se natural a participação das crianças em todas as atividades e espaços de convivência dos adultos e acrescenta que, com a constituição do sentimento de infância, constituiu-se no adulto o sentimento de vergonha para com a criança, compreendido como pudor em relação ao que se deve ou não ser exposto ou explicitado (palavras, ambientes, situações) ou em relação ao que ela pode ou não ser submetida (por exemplo, a determinados tipos de brincadeiras de cunho sexual).

A compreensão da criança como ser diferente do adulto implicou uma redefinição de olhar: não mais para um adulto em miniatura, que estaria pré-formado, mas para um ser humano em desenvolvimento. E, para bom o desenvolvimento da “natureza infantil” – leia-se educação dessa natureza -, existiriam espaços privilegiados, as escolas; não mais a rua, onde a criança estaria vulnerável e desimpedida de entrar em contato com o vergonhoso ou com o mal.

Entretanto, ainda que na Europa ocidental estivesse se consolidando um discurso relativamente homogêneo em relação à infância como fase distinta, a compreensão de “natureza da criança” estava longe de ser consenso. Da emergência do sentimento de infância não decorreu, tão somente, a exaltação dos aspectos bondosos, inocentes e divertidos da criança. As atitudes de “paparicação”, como assinala Ariès (1978), foram fortemente criticadas, sobretudo por moralistas e eclesiásticos jesuítas, muitos deles responsáveis pela educação formal. Embora eles ressaltassem a necessidade de reconhecer a particularidade da infância, tal reconhecimento deveria estar a serviço da correção e do fortalecimento da criança a fim de torná-la honrada e racional (ARIÈS, 1978).

Cada uma destas posturas reflete, segundo Badinter (1985) e Gagnebin (2005), duas concepções distintas de “natureza infantil”: na primeira, a criança seria naturalmente boa e inocente; a sociedade é que iria corrompê-la, princípio exaltado na obra *Emílio*, de Rousseau. A educação deveria, então, assegurar o cultivo das virtudes e proteger a criança das influências sociais. Na segunda perspectiva, originada em Santo Agostinho, a criança, sendo fruto do pecado, nasceria má. Assim, a educação deveria ser necessariamente severa, disciplinadora, para abafar as tendências dessa “natureza”.

As referidas autoras assinalam que a visão da natureza pecadora da criança foi, de certa forma, substituída pelo paradigma cartesiano. Com o declínio da Idade Média e, conseqüentemente, do poder do clero na Europa, o discurso agostiniano perdeu a veemência. Contudo, se a natureza pecadora não mais era exaltada, o paradigma racionalista, a começar pelas próprias palavras de Descartes, considerava a criança como ser imaturo, bruto, frágil de espírito e incapaz de razão.

Segundo Descartes, apud Badinter (1985, p. 62), “o fato de todo homem ter sido antes necessariamente criança é que constitui a causa de seus erros”.

Não por acaso *infans* significa “sem fala”. Gagnebin (2005) lembra que a fala está etimologicamente relacionada ao *logos*, termo grego empregado para designar tanto o verbo quanto a razão na Grécia Clássica. Platão ressaltava a necessidade do desenvolvimento do *logos* na *paidéia*, condição para que o homem participasse das decisões da *pólis*, do que se infere que a condição de *in-fans* deveria ser rapidamente superada. O paradoxo é observado pela autora: se a era iluminista reconheceu e deu destaque à criança, por outro lado enalteceu a racionalidade, sempre atribuída ao adulto. Seja considerando a natureza da criança boa ou má/ “i-razional”, prevalecia o ideal platônico de educar com vistas ao preparo para a *pólis*; em outras palavras, para o mundo adulto.

A *pólis* capitalista contemporânea também requer uma escola a seu serviço. O *logos* considerado fundamental na escola traduz-se nas competências ler e escrever. Essa exigência traz no bojo as duas compreensões de “natureza” da criança, que coexistem: compreende-se a criança inocente, com dotes que precisam ser cultivados em um bom ambiente, porém é preciso desenvolver sua racionalidade mediante conteúdos que “preparam para a vida” ou “para a cidadania” (novamente a *pólis*).

Em uma sociedade de valores burgueses, como o acúmulo, o gerenciamento e o aumento de capital, os pais aplicam-se a “investir em seus filhos” desde a primeira infância. Isso supõe investir, desde muito cedo, em educação, em escolas que tornem a criança apta para conquistas consideradas importantes e valorizadas socialmente, como um bom (rentável) emprego, uma carreira acadêmica de prestígio ou competências técnicas potencialmente geradoras de oportunidades, *status* e lucro (por exemplo, as mais recentes tecnologias e determinados idiomas). Como o capital é uma conquista e não, como na época pré-moderna, uma condição predeterminada pela herança de terras e títulos, a incerteza de manutenção de um *status* social, bem como a perspectiva de alçar degraus nessa pirâmide, alimentam a competitividade.

Essa concepção se transforma em consenso e atravessa as fronteiras do Ocidente no mundo globalizado. *Como estrelas na Terra* mostra a face capitalizada da Índia, longe de qualquer estereótipo de país exótico das castas ou meditações. A família de Ishaan é a típica da classe média burguesa: pai, mãe e (poucos) filhos. O pai é o provedor financeiro preocupado com o “rendimento” dos membros da família, a mãe é aquela que abriu mão de uma carreira em nome desse investimento (a educação da prole) e os dois meninos, claro, têm como obrigação frequentar diariamente a escola e render boas notas. O filho mais velho transita nessa lógica percorrendo o

caminho óbvio sem estranhamento, pois é bem-sucedido no que a escola lhe (im)põe. Já Ishaan, o caçula, se esforça, mas não consegue ler. Nem por isso - ou por causa disso - , deixa de fazer leituras. Não decifra palavras, mas lê fisionomias, cenários, temperaturas, texturas, sensações, e suas experiências são traduzidas em arte e em um *logos* criativo, revelador de autoria, e não de mera repetição; por isso, sua lógica de resolução de um problema matemático ou de interpretação de um poema tanto diferem dos caminhos únicos esperados e tomados como norma pelo sistema escolar.

Nos extramuros da escola, o “livro” que experiencia o fascina: um pingo de tinta que lhe cai no rosto, o vento nos cabelos, as cores mescladas no doce degustado, o andar, os atos e as expressões das pessoas... cenas da rua, banais do cotidiano adulto, mas para as quais o menino olha como um cineasta que apreende, em *close*, detalhes e movimentos dentre tantos retratos vivos e os imita e estende a própria pele às sensações. Isso o alegra, potencializa seu imaginário e o faz produzir belas pinturas. Sabe, porém, que se trata de uma transgressão e busca ocultá-la. Quando os pais e o irmão tomam conhecimento de que Ishaan havia “matado” uma aula para ir para a rua, repreendem-no severamente. É como se a rua fosse a antítese do espaço de aprender, outro valor da Modernidade.

Postman (1999) observa que, com o declínio da transmissão oral como principal veículo de transmissão do saber, o conceito de aprendizagem também se transformou: deslocou-se do aprender com o outro, nos ofícios, nos espaços de convívio – ruas, ateliês, campo – para os livros, onde os ensinamentos são pretensamente neutros, sem o “peso”/influência do narrador do discurso. Nessa conjuntura, a assimilação de informações passou a ser privilegiada, em detrimento de ações e atitudes que pedem atenção do sensível, que não se ocupam em rapidamente consumir – os discursos, as significações – mas sim, de ouvir com atenção semelhante à prestada a um narrador que conta sua experiência; uma audiência cúmplice que chega a se esquecer de si mesma quanto mais se adentra no tempo e no espaço de quem narra. Como bem compara Benjamin (1996b, p.205), a narrativa, em oposição à informação, é, “[...] num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”, pois tece sua experiência para e com o ouvinte, ao trazer um ensinamento ou conselho sugestivos de continuidade da história.

A linguagem e as interlocuções tecidas nas narrações e escutas constituem-se obra aberta, em que as tramas expressam subjetividade (experiência do narrador) e potencializam a subjetividade do ouvinte à medida que suscitam sentimentos, olhares, interpretações, perguntas ou criações. Isso, contudo, demanda tempo, que é cada vez mais raro na contemporaneidade, como acentua Bondía (2002), seja pelo excesso de trabalho, seja pela passagem demasiadamente efêmera dos fatos ou pela imensa dificuldade que o homem moderno tem de estar em silêncio (e assim

escutar). Nesse contexto, esse autor sugere o desafio de pensar a educação a partir de outro ângulo: não o do tradicional *logos*, mas o da experiência, no sentido benjaminiano. Afinal, “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é um primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Nessa acepção, Kohan (2003) assinala que a educação a partir da experiência é aquela que não abandona a infância, mas, ao contrário, propõe-se a instigar o *infans* no sujeito, independente da idade cronológica, considerando que “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. [...] É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez” (KOHAN, 2003, p. 246-247). Assim, a educação emancipa, não pelo preparo para..., e sim por permitir ao sujeito condições para a emancipação pessoal.

No filme, é o professor de Artes o facilitador da emancipação do aluno Ishaan (e também o seria, posteriormente, de toda a escola por esse resgate do *infans*, inclusive nos docentes). É ele quem identifica, se encanta e apresenta os talentos do educando ao diretor do internato. O superior concorda, mas não acredita que o aluno “possa se virar ali” (COMO..., 2007). Na realidade, o internato de irônico nome, Nova Era, é a ratificação do velho mundo adulto, o lugar de ser produtivo nas matérias “de valor” para o mundo, as da ordem da assimilação e reprodução de conteúdos. E como assimilar e reproduzir sem as competências ler e escrever? Aprender seria possível, mas não ali; argumentava-se que não haveria tempo.

Quando o professor oferece o próprio tempo, o diretor cede, mas com certa incredulidade. Valeria a pena este “investimento”? Para um aluno cujo talento é a pintura? E as demais matérias? A este respeito, são emblemáticas as interrogações indignadas do pai de Ishaan: “Como vai competir? Terei de alimentá-lo à vida toda?” (COMO..., 2007). Não poder competir equivale à condição de dependência e, no caso da vida escolar, não ser aprovado implica a permanência em um estágio mais infantil, que seria, portanto, de menos valia, junto a alunos com idade (e saber/*logos*) inferior.

ESPECIAIS E ESPECIALISTAS: DUAS ESTRELAS DA “NOVA” ERA

A dissolução do *infans*, por mais contraditória que pareça, processa-se no espaço em princípio destinado a ele, ao seu cultivo, ou seja, no espaço escolar. Essa dissolução aparece correlata ao esvaziamento das experiências ou à minimização das condições para tal. Conforme Benjamin (1996b), quem narra o faz a partir do mergulho na “coisa narrada”, enquanto o ouvinte -

pode-se dizer cúmplice, na companhia no narrador - envolve-se a ponto de se esquecer de si mesmo.

Na atualidade, ironicamente, essa atitude ouvinte deixou de ser a norma, a ponto de sua presença ganhar espectro de anormalidade. Na sociedade do efêmero, é constante a queixa da falta de tempo e exorta-se o não perder tempo, não parar. Atitudes de parar e observar, escutar, sobretudo prestar atenção àquilo que a maioria ignora, são censuradas e, na discursividade atual, perigosamente tomadas na ordem do patológico. A este respeito, deixo um particular afetamento produzido pelo filme a partir do subtítulo: *toda criança é especial*.

O adjetivo “especial”, na educação, é comumente empregado na referência a alunos com algum tipo de deficiência. Por essa razão, o subtítulo pôs-me em jogo, ou melhor, já o tomei como “a” regra. Sob significados prontos e sob toda a discursividade a respeito do assunto, nos quais vivo imersa no exercício de identificar “especiais”, comecei a analisar o protagonista a partir dessas referências. Surpreendi-me na oscilação entre conferir hipóteses diagnósticas e reparar o quanto cenas isoladas produzem equívocos que podem comprometer uma vida.

Infelizmente, as câmeras nas escolas não são suficientes para retratar o invisível e o indizível, como no cinema. Se as câmeras servem à proteção, também se prestam a suspeitas diagnósticas duvidosas, uma vez que determinadas características comportamentais ou de produção acadêmica checadas do ponto de vista do adulto (um familiar queixoso, um especialista, um relatório médico ou pedagógico), facilmente correspondem à sintomatologia de um problema ou transtorno de ordem clínica. E nem os pais nem os profissionais “têm tempo” para observar outras relevâncias; exigem diagnóstico para que o aluno seja corrigido e aprenda “a tempo”.

Se as imagens de Ishaan no corredor da escola, sozinho, quando foi expulso da sala pela professora, fossem exibidas para um profissional das áreas “psi” ou afins, ou para um profissional da educação especial, ou mesmo se a cena fosse descrita, levantaria-se a suspeita (no caso de imagens, talvez até a comprovação) de diagnósticos como TDA (Transtorno do déficit de atenção), espectro autista e/ou características de TOC (Transtorno obsessivo compulsivo) ou de déficit intelectual. Infelizmente, como disse o professor de Artes, no filme, “poucos dentre nós conseguem enxergar fora desta moldura” (COMO..., 2007). Isso vale para crianças e adultos, leigos e profissionais. Quanto a estes últimos, são “estrelas” de nosso tempo: os especialistas, frequentemente chamados ao diagnóstico dos supostos “especiais”. Nos pareceres técnicos, a moldura do visível é o limite rigoroso por expressar a comprovação do *logos*, da ciência. O visível e catalogado no comportamento, na escrita e na fala configuram-se prova, elementos de definição de “quadros” sob o comparativo normal *versus* patológico, no humano. Assim, romper essa moldura,

para o especialista, significa romper o próprio enquadre que assegura seu *status* de autoridade que confirma ou não o “especial” (eufemismo de anormalidade) no outro.

Por que, comecei a me indagar, apareceu-me estranho, digno de suspeita de anormalidade, ver uma criança que, afinal, comporta-se como criança? Só porque o garoto presta mais atenção ao inanimado? Ou porque conversa com cachorros? Por que nos doze primeiros minutos da trama ele não fala? Por que se mostra desajeitado ao correr? Por que fazer mais caretas ao invés de falar?

De tanto a se ver, somente isso a reparar?

De fato, o protagonista pouco verbaliza ao longo da trama. Não interessa ressaltar o que ele diz, verbalmente, e sim para o que vê, como vê, sente, aprecia, sofre. Seu caminhar, seus modos de olhar, suas expressões de dor ou de contentamento sugerem textos, ou melhor, intertextos com o drama. Assim, os *closes* – sobretudo nas expressões faciais dos personagens -, os clipes musicais e as cenas transcorridas em desenhos animados não aparecem gratuitamente. É como se pedissem ao expectador: “Pare e olhe com atenção! Deixe que esta ‘coisa’ mergulhe em você!” Dito de outro modo, exorta-se tempo. Tempo de atenção para o que não estamos acostumados a dar à nossa própria percepção – enxergar, escutar, inclusive o silêncio - porque acreditamos insignificante, mudo ou já exaustivamente conhecido (informado), de modo que recaímos na indiferença.

Em uma crônica originalmente publicada no jornal *Folha de São Paulo* em 1992, intitulada “Vista cansada”⁵, Otto Lara Resende comenta, por exemplos do cotidiano, o quanto o ser humano desconhece aquilo que lhe está mais próximo, como parte da rotina (RESENDE, 1992/2012). Parafraseando o cronista, quanto mais perto da rotina, mais longe da retina. Sociedades industrializadas modernas solicitam consumo de seus produtos desde muito cedo, os transformam em necessidades básicas, seja a aquisição ou domínio de tecnologias e bens materiais, seja a introdução – via escola – de conceitos considerados importantes em si mesmos ou como competências essenciais para um futuro promissor. Nada mais adulto do que essa racionalidade; não obstante, a criança moderna “normaliza-se” a esse enquadre cada vez mais precocemente.

Os “Ishaans” de nosso tempo, que transpõem a moldura e por isso enxergam o que a vista cansada tornou cego, não são necessariamente os disléxicos ou “especiais”, na conotação de distúrbio ou deficiência. São especiais porque ainda conseguem ser crianças, simplesmente, como deveriam. Voltando ao cronista (RESENDE, 1992/2012, s/n), “uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo”.

⁵ Crônica disponível por meio digital em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>

Nesse sentido, mesmo se o cineasta não enfocasse um diagnóstico, a obra continuaria especial, talvez com mais universalidade da narrativa, pela caracterização dos sentimentos, do imaginário e das percepções da faixa etária infantil.

“HÁ UM MENINO, HÁ UM MOLEQUE MORANDO SEMPRE NO MEU CORAÇÃO ...”⁶

Postman (1999) acredita que a infância, este construto historicamente tão recente, já esteja no fim, uma vez que cada vez mais cedo as crianças são induzidas ao mundo adulto e acabam por re(tornar), como na pré-Modernidade, ao *status* de adulto em miniatura.

Não sejamos pessimistas. Talvez as estrelas “especiais”, as que ainda conseguem emitir o brilho da sua infância - luz característica - quebrem a rotina da uniformidade e convoquem o adulto, particularmente o educador, a atuar como o cineasta: olhar para a criança, não somente aquela personalizada pelo aluno a ser educado, mas o *infans* dentro de si. Na condição de *in-fans*, o sujeito está, como lembra Kohan (2003), aprendendo a falar e, se está aprendendo, é porque ainda se espanta, interroga, perscruta, enfim, experiencia; nesse processo, produz sentidos e se humaniza. Essa é a importância, como lembra esse filósofo que se reporta a Benjamin e a Giorgio Agamben, das reflexões sobre a infância e da mobilização para que se recupere sua dimensão. Sabe-se que dela constitui-se o homem, mas isso não é válido somente na obviedade da cronologia da vida, mas também enquanto permanência no adulto, quando pulsa o instigamento, a pergunta, a sensibilidade, as rupturas com a “vista cansada”.

Acrescentamos que esse é um processo de, concomitantemente, reaprender a enxergar o invisível naquilo que não está aparente, como quem brinca; por exemplo, navegar pelo espaço sideral na lógica de Ishaan, quando o menino vai ao sistema solar para resolver uma conta de aritmética. Nada exato como a *mathesis* exigida pela nova(?) era, mas, certamente, uma viagem sob uma lógica que, se à primeira vista nos escapa, põe-se possível, desde que nos proponhamos a conferir lente de aumento à subjetividade *infans*, lente que requer ajustes – senão giros – na percepção de tempo, espaço e humanidade.

Nesse embarque, um passaporte: o convite a um reencontro - e prováveis descobertas - consigo mesmo, um convite à experiência, nem sempre (quase nunca!) fácil. No início do século XX Benjamin (1996a) já notava a dificuldade do homem contemporâneo em fazer experiências, até

⁶ Excerto da música *Bola de meia, bola de gude*, composta por Milton Nascimento e Fernando Brant.

pelo excesso de consumo, de “devoramento” de elementos da cultura à exaustão. Além disso, como referido, experiência implica deixar-se afetar, vulnerabilizar-se.

Cogitamos se uma faceta do *pathos*, da dimensão dolorosa, seria o permitir-se sair do *logos*, de onde se tem respostas, e admitir interrogações, espantos e insuficiências de afirmativas, atitudes que por si “deslocam” o adulto de seu tradicional *status* / significância de quem sabe. Por isso, evocar a dimensão *infans* traz o germe vivificador do adulto como um ser também em fase de crescimento.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1978.
- BADINTER, E. A condição da criança antes de 1760. In: *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2. ed., Brasiliense, 1996a. [Obras Escolhidas. v. 1]
- _____. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2.ed., Brasiliense, 1996b. [Obras Escolhidas. v. 1]
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- COMO estrelas na Terra. Direção e produção: Aamir Khan. Índia: PVR Pictures, 2007. Título original: Taare Zameen Par – every child is special. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>> . Acesso em: 25 abr.2012.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KOHAN, W. O. Da maioria à minoridade: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: _____. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.
- RESENDE, O. L. “Vista cansada”. *Folha de São Paulo*, 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp> . Acesso em: 08 ago.2012.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RESUMO

A partir do filme *Como estrelas na Terra - toda criança é especial*, tematiza-se neste artigo o seguinte conflito: experiências da infância *versus* o *logos* exigido pela escola na modernidade. Questionam-se os valores e o tempo na sociedade capitalista, assim como o olhar dos especialistas, na educação. Interroga-se se esse olhar dos profissionais estaria atento à dimensão *infans* dos escolares e de si mesmos. Chama-se atenção para as percepções do protagonista, bastante representativas de como uma criança enxerga, experiência e imagina o mundo em tempo, espaço e modos distintos do adulto. Salientam-se os recursos utilizados pelo cineasta para trazer ao espectador a óptica em questão. A discussão é fundamentada, majoritariamente, no conceito de experiência, de Walter Benjamin, e autores afins que tematizam a infância e sua (in)visibilidade.

Palavras-chave: Infância. Cinema. Escola. Inclusão. Sociedade.

LIKE STARS ON EARTH: *INFANS* PERCEPTIONS UNDER THE "NEW" AGE

ABSTRACT

In the light of the movie *Like stars on Earth – every child is special*, the following issue is approached: the experience of childhood versus the *logos* required by school in today's world. Values and time in the capitalist society are questioned, as well as experts' outlook over education. We investigate whether or not such outlook is accurate and aware of the *infans* dimension of themselves. Special attention to the main character is demanded, who is very illustrative of the infant outlook, in that they experience and imagine the world and the time and space in a different way than that of an adult. The resources employed by the filmmaker should be highlighted in an attempt to bring the spectator closer to issue raised. This discussion is based primarily on the concept of experience purposed by Walter Benjamin and other authors that discuss the childhood and its (in)visibility.

Keywords: Childhood. Cinema. School. Inclusion. Society.

Submetido em: fevereiro de 2015
Aprovado em: junho de 2015