

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO
HABILITAÇÃO EM JORNALISMO

Laura Wulff Schuch

QUANDO *BOYHOOD* NOS OLHA:

Memória, imagem e narrativa

Porto Alegre

2016

Laura Wulff Schuch

QUANDO *BOYHOOD* NOS OLHA:

Memória, imagem e narrativa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Wulff Schuch, Laura
Quando Boyhood nos olha: memória, imagem e
narrativa / Laura Wulff Schuch. -- 2016.
68 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Comunicação
Social: Jornalismo, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. cinema. 2. memória. 3. imagem. 4. narrativa. 5.
formação. I. Bueno Fischer, Rosa Maria, orient. II.
Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o encaminhamento para avaliação e defesa pública do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) intitulado Quando *Boyhood* nos olha: Memória, imagem e narrativa, de autoria de Laura Wulff Schuch, estudante do curso de Comunicação Social - Habilitação Jornalismo, desenvolvido sob minha orientação.

Porto Alegre, 15 de junho de 2016.


Rosa Maria Bueno Fischer

Laura Wulff Schuch

QUANDO *BOYHOOD* NOS OLHA:

Memória, imagem e narrativa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado pela banca examinadora em de de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS

Orientadora

Profª Drª Cassilda Golin Costa – UFRGS

Examinadora

Drndª Sandra Espinosa Almansa – UFRGS

Examinadora

AGRADECIMENTOS

À Rosa, mestra e *abuelita*, por me permitir *estar*;
à mãe, por dizer *oh!* toda vez que perco minhas luvinhas;
ao pai, por me ensinar que uma sessão de cinema é pouco;

à Sandra, por partilhar o pão e o Warburg;

ao Bruno, pela *vizinhança*;

à Jess, pelos conselhos-navalha;

ao Tom, pelo humor diabólico.

Since he belonged, even at the age of six, to that great clan which cannot keep this feeling separate from that, but must let future prospects, with their joys and sorrows, cloud what is actually at hand, since to such people even in earliest childhood any turn in the wheel of sensation has the power to crystallise and transfix the moment upon which its gloom or radiance rests, James Ramsay, sitting on the floor cutting out pictures from the illustrated catalogue of the Army and Navy Stores, endowed the picture of a refrigerator as his mother spoke with heavenly bliss. It was fringed with joy.

To The Lighthouse, Virginia Woolf

RESUMO

Esta monografia explora, a partir do filme *Boyhood* (2014), de Richard Linklater, as temáticas de memória, imagem e narrativa em suas potências de formação ética e estética de sujeitos no contexto da disciplina Epistemologia da Comunicação, ministrada na FAGED/UFRGS. Com Henri Bergson, investigamos os caminhos da memória e suas relações com o corpo, com o presente e com a duração. Com Didi-Huberman, pensamos a cisão do ato de ver, proposta pelo autor, bem como a característica lacunar da imagem. Com Walter Benjamin, na leitura de Jeanne-Marie Gagnebin, exploramos os conceitos de experiência e narrativa em aspectos relacionados com o filme e com o trabalho em sala de aula. Com Michel Foucault, nos debruçamos sobre o conceito de experiência e sobre a temática do cuidado de si enquanto trabalho de constituição de sujeitos em direção a uma estética da existência, e a possibilidade de atualizar seu pensamento no contato com as imagens do cinema em entrevistas e textos de estudantes de Comunicação sobre sua experiência com a imagem e, mais especificamente, com a obra cinematográfica escolhida.

Palavras-chave: Cinema; memória; imagem, narrativa; formação.

ABSTRACT

This monograph explores, within the film *Boyhood* (2014), directed by Richard Linklater, the themes of memory, image and experience in their potentialities regarding an ethical and aesthetical formation, in the context of the course Epistemology of Communication, ministered at FAGED/UFRGS. With Henri Bergson, we investigate the ways of memory and its relations with the body, present and duration. With Didi-Huberman, we address the idea of a splitting of the gaze, suggested by the author, as well as the lacunary nature of image. With Walter Benjamin, through Jeanne-Marie Gagnebin's reading, we explore the concepts of experience and narrative in aspects related to the movie and to our work in class. With Michel Foucault, we turn to the concept of experience and to the theme of the care of the self as a work of subjects' constitution aiming for an aesthetics of existence, and the possibility of updating his thoughts by the contact with the images of cinema in interviews and texts produced by Communication students on their relation with image and, more specifically, with the chosen cinematographic piece.

Keywords: Cinema; memory; image, narrative; formation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. O cone da memória. Fonte: Bergson, 1999..... | 25 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 CINEMA E MEMÓRIA..... | 17 |
| 1.1 A memória em <i>Boyhood</i> | 19 |
| 1.2 Afinal, o que é a memória? | 21 |
| 1.2.1 A associação por semelhança..... | 26 |
| 1.2.2 A associação por contiguidade | 29 |
| 2 QUANDO MASON NOS OLHA | 31 |
| 2.1 Os vazios de <i>Boyhood</i> | 33 |
| 2.2 Dois termos benjaminianos..... | 35 |
| 2.3 O limiar do olhar, ou começar pelo fim | 39 |
| 3 EXPERIÊNCIA E NARRATIVA | 42 |
| 3.1 Narrativa e história..... | 42 |
| 3.1.1 O conselho | 46 |
| 3.1.2 Narração e morte..... | 47 |
| 3.2 Duas experiências em Foucault | 48 |
| 4 O CUIDADO DE SI..... | 51 |
| 4.1 Transformações..... | 54 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS | 67 |

INTRODUÇÃO

O ano era 2014. Eu, estudante de Jornalismo que, no estágio, escrevia textos a respeito de artes visuais e me via constantemente às voltas com a questão de *o que era aquilo* que em algumas obras me prendia, de forma quase obsessiva, e me fazia escrever coisas sobre as quais nunca havia pensado. Quase ninguém as lia, o *site*¹ tinha recônditos de difícil acesso, o conteúdo ficava quase escondido, mas tanto fazia – o que me importava era a escrita. E o fascínio pelos mistérios que a impulsionavam.

Primeiro dia de aula. A professora se apresenta rapidamente, descontraída; é uma mulher segura de si, capta a atenção da turma de imediato. Serve a bebida de uma pequena garrafa térmica sobre a mesa em um copinho e anuncia: “*Sei que vocês precisam de créditos eletivos e se inscreveram em Epistemologia da Comunicação. Mas chegaram a ver na súmula que vamos tratar de Cinema e Educação?*” Eu, que tinha me inscrito na disciplina simplesmente porque era no Campus Centro em um bom horário, abri um sorriso rápido, surpreso, assim como vários outros colegas. Cinema, paixão antiga – ainda criança, quietinha, aprendi a paciência de me deixar invadir, por horas a fio, pelas imagens dos filmes escolhidos na videolocadora com meu pai. Sempre que passava algum filme interessante no Capitólio ou no CineArt em Pelotas, lá íamos nós comer pipoca, olhar com atenção e depois conversar sobre aquilo que nos tinha causado mais impressão. Desde então, o hábito da locadora, da sala escura, e, mais tarde, dos filmes baixados na internet me acompanhou por onde fosse, sozinha ou acompanhada, em todas as horas e estados de espírito. Assim como o hábito de elaborar em linguagem, quando possível, as provocações do filme – à época dessa primeira aula, eu era integrante (pouco ativa, ainda) do CineF, cineclube da FABICO que havia recentemente sido reativado por meus amigos, cujas atividades incluíam sessões de cinema com debates e críticas de filmes para um *blog*.

Com o tempo, a disciplina de Epistemologia da Comunicação se tornou um ponto alto de minhas semanas. Víamos filmes em casa, assistíamos a trechos de novo em aula, discutíamos. E o melhor – éramos convidados a escrever. Uma escrita da experiência, que

¹ Da Fundação Iberê Camargo, cujos textos introdutórios de exposições, entrevistas com artistas e reportagens sobre artes visuais eram parte de minhas atribuições. Levando em conta a característica pouco “jornalística” do espaço, a editora, Adriana Martorano, generosamente me permitia um trabalho estilístico criativo sobre esses textos.

dissesse de fato daquilo que o filme tinha mexido em nós. Eu, que tinha sido sempre muito provocada pelo cinema, encontrei um espaço onde era isso mesmo que se buscava. “*Escrevam um poema sobre o filme, se quiserem, só não me escrevam uma sinopse*”, dizia a professora Rosa – logo para mim, que escrevo poesia –, e me provocava a encontrar essa prosa poética que vinha do contato com o cinema, que se liberava das amarras jornalísticas da objetividade, e que colocava em questão inquietudes similares às aquelas que se estabeleciam entre obra de arte e escrita que já vinham me habitando há algum tempo. O que era isso que as imagens provocavam, e que eu conseguia apenas tocar, com a ponta dos dedos, em alguns estranhos trechos que se revelavam sobre o papel?

Certo dia, em aula, a professora perguntou se alguém gostaria de ser entrevistado para sua pesquisa. Laura, bolsista da época que estava sempre presente nas aulas, era quem cuidava disso – marcamos, assim, um horário, Laura e Laura. No dia combinado, cheguei mais cedo na FACED e fui pela primeira vez ao NEMES. Lembro das paredes cobertas de *frames* de filmes clássicos e das perguntas instigantes, que me fizeram pensar sobre aspectos da minha memória que eu nem sabia que estavam lá. Ser entrevistada foi, à época, um exercício enriquecedor, *que me deu coisas que eu não possuía*.

No semestre seguinte, me tornei bolsista de Iniciação Científica da professora Rosa Maria Bueno Fischer e, além de participar na escolha dos filmes e textos, preparação e apoio às aulas da disciplina, tive acesso às leituras que punham em movimento aquilo que se dava em sala de aula. Pude ler e pensar com mais profundidade sobre aquilo que liga o cinema à educação; sobre o que é (e não é) a formação ética e estética dos sujeitos de nosso tempo; sobre o que há de insondável nas imagens da arte e, mais especificamente, do cinema. Ao longo desses dois anos, pude, acima de tudo, observar com atenção o trabalho da professora Rosa e das estagiárias docentes Sandra, Luciana e Ananda, com seus diferentes métodos de ensino e abordagens, nas diferentes formas de se relacionar com o conhecimento, com o cinema e com os alunos, e naquela característica compartilhada que unia a todas nós: o amor pelo cinema.

Faz dois anos que minhas noites de quarta-feira transcorrem em companhia dos filmes² escolhidos e dos alunos das quatro turmas que acompanhei. Os perfis mudam, as

² Entre os filmes que já compuseram o programa da disciplina constam: *Jogo de cena, O fim e o princípio e As canções*, de Eduardo Coutinho; *Santiago*, de João Moreira Salles; *Os incompreendidos*, de François Truffaut; *A lei do desejo e Tudo sobre minha mãe*, de Pedro Almodóvar; *Persépolis*, de Marjane Satrapi;

discussões ocorrem diferentemente em cada turma – mas, para falar a verdade, a cada aula. A expectativa em relação à recepção do filme pela turma (“*Será que eles vão gostar?*”) é muitas vezes quebrada por comentários inesperados em discussões acaloradas, pela emergência de aspectos do filme sobre os quais não havíamos pensado; em outras aulas, para nosso azar, a sensação geral é de um procedimento burocrático. Nunca se sabe o que vai acontecer em uma aula, assim como não se prevê o que vai nos provocar um filme.

Entretanto, o que os esforços de uma *educação do olhar* dos alunos de fato nos deixam, em termos materiais, em conjunto com as reflexões que constantemente nos desafiam e incitam a seguir adiante nesse trabalho, são os textos³ produzidos em sala de aula sobre a experiência dos alunos com os filmes: eles trazem elementos das discussões propostas a respeito do ato de ver, na singularidade de cada obra cinematográfica escolhida. Esses materiais escritos a punho parecem provocar deslocamentos em vários níveis, desde aqueles mais imediatos – uma grande questão a cada semestre é o sempre esperado “*eu não sei mais escrever a mão*” – a *insights* relacionais e filosóficos a respeito da imagem. Isso, claro, quando os alunos se dispõem a criar um texto que escape da mera descrição do enredo, subterfúgio muitas vezes utilizado para burlar, de alguma forma, nossas provocações para que eles se entreguem ao texto – proposta que, sabemos, não é fácil nem pode ser obrigatória. Todos esses textos, escritos em sala de aula para que melhor captem as provocações ainda frescas na memória, sem o distanciamento de uma escrita posterior, são digitalizados e digitados pelos bolsistas do NEMES – que temos, assim, um contato diário com a escrita dos alunos. Essas produções, nós as processamos no embate de nossos corpos com a caligrafia de cada um, as acompanhamos em seus progressos e desvios. Fazemos e desfazemos, intimamente, durante o trabalho na bolsa, preferências de leitura entre os alunos, esperamos ansiosos pela hora de digitar o texto deste ou daquele, nos surpreendemos com algumas considerações, às vezes não entendemos o significado de outras.

Filhos do paraíso, de Majid Majidi; *Onde fica a casa do meu amigo?* e *Cópia fiel*, de Abbas Kiarostami; *Sonhos*, de Akira Kurosawa; *O céu sobre os ombros*, de Sérgio Borges; *Invisible Crimes* e *Paris, Texas*, de Wim Wenders; *As praias de Agnès*, de Agnès Varda e *A hora da estrela*, de Suzana Amaral, entre tantos outros.

³ Até o presente semestre, foram produzidos aproximadamente 1000 textos em sala de aula por quatro turmas diferentes, formadas majoritariamente por estudantes de Comunicação e por alguns de Pedagogia.

Da mesma forma, nós, bolsistas, nos ocupamos das entrevistas⁴ em profundidade da pesquisa, feitas com estudantes dos cursos de Pedagogia e Comunicação da UFRGS. Versando sobre o tema da relação dos jovens com a imagem, essas conversas semi-estruturadas, com duração média de 30 minutos, partem de algumas perguntas que abordam as diferentes imagens de nosso tempo, e dão espaço para elucubrações as mais variadas sobre as imagens da televisão, do cinema, das redes sociais, da memória individual e coletiva. Também aqui, nosso corpo está profundamente implicado: gravamos as entrevistas em arquivos de áudio, que depois são ouvidos, digitados e revisados durante nossos turnos de trabalho. Em nossa escuta mais ou menos atenta ao todo pelas necessidades da digitação, essas respostas ora nos entediam pela mesmidade, ora nos arrancam de nossas certezas pelo inesperado de suas proposições – às vezes, também, simplesmente levam nosso pensamento um pouquinho além de onde estava, em pequenos choques que vão se acumulando sobre nossas concepções de imagem, as quais acabam por estar sempre em um movimento rítmico de sedimentação e abertura.

Do contato com o *corpus* empírico da pesquisa, algumas questões que irromperam em meu pensamento puderam ser discutidas na orientação, exploradas em leituras teóricas e trabalhadas em textos. Outras guardam bem seu mistério. Algumas, ainda, surgem a cada vez renovadas, multiplicam-se nas discussões que brotam no seminário na pós-graduação⁵, aulas das quais também passei a participar informalmente e que me apresentaram a um universo de pensamento de uma riqueza, cuidado e beleza que me atravessaram, sem possibilidade de retorno.

O presente trabalho é fruto desse processo. Processo de formação intelectual e acadêmica mas não só – de busca por uma postura ética, por um modo de vida verdadeiro que leve em conta aquilo de mais mobilizador e desestabilizador a relação com o Outro pode ter, que leve em conta a beleza e os arrebatamentos para deles fazer melhor uso. É fruto de uma relação entre mestra e discípula em sua potência contemporânea, fruto de um percurso errante de leitura, escrita e pensamento e de trocas com os colegas de pesquisa. É também uma experiência formadora, exercício do pensamento, que se lança em direção àquilo que não conhece e se faz *forma*. Seu recorte parte de dois aspectos, para então

⁴ Até o momento, são 66 entrevistas.

⁵ Assisti aos seminários avançados *Ditos & Escritos de Foucault: para além da verdade, do poder e da sujeição* (2015/1), *Arte e Urgências do presente: imagens na elaboração ética e estética do sujeito* (2015/2), ambos ministrados pelas Profas. Rosa Fischer e Fabiana Marcello e *A “experiência” ao Infinito: variações sobre um tema caro à educação* (2016/1), ministrado pela Prof^a Rosa Fischer no PPGEDU/UFRGS.

perder-se: da experiência arrebatadora com um filme trabalhado em sala de aula e das complexas e instigantes respostas à primeira pergunta de nossas entrevistas, “*Qual é a primeira imagem de que tu te lembras?*”.

Lançando um olhar dispersivo sobre o filme *Boyhood*, procuro explorar algumas questões sobre memória, imagem e narrativa que o filme nos lança em suas brechas e que, a partir das discussões teóricas propostas, se apresentam como possibilidades de pensar a potência formadora do cinema. Esta escolha, de caráter talvez ensaístico, parte simplesmente das pontes que se colocaram, ao longo do percurso, entre a leitura de autores como Henri Bergson, Georges Didi-Huberman, Walter Benjamin, entre outros, e minha relação intensiva de espectadora com o filme – seguindo a intuição errante de Badiou (2004) de que o cinema coloca questões para o pensamento filosófico.

Em um segundo momento, proponho uma discussão sobre o cuidado de si foucaultiano para pensar o caráter de formação do cinema, em contato com as respostas dos estudantes de Comunicação à pergunta pela memória e com os textos produzidos em aula sobre a experiência com o filme.

A escolha pelo tema da formação ética e estética dos estudantes de Comunicação por meio da experiência com o cinema não é gratuita: ela obedece, a meu ver, a urgências tanto de nosso presente saturado de imagens quanto das profissões de jornalista, publicitário e relações públicas – cujo trabalho de produção de imagens implica sempre decisões que reverberam nos corpos, na existência e nos modos de vida dos sujeitos de nossa cultura, fator que não deveria nunca ser esquecido em suas práticas.

1 CINEMA E MEMÓRIA

– *Lembro de imagens* – conta um estudante de Jornalismo a respeito das primeiras imagens de sua infância – *tipo curtas-metragens, de dez segundos de a gente [ele e o irmão] juntos. E aí isso é massa, porque daí a gente conversa e fantasia umas outras imagens, cria imagens.*

No contato diário com os materiais da pesquisa, a questão da memória é recorrente – seja ao relatar cenas de infância que um filme lhes trouxe à memória, seja ao descrever uma memória *como se fosse um curta-metragem*, os alunos fazem ver a inseparabilidade existente entre um pensamento da memória e um pensamento do cinema. Mas o quê, afinal de contas, há nesse laço? Como se dão os processos da memória, e como eles são ativados pelo cinema? Que imagens são essas que a memória cria?

Boyhood (2014), que acompanha a trajetória de vida do garoto Mason, interpretado pelo jovem ator Ellar Coltrane (com seis anos à época do início das filmagens), serve como um bom ponto de partida para aprofundar essas questões. O filme é, a meu ver, a obra mais arriscada e também a mais bem-acabada de Richard Linklater enquanto cineasta que tensionou o tempo ao longo de toda sua carreira. Aqui, como em uma síntese dos filmes que se passam em unidades temporais – digamos, uma noite, como em *SubUrbia* (1996), *Jovens, Loucos e Rebeldes* (1993), *Antes do Amanhecer* (1995) –, em tempo real como *Tape* (2001), e entre essas duas formas como a trilogia *Before* (o já citado *Antes do Amanhecer* e suas duas sequências *Antes do Pôr-do-Sol*, de 2004, e *Antes da Meia-Noite*, de 2013, três unidades de tempo com intervalos reais e diegéticos de nove anos entre si), o diretor orchestra doze anos de imagens captadas para contar exatamente doze anos de uma vida em 165 minutos. Esse risco – de algum dos atores desistir, de algo mudar em seus corpos voluntária ou involuntariamente, de o trabalho de doze anos simplesmente não ficar bom – se assemelha, se quisermos, ao risco do trabalho de pesquisa. Mas isso será tratado mais adiante.

“Não existem vidas pequenas. Existem apenas vidas mal contadas”, escreve o crítico de cinema Luiz Zanin⁶ para o Estado de S. Paulo, a respeito de *Boyhood*. Segundo o jornalista, é a aparente objetividade do estilo de Linklater que dá corpo e encanto ao fluxo

⁶ Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/luiz-zanin/o-tempo-em-boyhood/>

do tempo nas vidas simples retratadas, em seu olhar atento às emoções presentes nas existências quaisquer, “cheias de encanto, de altos e baixos, de dúvidas, de vitórias e derrotas, de esperanças frustradas, de pequenos sucessos”.

Essa é a visão dos artistas que cultuam as vidas comuns. O que há de tão banal como o cotidiano (na verdade um único dia) de um vendedor de anúncios, enganado pela mulher? No entanto, se esse cidadão se chamar Leopold Bloom, morar em Dublin, estiver vivendo o dia 16 de junho de 1904 e encontrar um narrador como James Joyce, teremos uma obra-prima como *Ulisses*. Então, depende de como se conta e menos daquilo que se conta. (Zanin, 2014)

O *como* de Linklater, aqui, não poderia ser mais encantador: evitando os grandes acontecimentos esperados de um filme sobre a formação de um menino (primeiro beijo, primeira relação sexual, arroubos de rebeldia, problemas na escola etc.), o filme se volta sobre os pequenos detalhes, delicados e quase insignificantes, que dão corpo e preenchem os tempos menos fortes de uma vida. São momentos de afeto, de pequenas descobertas, de reflexões existenciais, de diálogos sinceros com seus entes queridos. São tempos de espera, o *entre* daqueles instantes que poderiam ser considerados mais significativos ou mesmo cinematográficos. São imagens que captam com sensibilidade o olhar de um menino sensível.

O cinema, segundo Alain Badiou (2004), propõe algumas questões para a filosofia. Tem a capacidade de jogar com o tempo e, nele, inventar novas sínteses entre diferenças aparentemente irreconciliáveis, estabelecendo, assim, em seu interior, situações filosóficas. Em narrativas que apresentam situações de escolha de existência, de esclarecimento das distâncias entre poder e verdade, e de valorização poder do acontecimento, como exceção e ruptura, ele preenche de pensamento o olhar do espectador sempre que se depara com as imagens. É, ainda, uma arte absolutamente *impura* – partindo de sua definição fundamental cindida no paradoxo entre *arte* e *de massas* –, uma vez que implica sempre a indústria e a estética, o clichê e o extraordinário, o sensível e o inteligível, o contínuo e o descontínuo.

Assim que podemos pensar, na simplicidade de *Boyhood*, quais são os problemas que o filme coloca ao pensamento. Procurar, no encontro com as imagens, o que é capaz de nos fazer pensar diferentemente. Em sua presença, o potencial de criação que o diretor nos apresenta em seu longo trabalho de produção, de captação e de edição de imagens.

Imagens que remetem, em si, a um real específico, a instantes de um presente em vias de escapar. Instantâneos recortados da duração que, cirurgicamente encaixados pela

mão de Linklater, nos devolvem uma amplitude infindável de questões no contato de nossa existência com o instante da história em que nos colocamos e que, imediata e inelutavelmente, pelo próprio movimento do tempo a roer o presente, se apresentam como perda. Dessa forma, intuímos desde já alguns aspectos que serão tratados mais adiante neste texto.

A imagem cinematográfica, ao tocar os instantes de duração do real, mesmo que para ficcionalizá-lo em um trabalho costureiro similar ao da memória, não é nem ilusão pura e nem toda a verdade do real, nas palavras do historiador da arte e também filósofo Georges Didi-Huberman (2004). As imagens de *Boyhood*, ao atravessar a duração das vidas dos atores, ao trazerem esculpidas em si as marcas do tempo sobre seus corpos e sobre os espaços em que estes se deslocam, arrebatadas ao presente, estabeleceriam novas relações com a história, colocadas entre o instante e a sedimentação da duração, e cuja leitura diria sempre respeito a um presente que pode estabelecer suas próprias relações com aquilo que vê. Presente que é também o de nosso corpo espectador, imagem posta em relação com as imagens do filme e da história, trabalho constante de preenchimento de lacunas pela memória.

Ora, se o filme e a história se sedimentam e se montam na duração, e se o cinema é também história, como afirma o cineasta Jean-Luc Godard⁷, não podemos falar de cinema sem pensar em presente e memória, narrativa e experiência, real e ficção; e em como nosso tempo histórico engendra questionamentos específicos sobre todas essas noções de forma singular, na obra cinematográfica escolhida.

1.1 A memória em *Boyhood*

Sobre um céu azul ensolarado e texturizado de nuvens, se projetam os créditos iniciais de um filme em letras semelhantes a uma caligrafia manual, em canetinha preta, que poderiam facilmente pertencer a um adolescente. *Boyhood*, ou a juventude de um menino,

⁷ “Para mim, a História é a obra das obras ou, se preferir, ela engloba todas, História é nome de família, nela estão os pais e os filhos, estão a literatura, a pintura, a filosofia... Digamos que a História é tudo junto. Então, se uma obra de arte é bem feita, ela concerne à História [...]” (Godard apud Didi-Huberman, 2004, p.206, tradução minha)

adverte a escrita sobre as imagens em que estamos prestes a embarcar, enquanto a música já nos coloca em contato direto com a nossa própria juventude nos primeiros acordes reconhecíveis da canção *Yellow*, da banda inglesa Coldplay, topo das paradas no ano de 2000, que embalou uma descoberta tímida da experiência estética para muitos de minha geração. Contemplamos o céu até que o primeiro verso entoado por Chris Martin nos leva direto para dentro do olhar verde de um menino deitado sobre a grama, as mesmas nuvens que víamos até então agora refletidas no brilho de seus olhos. *Look at the stars, look how they shine for you* [Olhe as estrelas, veja como elas brilham para você]. Mason, nosso jovem protagonista, parece mirar, entre nuvens e estrelas, o futuro indeterminado abrir-se diante de si.

E pelos próximos doze anos de gravações, entre 2001 e 2013, o filme acompanha a vida de Mason em momentos familiares, pequenas descobertas e experimentações, conversas com amigos e pais sobre os conflitos e delícias de uma existência comum de jovem norte-americano de classe média – tornada incomum pela sensibilidade do diretor Richard Linklater em retratar os fugazes arroubos de fantástico engendrados pela mera passagem do tempo em uma vida singular.

Uma vida, podemos pensar com o filósofo Henri Bergson, constitui-se como a duração de um determinado corpo, imagem relacionada às outras imagens da matéria, no tempo que não cessa de transcorrer. Por imagem, o autor entende uma certa existência entre a “coisa” e a “representação”, aquilo que apreendemos da matéria tal como a percebemos, o que podemos receber de sua existência concreta por meio de nossos sentidos. Haveria, assim, uma imagem privilegiada na relação do espírito com a matéria, que “prevalece sobre as demais na medida em que a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo” (Bergson, 1999, p. 11).

Dê-me ao contrário as imagens em geral: meu corpo acabará necessariamente por se desenhar no meio delas como uma coisa distinta, já que elas não cessam de mudar e ele permanece invariável. A distinção do interior e do exterior se reduzirá assim à da parte e do todo. Há inicialmente o conjunto das imagens; há, nesse conjunto, ‘centros de ação’ contra os quais as imagens interessantes parecem se refletir; é deste modo que as percepções nascem e as ações se preparam. Meu corpo é o que se desenha no centro dessas percepções; minha pessoa é o ser ao qual se devem relacionar tais ações. (Bergson, 1999, p. 47).

Assim, podemos entender o que acompanhamos no filme como as relações que o corpo de Mason, imagem favorecida percebida em sua profundidade e não apenas em

superfície, sede de afecção e ponto de ação, vai estabelecendo com as outras imagens enquanto apura suas características de centro de indeterminação do querer.

O filósofo faz uma distinção conceitual entre a percepção pura, imagem teórica que teria acesso ao real imediato, e a consciência, que preenche a espessura de duração da percepção com o fio da memória, nos afastando, assim, da imediatez das coisas. Nós as percebemos, sim, mas não sem a impureza com que a memória nos preenche o olhar, alinhavando a multiplicidade ordenada de momentos singulares de duração (que, dissolvida, nos devolveria o mundo material) em uma sequência apreensível.

O papel teórico da consciência na percepção exterior, dizíamos nós, seria o de ligar entre si, pelo fio contínuo da memória, visões instantâneas do real. Mas, na verdade, não há jamais instantâneo para nós. Naquilo que chamamos por esse nome existe já um trabalho de nossa memória, e consequentemente de nossa consciência, que prolonga uns nos outros, de maneira a captá-los numa intuição relativamente simples, momentos tão numerosos quanto os de um tempo indefinidamente divisível. (Bergson, 1999, p. 74)

A partir do momento em que o menino olha as nuvens, vemos sua consciência fundir-se à forma do próprio filme, costurando com delicadeza momentos espaçados de duração em cortes sutis e fluidos, ligando imagens instantâneas captadas pela câmera em um fio lógico afetivo, perceptivo, que condensa os estímulos e os faz serem vistos juntos, em sucessão. Nesse trecho de *Matéria e Memória*, livro de 1896, podemos talvez antever os pressentimentos de Bergson em direção a um pensamento do cinema⁸, arte impura que se fundava no mesmo tempo da escrita do filósofo e que a obra Richard Linklater parece carregar ainda em si, cento e dezoito anos mais tarde. Acompanharei, pelas próximas seções, sequências da escrita do filósofo a respeito da memória para levantar algumas questões sobre trechos do filme.

1.2 Afinal, o que é a memória?

Num primeiro momento, importa ressaltar que nossas funções mentais, para o autor, nossa vida física e psicológica – que se estabelecem em um ponto de encontro entre espírito e matéria –, são, assim como nos seres que nos precedem na cadeia evolutiva, voltados para a *ação*. Os estímulos recebidos pelos corpos de todos os seres vivos são necessariamente

⁸ Como depois será retomado por Deleuze em sua obra.

traduzidos em movimento, o que faz com que toda sua estrutura de contato com as imagens exteriores oriente-se para a ação e, no caso dos seres mais complexos, que o intervalo entre um estímulo e sua ação correspondente possa se expandir de forma ampla, e as reações motoras nascentes, apenas iniciadas, serem armazenadas em forma de percepção. Assim, a riqueza crescente da complexidade dos organismos, o refinamento de sua percepção, simbolizaria apenas um grau maior de indeterminação deixado à sua escolha, a cada instante, em sua conduta em face das coisas. Entendendo a *matéria* como conjunto das imagens e a *percepção da matéria* como essas mesmas imagens relacionadas à ação possível da imagem específica de um corpo, esse aumento na possibilidade de escolha faz com que tal corpo, ocupando o centro da percepção, possa expandir sua possibilidade de movimento a distâncias maiores no espaço e no tempo – equivalentes, por sua orientação prática, à distância dessa mesma percepção.

Ora, é justamente esse alçamento do corpo à posição de *centro de indeterminação* que estabelece a memória como base indispensável de nossa relação com o mundo. Recobrando com uma camada de lembranças o fundo de nossa percepção imediata e contraindo uma multiplicidade de momentos em um fio de continuidade, a memória constitui a parcela de consciência individual, singular, na percepção das imagens que nos cercam. “Por mais breve que se suponha uma percepção, com efeito, ela ocupa sempre uma certa duração, e exige conseqüentemente um esforço da memória, que prolonga, uns nos outros, uma pluralidade de momentos” (Bergson, 1999, p. 31); assim, nessa redução da imagem do todo àquilo que me interessa, reflito sobre os objetos a ação virtual que poderiam ter sobre meu corpo, em um duplo movimento da memória que tanto integra minhas experiências passadas quanto sintetiza a multiplicidade de momentos singulares e ordenados dessa percepção mesma. Se eliminássemos idealmente toda a memória, nos diz Bergson (1999, p.74), dividindo essa espessura de tempo indiviso, simplesmente saltaríamos “da percepção à matéria, do sujeito ao objeto”.

É também no corpo que se dá a *afecção*, ação real dos objetos sobre a extensão dessa imagem peculiar que permanece invariável no meio das imagens em geral, ponto de formação das percepções e de nascimento das ações. Com sua cor local, sentidas e retidas no corpo, essas sensações extensivas acabam por se misturar às percepções como impurezas, e passam por um trabalho da memória enquanto educação, associando a uma “sensação afetiva presente a ideia de uma certa percepção possível da visão e do tato, de

sorte que uma afecção determinada evoca a imagem de uma percepção visual ou tátil igualmente determinada” (Bergson, 1999, p. 61). Este entrelaçamento entre percepção e afecção se mostrará relevante quando, mais adiante neste trabalho, discutirmos algumas questões relativas à imagem da arte, a partir do pensamento de Didi-Huberman.

Nesse sentido, a percepção em estado puro, que faria verdadeiramente parte das coisas percebidas, acaba por ser apenas um simples fundo de intuição real sobre o qual a memória acrescenta um sem-número de características, conformando nossa percepção do mundo exterior. Mais útil no esclarecimento de nossa decisão, a lembrança desloca essa intuição real, que agora tem o mero papel de chamar a lembrança e torná-la ativa e útil, encarnada. Perceber, agora, não é mais do que uma ocasião de lembrar. As duas mantêm entre si uma diferença de natureza, mas nosso acesso à primeira não se dá de forma completa: “Nossa percepção pura, com efeito, por mais rápida que a suponhamos, ocupa uma certa espessura de duração, de sorte que nossas percepções sucessivas não são jamais momentos reais das coisas, [...] mas momentos de nossa consciência.” (Bergson, 1999, p.73).

A matéria é absolutamente como ela parece ser, nos diz o autor, e a memória é um poder independente dela, que quase não se pode separar da percepção – ao intercalar o passado no presente e condensar momentos múltiplos de duração em uma única intuição, deposita nela seu caráter de subjetividade. Operando assim duplamente, a memória faz com que percebamos a matéria de fato em nós, e de direito, nela.

É assim que vemos Mason desenvolver-se ao longo do filme, educar os sentidos para que correspondam com mais justeza às suas possibilidades de ação, dissociando aspectos da totalidade das imagens para torná-los representação. Quando, no prosseguimento da primeira sequência, ele conta para a mãe que descobriu de onde vêm as vespas – *Acho que se você jogar uma pedra no ar do jeito certo ela vira uma vespa* –, vemos que ele, criança, está no processo de colocar em questão as coisas da experiência que interessam a Bergson enquanto existência: a apresentação dos elementos à consciência e sua conexão lógica. Enquanto, para o autor, os estados internos se apresentam perfeitamente à consciência e se conectam de forma mais solta entre si, os objetos exteriores se conectam perfeitamente, através de leis lógicas necessárias, mas se apresentam apenas parcialmente à consciência, “[...] pois o objeto material, justamente em virtude da multiplicidade dos elementos não-percebidos que o prendem a todos os outros

objetos, parece-nos encerrar em si e ocultar atrás de si infinitamente mais do que nos deixa ver.” (Bergson, 1999, p. 172). O personagem adentra, então, de forma ainda ingênua, tateante, questões prementes da imagem e de seus vazios, que também serão abordadas mais adiante neste texto.

Isso acontece justamente porque, na criança, a ação ainda não se submete às indicações da lembrança, seguindo, assim, de maneira mais frouxa, as impressões do momento. Porque “imaginar não é lembrar-se”, nos diz Bergson (1999, p. 158), e ao passo que a lembrança, ao atualizar-se, tende a viver numa imagem, o contrário não acontece, pois “a imagem pura e simples não me reportará ao passado a menos que seja efetivamente no passado que eu vá buscá-la, seguindo assim o progresso contínuo que a trouxe da obscuridade à luz.” Compreendendo o presente como um sistema combinado de sensações e movimentos, lugar da ação, precisamos destacar o passado, diferente deste por natureza, como aquilo que já é irrevogavelmente impotente, mas que se atualiza a cada instante seguindo as demandas da ação presente.

O presente nada mais é que aquilo *que se faz*, materialidade da própria existência, dupla ligação entre sensações e movimentos – determinados e únicos para cada instante da duração – que instauram a consciência que tenho de meu corpo, colocado pontualmente entre a matéria que influi sobre ele e a matéria sobre a qual ele influi. Esse presente, assim como toda percepção, tem uma duração própria, sobre a qual podemos, com o autor, nos perguntar:

Estará aquém, estará além do ponto matemático que determino idealmente quando penso no instante presente? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e o que chamo ‘meu presente’ estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro. Sobre meu passado em primeiro lugar, pois ‘o momento em que falo já está diante de mim’; sobre meu futuro a seguir, pois é sobre o futuro que esse momento está inclinado, é para o futuro que eu tendo, e se eu pudesse fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria. (Bergson, 1999, p. 161)

Este estado atual do devir, aquilo que escorre e se movimenta no momento mesmo em que digito estas palavras, constitui o corte quase instantâneo que minha percepção talha na massa em vias de se transformar. E este corte preciso é tudo aquilo que constitui o que o autor nomeia *mundo material* – em seu centro figura meu corpo, lugar onde sinto a duração diretamente decorrer, e é em seu estado atual, quase inapreensível, que o presente me é *útil*.

É, desta forma, nesta utilidade mesma que Bergson distingue a consciência do inconsciente: a primeira, caracterizada por tudo o que pode ter uma ação real, uma eficácia imediata, concernindo, assim, sempre àquilo que é presente; o segundo, constituído por tudo aquilo que em mim já é impotente. Essa impotência do inconsciente só é alterada quando a própria consciência, tendo que decidir no presente, volta sua luz sobre aquilo que precede imediatamente a decisão e sobre aquilo que no passado pode ser utilmente associado à ação, transformando, assim, aquilo que era *memória pura* em imagem, presentificando-a ao encarná-la em meu corpo.

Diferenciando-a de uma *memória do corpo* pelo hábito, fixada no organismo para dar respostas automáticas às interpelações do ambiente, que desempenha experiências do passado mas não evoca sua imagem, o autor nos fala de uma *memória verdadeira*. Esta seria coextensiva à consciência e responsável por alinhar em sequência todos os nossos estados conforme vão sendo produzidos, “dando a cada fato seu lugar e conseqüentemente marcando-lhe a data, movendo-se efetivamente no passado definitivo, e não, como a primeira, num presente que recomeça a todo instante.” (Bergson, 1999, p. 177)

Vemos, assim, Mason em vários recortes de um presente que se fixa na imagem – acompanhamos o desenvolvimento de sua memória do corpo, em sua destreza cada vez maior de menino em desenvolvimento até jovem adulto; e também aquele de sua memória verdadeira, passando a estabelecer relações cada vez mais articuladas com o mundo. É como se ele se movimentasse de forma mais e mais efetiva, em relação à dimensão da ação, pelo célebre cone da memória de Bergson:

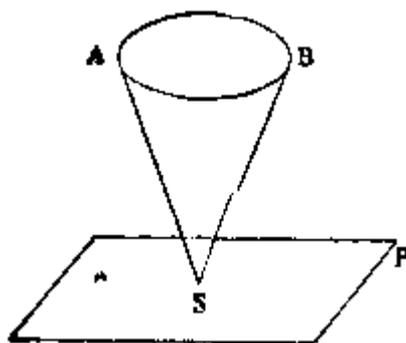


Figura 1. O cone da memória. Fonte: Bergson, 1999.

Desenhando o diagrama do cone SAB, o autor o entende como a totalidade das lembranças na memória; com a base AB enquanto memória pura, pertencente ao passado, e o vértice S como presente em vias de avançar sobre minha representação do universo, o plano móvel P. Em S se condensaria meu corpo que, fazendo parte também do plano P, recebe e devolve ações de todas as imagens que o compõem. (Bergson, 1999, p. 178)

De modo que a memória do passado oferece aos mecanismos sensório-motores do ponto S todas as indicações colhidas no passado para melhor orientar sua reação com base na experiência, através de associações por contiguidade e por similitude; e é esse mesmo ponto que tem a capacidade de fornecer às lembranças inconscientes em AB o meio de se materializarem enquanto *imagens*, capazes de agir sobre o corpo. Essa descida das alturas da memória pura até o ponto da ação, na reaparição de uma lembrança à consciência, só pode, dessa forma, ser provocada por um apelo do presente, e é de seus elementos sensório-motores que a memória obtém o calor que lhe confere vida.

Tudo nesse cone é movimento, e é isso que o filósofo nos deixa claro quando situa a ideia geral na confluência e troca entre os estados extremos da memória totalmente contemplativa do *sonhador*, que apreenderia, em sua *visão*, o singular e a diferença, tendendo para a base AB; e da memória inteiramente motora do *impulsivo*, que imprimiria a generalidade em sua *ação*, colado ao ponto S, distinguindo nas situações apenas os pontos de semelhança prática com as antecedentes. A essência da ideia geral, assim, é seu movimento constante entre as esferas da ação e da memória pura, oscilando entre essas duas tendências numa dupla corrente que as amarra, podendo tanto formar cristais de ação em palavras pronunciadas quanto um vapor de imagens incontáveis em lembranças que se afastam.

1.2.1 A associação por semelhança

Se quisermos compreender melhor a forma como a memória pura se insere em nosso hábito motor, podemos pensar, com Bergson, que nosso contato com o mundo material se estabelece por esse conhecimento intermediário entre as noções de indivíduo e de gênero: o sentimento de *semelhança* ou de qualidade marcante das imagens. A

semelhança, num primeiro contato com essas imagens, agiria de fato como uma força objetiva, gerando identidade de reação a ações diferentes em sua superfície, prolongando percepções diferentes nas mesmas reações motoras. Dessa semelhança do hábito, comum a todos os animais, se retira do ambiente um conjunto de imagens que nos atrai, que nos é útil, para apenas em um segundo momento, diferenciá-las, e depois, por um esforço de reflexão sobre essa própria operação, chegarmos à ideia geral do gênero. Assim, desse sentimento de semelhança, dissociamos a ideia geral por meio da análise reflexiva, e a percepção do individual através da memória discriminativa.

Quando Mason, a irmã e o pai vão ao borboletário, o que fazem entre as plantas e a pequena fonte de água parece ser exatamente o exercício de mover-se entre semelhança, percepção individual e ideia geral. Uma borboleta entre tantas pousa em Mason e é identificada por Samantha como uma *Magnificent Owl* (nome científico *Caligo atreus*), de acordo com o pequeno catálogo que eles têm em mãos; a borboleta trazida nas mãos do pai é uma *Zebra longwing* (*Heliconius charitonius*). Não é à toa que os personagens precisam de um catálogo taxonômico para compreender e identificar os gêneros estabelecidos pela biologia – partindo da semelhança-força que se dá à percepção, os personagens podem com facilidade individuar, com a intervenção da memória, as borboletas entre si (processo que, para Bergson, realizamos desde o início de nossa experiência e que constitui imagens estáveis que se armazenam na memória) e depois encontrar seus nomes instituídos pela ciência naquele ponto entre individuação e generalidade próprio das classificações. Mas as representações instáveis e evanescentes da ideia geral nos corpos daqueles personagens escapam no ar, aproximam-se e distanciam-se, fazendo parte de um voo entre presente e memória que se desdobra indefinidamente sem nunca se completar.

Isso porque o eu normal não se fixa jamais em nenhuma das duas posições extremas, mas se move entre elas seccionando o cone entre S e AB em inúmeros cortes A'B', A''B'' etc., infinitas repetições de nossa vida psicológica que se aproximam da vida do sonho conforme tendem às alturas e se concentram na proximidade do vértice ao gerarem respostas motoras às excitações do ambiente. O eu, nesse duplo movimento, se permite dar às representações “o suficiente de imagem e o suficiente de ideia para que elas possam contribuir utilmente para a ação presente” (Bergson, 1999, p.191).

De forma que a memória da criança, enquanto ainda não totalmente ligada às necessidades do presente e da ação, pode não se limitar a elas, ganhando em força de

penetração o que ainda não tem em extensão: tem a facilidade dos sonhos porque de fato sonha. Entendemos, assim, que Mason dissocia menos as lembranças entre si no início do filme, e vai aperfeiçoando essa habilidade ao longo do tempo.

Uma noite em que ficam na casa do pai, ao deitar-se para dormir no sofá junto com ele enquanto a irmã ocupa o quarto no apartamento que o pai divide com o amigo Jimmy, Mason inicia o seguinte diálogo:

Mason Jr.: *Não existe mágica de verdade no mundo, né? Você sabe, como elfos e coisas do tipo. As pessoas simplesmente inventaram isso.*

Mason Sr.: *Não sei. O que faz você pensar que elfos são mais mágicos do que, por exemplo, uma baleia? E se eu te contasse uma história de que bem no fundo do oceano havia um mamífero marinho gigante, que usava um sonar e cantava canções e era tão grande que seu coração era do tamanho de um carro e você poderia engatinhar por suas artérias... Você acharia isso bem mágico, né?*

Mason Jr.: *Sim. Mas, nesse exato momento, não há elfos no mundo, certo?*

Mason Sr.: *Não. Tecnicamente, não há elfos.*

O menino, aqui, parece estar alargando as diferenças entre as imagens independentes, constituídas como um produto artificial e tardio do espírito. O processo de crescimento é também um processo de ajuste em relação às posições ocupadas pelas ideias, às possibilidades de resposta possíveis buscadas no passado para estendê-las no presente. Pois os fatos psicológicos se apresentam em solidariedade, nos diz o autor, e são dados à consciência sempre juntos, em um todo indiviso que só se fragmenta através da reflexão. Toda nossa personalidade, com todas as nossas lembranças, participa da percepção presente e, se ela evoca sucessivamente lembranças diferentes, isso não se dá por uma simples e imóvel atração mecânica. A consciência, pelo contrário, se dilata inteira, ocupando uma superfície mais vasta, levando mais longe sua possibilidade de foco e minúcia, contraindo-se e expandindo-se de acordo com a necessidade presente “tal como uma nebulosa, vista em telescópios cada vez mais potentes, converte-se em um número crescente de estrelas” (Bergson, 1999, p. 194).

É com um duplo movimento que a memória integral responde aos chamados do presente: um de translação, pelo qual se dirige por inteiro em direção à experiência e, em

vista da ação, se contrai mais ou menos; e um de rotação sobre si mesma, com o qual apresenta sua face mais útil para o contexto momentâneo. Assim, é como se nossas lembranças se repetissem incontáveis vezes na multiplicidade de reduções possíveis de nossa vida passada, ganhando tons mais banais quando contraída a memória, mais pessoais quando dilatada; estabelecendo, por conseguinte, disposições mentais diversas, que ora tendem à imagem pura, ora à ação, em graus sucessivos de tensão e vitalidade.

1.2.2 A associação por contiguidade

Também naquilo que Bergson chama associação por contiguidade encontramos planos diferentes. Na base extrema da memória pura, todas as lembranças são contíguas a todas aquelas que as precedem e sucedem; e no ponto do presente, a contiguidade traz apenas, na forma de movimento, a reação imediatamente consecutiva a uma percepção anterior semelhante – o espírito, aqui, se movimenta sempre no espaço delimitado entre esses dois planos. A infinidade de repetições possíveis de nossa vida transcorrida é cortado, nesse caso, em fatias determinadas que se diferenciam pelas *lembranças dominantes* que cada uma apresenta, e na qual cada lembrança encontra um ponto de apoio. Quanto mais próxima da ação eu estiver, mais a contiguidade se distingue de uma simples sucessão cronológica e mais ela tende a participar da semelhança; à medida em que me afastado da ação real, mais a associação por contiguidade reproduz imagens meramente consecutivas no tempo.

As lembranças não são justapostas como átomos, elas se associam a minhas lembranças dominantes, “verdadeiros pontos brilhantes em torno dos quais os outros formam uma vaga nebulosidade”, que, como os astros observados com telescópio em uma galáxia, “multiplicam-se à medida que se dilata nossa memória” (Bergson, 1999, p. 200), e na qual nosso trabalho de localização se dá por uma expansão da memória que, “sempre presente por inteiro nela mesma, estende suas lembranças sobre uma superfície cada vez mais ampla e acaba por distinguir assim, num amontoado até então confuso, a lembrança que não encontrava seu lugar” (Bergson, 1999, p. 201).

Boyhood, assim, poderia, se quiséssemos, ser constituído por uma certa expansão da memória do jovem Mason aos 18 anos, idade em que o filme termina, em um equilíbrio possível das lembranças dominantes e aquelas menores a elas associadas na duração do filme. Poderia equilibrar-se entre sua sucessão cronológica e suas semelhanças, suas intensidades emocionais e formativas do *caráter* – síntese atual de todos os seus estados passados, que sobrevive e se faz sempre presente em todas as decisões tomadas por sua consciência.

Na fração de segundo que dura a mais breve percepção possível de luz, trilhões de vibrações tiveram lugar, sendo que a primeira está separada da última por um intervalo enormemente dividido. A sua percepção, por mais instantânea, consiste portanto numa incalculável quantidade de elementos rememorados, e, para falar a verdade, toda percepção é já memória. Nós só percebemos, praticamente, o passado, o presente puro sendo o inapreensível avanço do passado a roer o futuro. (Bergson, 1999, p. 175)

Na cena final, recém chegado à universidade, Mason come um cogumelo alucinógeno e sai para caminhar na montanha – o filme se passa inteiramente no Texas – com os novos possíveis amigos, que apenas conheceu, mas pelos quais já se sente atraído (e nos sentimos também nós, que a essa altura já o conhecemos bem). Conversando com uma garota, sentados numa pedra, os dois observam o casal de amigos malucos gritando ao vento, o colega de quarto de Mason a dizer: *É como se todo o tempo estivesse se desdobrando diante de nós para que possamos parar aqui, olhar e dizer: Fuck yeah!*. A possível nova namorada de Mason então se vira para ele e diz: *Sabe como todos falam “agarre o momento”? Sei lá, eu estou achando que é o contrário. Que é como se o momento nos agarrasse.* Ao que Mason responde: *Isso é constante. É como se fosse sempre agora, sabe? – Sei.* E então os dois levantam os olhos, sorrindo encabulados, procurando um ponto onde fixar o olhar e por fim o fixam – no horizonte.

2 QUANDO MASON NOS OLHA

Ao digitar a palavra “*Boyhood*” na pesquisa de imagens do Google, damos de cara com uma montagem fotográfica do ator Ellar Coltrane em doze retratos frontais, cada um respectivo a um ano de gravações do filme. Talvez aí possamos entender de uma só vez, em um choque, a potência do gesto de imagem realizado por Linklater, ao montar em míseras horas a passagem do tempo em seu efeito material, agindo sobre esses corpos que acompanhamos desde o início do filme. O que ele faz é nos colocar em contato com o rastro, um traço visual de um real que essas imagens tocaram, mas que já não existe – não com o real, mas com esta distância mesma. E isso se faz ver com força justamente no rosto de Mason ou de seus familiares – este é o ponto de partida, por excelência, da *semelhança*. É no rosto da mãe, aponta Didi-Huberman, que a criança, quando ainda vive sob o olhar da fascinação, descobre a imagem – e também sua impessoalidade, quando começa a separá-la em direção ao indeterminado e ao neutro. A *semelhança*, nos diz o filósofo, seria a forma pela qual devemos compreender a imagem, esta imiscuída num constante elevar-se, proliferar-se, trabalhar-se naquela, “como uma modificação fundamental da temporalidade” (Didi-Huberman, 2011, p.30).

Ao nos olhar do fundo de doze diferentes anos (*e sua mãe também*), Mason nos fala claramente da trama de temporalidades específica do filme – torna sensíveis, visíveis, todas aquelas relações irredutíveis ao presente que este amarra em si. Partindo deste caráter crucial da imagem de *Boyhood*, encruzilhada no tempo, e tomando como sugestão as ideias de Bergson para um pensamento da memória, podemos nos voltar agora sobre algumas questões mais aprofundadas sobre as imagens da arte exploradas por Didi-Huberman.

Em *O que vemos, o que nos olha*, para elaborar sua tese da *cisão do ato de ver*, o filósofo parte de um parágrafo do primeiro capítulo do *Ulisses* de James Joyce, em que o personagem Stephen Dedalus, ao olhar o mar, o enxerga verde como o muco que tossia sua mãe agora morta, recebendo de volta, da paisagem em que seu corpo se coloca, imagens de sua memória – nessa *inelutável modalidade do visível* [*ineluctable modality of the visible*]. “É que a visão se choca sempre”, nos diz ele, “com o inelutável volume dos corpos humanos” que, além de serem os objetos primeiros do conhecimento e da visibilidade, são também objetos de *tatilidade*, coisas que tocamos e acariciamos, volumes com vazios: bocas, sexos, até mesmo o próprio olho. Há, em todo visível, uma dimensão de *tangível*,

nos diria o autor com Merleau-Ponty, como se ato de ver passasse sempre por uma experimentação tátil – e isso nos parece claro se pensarmos, com Bergson, que as imagens que percebemos nos remetem à capacidade de ação (delas sobre nós ou de nós sobre elas). Assim, há nesse visível também vazios, os quais, sendo concernido em seu olhar pelas “feridas abertas em seu coração”, pelo olhar de sua mãe morta, Stephen Dedalus *fecha os olhos e vê*. Cada coisa a ver torna-se inelutável quando suportada por uma perda, mesmo que por associações de ideias ou jogos de linguagem, e desse ponto um plano ótico visto por nós nos devolve o olhar na mesma medida.

Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um *ter*: ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa. Mas a modalidade do visível torna-se inelutável – ou seja, voltada a uma questão de *ser* – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí. (Didi-Huberman, 2010, p. 34)

Levando adiante a análise, o autor traz como exemplo uma imagem-limite: o túmulo. Abrindo nossa experiência em duas, a imagem do túmulo é tanto a *evidência de um volume* – em geral uma massa de pedra, trabalhada em seus aspectos visuais – quanto uma *espécie de esvaziamento* – a consciência de um corpo semelhante ao meu esvaziado de vida, em vias de esvaziar-se de sua materialidade mesma. É aí que, quando olho o túmulo, ele me concerne, uma vez que o vejo a partir e através de meu corpo e que é em meu corpo que ele se torna imagem – imagem que me impõe ao mesmo tempo sua visibilidade e aquilo que me é *impossível de ver*, e que me faz igual em meu próprio destino de corpo de no futuro esvaziar-se.

Fugindo à melancolia, resposta lúcida ao olhar dos vazios, o autor identifica duas posturas que tentam tapar os buracos da imagem, recalá-los – a tautologia e a crença. A primeira consiste em manter-se aquém da cisão aberta pelo que nos olha no que vemos, atendo-se apenas ao volume visível, negando-lhe seus vazios, firmando pé em suas arestas discerníveis. É a resposta da tautologia: “o que vejo é só o que vejo”, um paralelepípedo de pedra. A segunda postura, que se dirige para além da cisão aberta, é aquela da crença, que produz um modelo fictício, teleológico e metafísico, que reorganiza e *preenche* os vazios em uma promessa de ressurreição em outro tempo, alhures, recusando assim a presença e a materialidade dos próprios vazios.

“Dar a ver”, no entanto, diz Didi-Huberman (2010, p. 77), “é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma

operação fendida, inquieta, agitada, aberta”. Fendida e inquieta, como já vimos, por tratar-se sempre da memória, nossa parte de subjetividade a costurar a duração, a preencher os vazios da percepção – e agora, também, a instaurar novos. Ao mesmo tempo em que o objeto que vejo tem uma temporalidade e um trabalho do tempo sobre ele, também a memória trabalha em meu olhar. É isso que temos que ter em mente ao tratar da economia visual – que os pensamentos binários não dão conta de seu caráter de abertura, que não é preciso escolher entre o que vemos (da tautologia) e o que nos olha (da crença), mas sim habitar esse *entre*, deixar-nos tomar por seu ritmo ondulante de sístole e diástole, voltar-nos ao “motor dialético das oposições”: o exato momento em que o que vemos começa a ser atingido pelo que nos olha.

2.1 Os vazios de *Boyhood*

Um, dois, três..., a cabeça de Mason apoiada sobre os braços cruzados diante do rosto, seu torso encostado no que parece uma parede cinzenta, as costas voltadas para nós. *Quatro, cinco*, o menino começa a se movimentar sobre o gramado e o que parecia uma parede plana começa a ganhar volumes, vazios. Vemos Samantha em uma aresta – ela sai correndo e adentra a figura geométrica; a câmera se afasta e vemos o pai do outro lado, passando a ocupar a posição inicial de Mason enquanto ele a irmã aparecem e desaparecem no interior vazado da forma. A brincadeira de esconde-esconde, jogo entre corpo, visão e movimento através dos volumes da obra de arte, pode nos sugerir algumas questões sobre o visual também apontadas pelo autor.

Uma delas é sua dimensão de *jogo*, como a criança que elabora, sobre o fundo da ausência materna, a presença e a ausência em seu carretel, jogando-o longe – tornando-o invisível – para depois puxá-lo de volta à visibilidade. O objeto *joga* porque “pode se desenrolar, desaparecer, passar debaixo de um móvel inatingível, porque seu fio pode se romper ou resistir, porque pode de repente perder toda sua *aura* para a criança e passar à inexistência total” (Didi-Huberman, 2010, p. 81). O carretel *joga* porque é frágil, porque é *quase*, só vive sobre um fundo de ruína (pode morrer a qualquer momento) no movimento de idas e vindas em que pulsa sob o olhar da criança. Iberê Camargo, para nos atermos a um exemplo próximo – e de minha memória afetiva, uma vez que estagiei durante um ano

na Fundação Iberê Camargo e circulei pelo espaço expositivo na presença de suas telas, sob a fixidez de seu olhar – nos mostrou bem em sua obra pictórica o fascínio que o carretel como memória infantil pode exercer, bem como sua potência criativa e imagética.

Tal é a fábula psicanalítica do *Fort-da*, narrada em *Além do princípio de prazer* – texto de 1920 em que Freud apresenta pela primeira vez a hipótese de sermos guiados também por uma pulsão de morte. Nela, podemos entender que a criança joga tanto para assumir um papel ativo em relação à experiência desagradável da ausência, que sofreu passivamente, quanto para satisfazer um impulso suprimido de vingança por esse afastamento. Assim, podemos entender que o jogo de simbolização da criança, sua elaboração da *perda*, inunda de forças mentais profundas, de inescrutáveis instintos o corpo do carretel, seu volume, seu inacessível “coração”, seu ritmo. Tão insondáveis também devem ser os impulsos que animam o jogo familiar que se dá, espontâneo, entre os vértices de uma escultura pública.

A respeito das grandes esculturas negras de Tony Smith⁹, Didi-Huberman sugere que

“[A estranha visualidade das massas negras] nos impõe talvez reconhecer que só haja imagem a pensar radicalmente para além do princípio de visibilidade, ou seja, para além da oposição canônica – espontânea, impensada – do visível e do invisível. Esse mais além, será preciso ainda chamá-lo *visual*, como o que estaria sempre faltando à disposição do sujeito que vê para restabelecer a continuidade de seu reconhecimento descritivo ou de sua certeza quanto ao que vê. Só podemos dizer tautologicamente *Vejo o que vejo* se recusarmos à imagem o poder de impor sua visualidade como uma abertura, uma perda – ainda que momentânea – praticada no espaço de nossa certeza visível a seu respeito. E é exatamente daí que a imagem se torna capaz de nos olhar. (Didi-Huberman, 2010., p. 105)

Antes, quando Mason jogava a pedra para cima e imaginava, com o movimento, gerar uma vespa, talvez estivesse caindo na dimensão de perda da visualidade, se quisermos aproximá-lo, talvez um pouco apressadamente, àquele espaço de incompletude em que Bergson afirmava se dar a apresentação dos objetos exteriores à consciência.

O jogo dos personagens, agora, parece explorar exatamente esse limiar entre o visível e o invisível, tanto na relação entre eles, ao se verem e se perderem pelos vazios do objeto de concreto, como também na relação instituída pela imagem do cinema, que sempre pressupõe um fora de campo e um segundo ou terceiro planos em que muitas vezes *não*

⁹ Artista visual estadunidense ligado à arte minimal, que viveu entre 1912 e 1980 e produziu grandes esculturas geométricas e negras.

vemos o visível porque escondido pelos volumes a sua frente. A imagem cinematográfica é também, em sua visualidade mesma, *perda*. E talvez encontremos essa perda por detrás do movimento da mão de Mason sobre a pedra (que nos é apenas narrado, indicado pela fala do menino ao dirigir-se à mãe, objeto por excelência da perda), e talvez seja ela a ausência que anime também os corpos dos três personagens ao deslocar-se ritmicamente por aqueles espaços de cuja totalidade a visão, de onde quer que olhemos, guarda sempre segredo.

2.2 Dois termos benjaminianos

Didi-Huberman traz à baila, para pensar a dupla distância característica das imagens, as noções benjaminianas de *aura* e de *imagem dialética*. A primeira, com o polimorfismo característico do pensamento do autor, é descrita por Walter Benjamin como “Uma trama singular de espaço e de tempo”, que o autor francês lê como “um espaçamento tramado do olhante e do olhado, do olhante pelo olhado”, “única aparição de uma coisa longínqua, por mais próxima que possa estar” (Didi-Huberman, 2010, p. 147). O objeto aurático teria, assim, o desdobramento da distância presente em si mesmo, supondo uma varredura constante em que as distâncias contraditórias se experimentariam dialeticamente umas às outras – se tornaria, assim, o índice de uma perda sustentada por ele. “Uma obra da ausência que vai e vem, sob nossos olhos e fora de nossa visão, uma obra anadiômena da ausência.” (Didi-Huberman, 2010, p. 148).

A aura teria, ainda, a capacidade de atribuir um poder de olhar ao próprio olhado pelo olhante: “Sentir a aura de uma coisa é conferir-lhe o poder de levantar os olhos”. Ela, dessa forma, engendra um olhar trabalhado pelo tempo, que daria o tempo de a aparição desdobrar-se em pensamento, dando ao espaço o tempo de se retramar diferentemente, de converter-se de novo em tempo. Nesse sentido, haveria aí um *poder da memória*.

“Entende-se por aura de um objeto oferecido à intuição o conjunto das imagens que, surgidas da *mémoire involontaire* [em francês no texto], tendem a se agrupar em torno dele”. Aurático, em consequência, seria o objeto cuja aparição desdobra, para além de sua própria visibilidade, o que devemos denominar suas *imagens*, suas imagens em constelações ou em nuvens, que se impõem a nós como outras tantas figuras associadas, que surgem, se aproximam, e se afastam para poetizar, trabalhar, *abrir* tanto seu aspecto quanto sua significação, para fazer delas uma obra do inconsciente. E essa memória, é claro, está para o tempo linear assim como a visualidade aurática está para a visibilidade “objetiva”: ou seja, todos os

tempos nela serão trançados, feitos e desfeitos, contraditos e superdimensionados. (Didi-Huberman, 2010, p. 149)

A aura teria assim, algo do sonho, da percepção onírica, da floresta de símbolos que observam o homem do poema de Valéry – e de todo o tesouro do simbólico, que tece de repente uma trama singular a partir de um objeto visível, inquietando a estabilidade mesma de seu aspecto ao entrecruzar as distâncias e alçá-lo à condição de quase *ser*. O momento da aura dialetiza o passado em relação a um futuro e faz nascer, desse conflito, o presente anacrônico e emergente da experiência aurática, em seu amplo valor de sintoma que, para Benjamim, ultrapassa o domínio da arte.

A aura aparece como instância dialética, e isso fica mais claro quando nos voltamos a sua natureza cultural, questão à qual Benjamin não se dedicou aprofundadamente. Para Didi-Huberman, afastando-nos do sentido imediato de crença, devemos entender o *cultus* como o “simples cuidado dirigido a outrem”, que teria sido na história desviado para o sentido religioso e transcendente de um Outro único. Do verbo *colere*, “designou a princípio simplesmente o ato de habitar um lugar e ocupar-se dele, cultivá-lo [...] relativo ao lugar e à sua gestão material, simbólica ou imaginária: é um ato que nos fala simplesmente de um *lugar trabalhado*.” (Didi-Huberman, 2010, p.155). Diria respeito, nesse sentido, à morada trabalhada, ao *ornatus* e à “cultura” em seu sentido estético. É preciso assim, secularizar a aura, arrancá-la do mundo místico ao qual foi colada pela história com um valor único de epifania. Para Didi-Huberman, ela diria respeito, sim, à epifania em sua tradição, mas também ao sintoma: ao valor de epifania que pode ter o sintoma e ao valor de sintoma contido em toda epifania. Faz, assim, da aparição algo que concerne a uma *imanência visual* e fantasmática dos objetos e fenômenos.

Erano i capei d'oro a l'aura sparsi

che 'n mille dolci nodi gli avolgea,

e 'l vago lume oltre misura ardea

*di quei begli occhi, ch'or ne son sì scarsi;*¹⁰

¹⁰ Primeira estrofe do soneto 90 do Canzoniere de Francesco Petrarca, datado de aproximadamente 1342. Nesses versos, o poeta descreve a beleza de sua amada na juventude, quando seus cabelos dourados, agitados pelo vento, lhe emolduravam o rosto, e seus olhos, hoje apagados pelo passar dos anos, brilhavam, luminosos.

A Laura de Petrarca – e aqui me deixo invadir por imagens da minha memória, as aulas do terceiro ano no Liceo Augusto Righi, em Bolonha: as paredes da escola pintadas de creme e bege, meu ponto de vista a partir de uma mesa no canto esquerdo frontal da sala, com a sensação sonolenta de estar do lado do aparelho de calefação, o gosto forte do *espresso* da máquina no corredor, a ansiedade que me tomava dia e noite e a descoberta de textos tão belos e tão distantes de mim no tempo – não é algo de divino. A palavra *aura* faz parte aqui de seu jogo de palavras, de aparição visual, etérea em sua corporeidade própria, fazendo o poeta vacilar, cindido, entre o desejo mundano, imanente, que se ligava à arte poética, e sua vontade de crença e de transcendência. Diferentemente da Beatriz de Dante, que guia o poeta em seu percurso espiritual, céus adentro, Laura é quem prende Petrarca à terra. Temos aqui Laura, que devolve o olhar, agora apagado pelo tempo transcorrido, à distância, nesta *distância como choque* de que fala Didi-Huberman (2010, p. 159): “como capacidade de nos atingir, de nos tocar, a distância ótica capaz de produzir sua própria conversão háptica ou tátil”.

Talvez não façamos outra coisa, quando vemos algo e de repente somos tocados por ele, senão abrir-nos a uma dimensão essencial do olhar, segundo a qual olhar seria o jogo assintótico do próximo (até o contato, real ou fantasmado) e do longínquo (até o desaparecimento e a perda, reais ou fantasmados). (Didi-Huberman, 2010, p. 159)

A distância que nos chega pelos sentidos não é objetivável, uma vez que também ela é operação de sujeito, perceptiva. “A distância não é sentida, é antes o sentir que revela a distância”, diz o autor citando Erwin Strauss, “ela só existe para um ser que é orientado para o mundo pelo sentir” (Strauss apud Didi-Huberman, 2010, p.161). Sempre dupla e virtual, a distância traz em si, por força, o espaço a reconquistar e, nela, a fronteira entre “próximo” e “afastado” constitui um limite variável. A própria distância, por seu caráter de relação e de movimento *por fazer*, apresenta-se assim, também ela, desdobrada. A profundidade, para Merleau-Ponty (apud Didi-Huberman, 2010, p. 163), não seria um parâmetro métrico, mas o paradigma constituinte do espaço em geral – que está sempre aí, diante de nós, ao nosso redor, mas mantém-se sempre fundamentalmente inacessível.

Essas novas noções de espaço e distância nos ajudam a pensar melhor o que fazem os três personagens naquela cena de jogo tão curta do filme, tão efêmera e tão significativa. Juntos, estreitam seus laços intersubjetivos ao dar vazão a instintos profundos ao mesmo tempo em que se constituem – as crianças, principalmente – enquanto corpos que enfrentam os mistérios do mundo. Exploram, também, as potências da linguagem cinematográfica, na

câmera implacavelmente assombrada por vazios que precisa escolher como apresentá-los sem preenchê-los, na dimensão de jogo mesmo que a captação de imagem, tecnicamente, parece trazer; bem como na articulação de imagens que não pretendem tapar os vazios da imagem mas sim criar sobre eles, moldá-los, trançando os tempos e suas memórias. Jogo dos personagens que é também jogo da equipe de filmagem, do montador e do diretor; jogo do espectador, que coloca seus próprios vazios em questão; jogo do tempo e da imagem, que o cinema reinventa incansavelmente a cada argumento imaginado.

A segunda leitura hubermaniana de Benjamin, que trata da *imagem crítica* ou *dialética*, não diz mais respeito aos *sentidos* da sensorialidade, mas aos *sentidos* significantes. Ela seria capaz de um efeito de memória fora da imitação, repondo em jogo e criticando isto mesmo que teria repostado, oferecendo uma figura nova, realmente *inventada*, da memória. Em “Paris, capital do século XIX”, Walter Benjamin escreve:

Não cabe dizer que o passado ilumina o presente ou que o presente ilumina o passado. Uma imagem, ao contrário, é aquilo no qual o Pretérito encontra o Agora num relâmpago para formar uma constelação. Em outros termos, a imagem é a dialética em suspensão. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, contínua, a relação do Pretérito com o Agora presente é dialética: não é algo que se desenrola, mas uma imagem fragmentada. Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é, não arcaicas); e a língua é o lugar onde é possível aproximar-se delas. (Benjamin apud Didi-Huberman, 2010, p. 114)

Figura “pervertida” da *Aufhebung* (ou suprassunção) – procedimento hegeliano que realiza uma operação simultânea de negação, conservação e elevação das categorias –, a imagem dialética de Walter Benjamin não é teleológica, uma vez que a novidade não instaura um “sistema” finalizado, mas uma figura “simplesmente *fulgurante e anacrônica* da superação dialética, [...] ‘síntese não tautológica’ que não torna a se fechar em nenhuma autolegitimação ou certeza de si, [...] *aberta e inquieta*” (Didi-Huberman, 2010, p. 180).

Ponto comum ao trabalho do artista e do historiador, esta imagem de memória e de crítica provoca uma *crise* (processo de abertura, de separação) nos campos discursivos circundantes, inquietando e transformando-os – produzindo, assim, efeitos de conhecimento – ao inventar formas novas, modificando as regras de sua própria tradição. Forma e transformação, conhecimento e crítica do conhecimento, essa imagem é constituída também por seu tempo de *legibilidade*. Por um lado, ela mesma produz, num clarão, uma leitura crítica de seu presente, em seu caráter anacrônico, conflagrando Agora e Pretérito em constelação. Por outro lado, essa mesma leitura permanece inexprimível até confrontar-se

com seu destino histórico, seu “agora da recognoscibilidade”, que é também um momento essencial da imagem mesma.

A imagem crítica teria a ver com a origem, que é descrita, por Benjamin, assim:

A origem, embora sendo uma categoria inteiramente histórica, nada tem a ver porém com a gênese das coisas. A origem não designa o devir do que nasceu, mas sim o que está em via de nascer no devir e no declínio. A origem é um turbilhão no rio do devir, e ela arrasta em seu ritmo a matéria do que está em via de aparecer. A origem jamais se dá a conhecer na existência nua, evidente, do fatual, e sua rítmica não pode ser percebida senão numa dupla ótica. Ela pede para ser reconhecida, de um lado, como uma restauração, uma restituição, de outro lado como algo que por isso mesmo é inacabado, sempre aberto. [...] Em consequência, a origem não emerge dos fatos constatados, mas diz respeito à sua pré e pós-história (Benjamin apud Didi-Huberman, 2010, p. 170).

Este conjunto enigmático de imagens em via de nascer, contida na imanência do próprio devir, perturbando o curso normal do rio e delimitando por isso seu leito mesmo, fazendo “ressurgir corpos esquecidos pelo rio ou pela geleira mais acima, corpos que ela ‘restitui’, faz aparecer, *torna visíveis* de repente mas momentaneamente”, o que ele pode nos dizer da imagem cinematográfica? Respeitando os vazios do texto benjaminiano, podemos nos inclinar em ler nele uma indicação de um modo de olhar as imagens em seu teor de verdade, entendendo-a, ainda com Benjamin, como “um conteúdo do belo” que “não aparece no desvelamento – e sim num processo que se poderia designar analogicamente como a incandescência do invólucro [...], um incêndio da obra, no qual a forma atinge seu mais elevado grau de luz” (Benjamin apud Didi-Huberman, 2010, p. 173). A imagem que arde com o real que tocou, pelo desejo que a anima, por sua destruição e por sua memória, criando “ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)” (Didi-Huberman, 2012, p.214). A essas alturas, sem pretensão de resposta, posso me perguntar: o que é isto que *arde* no olhar de Mason?

2.3 O limiar do olhar, ou começar pelo fim

Por volta do nono minuto do filme, quando a mãe de Mason e Samantha organiza a mudança da família para outra cidade, com todos os móveis já no caminhão e o quarto das crianças totalmente vazio, ela pede para Mason ajudá-la na pintura das paredes. Entre cobrir de tinta alguns desenhos e adesivos colados sobre a superfície branca, uma tarefa se

destaca: apagar as marcações do crescimento dos irmãos no batente da porta (a câmera faz um lento movimento de baixo para cima em *close* sobre os traços coloridos). O menino, incumbido do trabalho, começa a executá-lo atenta e cuidadosamente quando sua irmã, ao telefone, diz ao amiguinho que Mason não pode ir brincar na casa dele pois estão indo embora, e se despede rápido porque está com uma ligação na outra linha. Mason, que havia interrompido a pintura para olhar na direção da irmã, encara a porta por alguns segundos e retoma a tarefa, agora vigorosamente.

Didi-Huberman nos ensina que Freud, ao falar sobre a *Unheimliche*, a inquietante estranheza, propunha como um dos paradigmas para pensá-la a noção de *desorientação*, experiência de não sabermos mais com clareza o que está *diante* de nós e o que não está, ou se acaso já não estamos nós mesmos *dentro* do lugar para onde nos dirigimos, se não somos desde sempre seus prisioneiros. Seria diante do sexo feminino, em última análise, que os homens experimentaríamos essa desorientação – se veriam diante do fantasma do ventre materno, ao ver abrir-se diante deles esse lugar tão estranho, porque impõe uma espécie de retorno à casa perdida, ao limiar do nascimento. Essa desorientação implica sermos dilacerados pelo outro e dentro de nós mesmos, remete sempre a uma perda, nos faz *ameaçados pela ausência*. Essa cisão mesma se manifesta a partir do momento em que um limite “se apaga ou vacila, por exemplo entre a realidade material e a realidade psíquica”:

É o que se passa no momento em que Stephen Dedalus contempla o mar à sua frente: *um limite se apaga* quando a onda traz consigo as ovas de peixe e o sargaço de uma memória enlutada. Mas, no mesmo momento, um limiar se abre também na visibilidade mesma da paisagem marinha; o horizonte, o diante longínquo, se abre e se curva até desenhar virtualmente o “broquel de velino esticado” do ventre materno, mas também a imagem extremamente próxima da tigela de porcelana cheia dos humores da mãe moribunda, verdes como o mar contemplado ao longe. E o limiar que se abre aí, entre o que Stephen Dedalus vê (o mar que se afasta) e o que o olha (a mãe que morre), esse limiar não é senão a abertura que ele carrega dentro de si, a “ferida aberta de seu coração” (Didi-Huberman, 2010, pp. 231-232).

É aqui que aparece a figura da porta, limiar por excelência, que permanece diante de nós pelo temor de atravessá-lo, para que nosso olhar se suspenda entre o *desejo* de passar e o *luto* de não poder jamais atingir o alvo. Atravessando a história da arte, o motivo da porta é inteiro ambivalência: lugar da passagem além e do impedimento, do bloqueio, figura da abertura condicional, “ameaçada ou ameaçadora, capaz de tudo dar ou de tudo tomar de volta” (Didi-Huberman, 2010, p. 234). Como na parábola kafkiana da porta da lei, em que a porta instaura uma inacessibilidade, um longe, a lei como inalcançável, ao mesmo tempo em que é uma figura perfeita de acessibilidade: se mantém sempre aberta, a lei está *aí*.

Assim que, diante da imagem, estamos como que diante de uma porta aberta que não podemos atravessar – nosso acesso a seu interior, por mais que insistamos, nos é sempre negado. O homem da crença, aqui, veria algo além da porta, enquanto o homem da tautologia voltaria as costas para ela. Se, como Mason, a quisermos olhar de frente, precisamos ter em mente esta estrutura da imagem, em sua materialidade mesma, como um “*diante-dentro*: inacessível e impondo sua distância, por próxima que seja – pois é a distância de um contato suspenso, de uma impossível relação de carne a carne” (Didi-Huberman, 2010, p. 243). Estruturada como um limiar, a imagem enreda o espaço (e o tempo) numa abertura e fechamento simultâneos, é um rasgo trabalhado por uma mão hábil que *informa* nossas feridas íntimas, guardiã do recalque e de seu luminoso retorno.

Neste ponto de suas elucubrações, Didi-Huberman (2010, p. 249) nos pergunta: “Seria a função psíquica das imagens fazer-nos considerar – na compulsão de repetição – nossas diferentes mortes? Seria a função originária das imagens *começar pelo fim*?”. Linklater, decerto, parece seguir essa intuição: começa o filme pela mudança de cidade, pelo fim de um tempo, por uma *perda* significativa na vida daquelas crianças. Faz Mason, ainda criança, levantar os olhos para a porta, apagar nela os vestígios de sua própria duração e presença, fazer-se nela desaparecer.

Apesar de sua evidente linearidade, *Boyhood* é um filme de vazios, um filme de lacunas: lacunas do tempo, restos, traços do real tocado pelo filme. Traços da vida dos atores, de seus corpos, da corrosão do tempo sobre sua duração, que avança inelutavelmente em direção à morte e deixa sua marca na imagem mesma de sua compleição. Marcas de uma infância comum que, por isso mesmo, nos olham tanto – também nossa infância pode ser lembrada, mas ela já é em si mesma distância, ausência, perda. Uma perda criativa que nos faz constantemente elaborar, imaginar, escrever – justamente pelas muitas ausências que a constituem desde o início. O filme nos olha com nossos batentes de porta e nossos entes queridos, e nos deixa, por fim, transbordantes de desejo e luto com a constelação de lembranças encarnadas em nosso corpo.

Quanto à questão da morte e de suas meditações – sobre olhá-la de frente –, ela será retomada nos próximos capítulos.

3 EXPERIÊNCIA E NARRATIVA

A este ponto do trabalho, uma pergunta parece se insinuar, de forma até impositiva: mas, afinal, para que servem essas relações colocadas pela imagem, que se estendem ao infinito, no espaço exíguo de uma sala de aula, em uma disciplina de Cinema e Educação? Como resposta, em um primeiro nível sugiro que nos livremos das concepções utilitaristas tanto do cinema quanto da formação universitária – não se trata aqui de atingir “resultados”, ou pelo menos não resultados imediatos. Em um nível posterior, suspeito que as narrativas cinematográficas apresentadas e discutidas com os alunos cumpram justamente o papel de expandir a sala no tempo e no espaço, de mergulhá-la no devir histórico, de pôr em crise as verdades que a sustentam sobre bases excessivamente sólidas. É sobre isso que quero falar aqui, partindo de mais algumas concepções de Walter Benjamin e tocando rapidamente duas noções de experiência em Foucault.

3.1 Narrativa e história

Jeanne Marie Gagnebin (2009, p. 2), no belo texto *História e Narração em Walter Benjamin*, sugere que a homonímia neolatina entre a história como processo real [*Geschichte*], a história como disciplina dos historiadores [*Historie*] e a história como narração [*Erzählung*], nos indica uma continuidade de significação mais forte do que a simples oposição habitual entre “história” e “histórias”. Isso ressoa a fala de Godard citada no início deste texto, que colocava a obra de arte “bem feita” como parte constituinte e inseparável da história dos historiadores, bem como se acerca da concepção de Didi-Huberman (2004) do trabalho do historiador como o de um arqueólogo que busca os vestígios visuais do real nas imagens – também – da arte.

O que Benjamin propõe em sua filosofia da história, na leitura de Gagnebin (2009, p. 8) é que o tempo histórico seja apreendido não em termos cronológicos, mas de *intensidade* – e isso só pode se dar se pensarmos uma concepção de história intimamente ligada à noção de origem [*Ursprung*], da qual Didi-Huberman já nos falava no capítulo anterior. Retirando os fenômenos da linearidade causalística e exterior a eles, em que a

história tradicional (aquela dos vencedores) os inscreve, o historiador benjaminiano lhes restituiria a dimensão de objeto bruto, fixando-os em sua irredutível brutalidade, para salvá-los da destruição e do esquecimento a que conduzem essas explicações previamente formuladas. Quebrando a sucessão cronológica a que estamos acostumados pela forma corrente de explicação histórica, “a origem quebra a linha do tempo, opera cortes no discurso ronronante e nivelador da historiografia tradicional”, separando e expondo os elementos a fim de fazê-los saltar para fora do contínuo, de modo a estilhaçar a “cronologia tranquila da história oficial” (Gagnebin, 2009, p. 10). Aqui, é o tempo que se inscreve de forma intensiva *no objeto*, e não o objeto que se coloca como por acidente *no tempo*, em um desenrolar histórico que não necessariamente o constitui.

A rememoração do passado pela origem não opera uma simples restauração, mas uma transformação do presente de forma que, se esse passado de fato vem à tona, ele próprio é também retomado e transformado, estabelecendo uma relação nova entre as duas temporalidades. No contexto do pensamento de Benjamin, a historiografia dominante integra as estratégias discursivas da dominação de uma classe, e o esforço de restauração da origem deve interromper a excessiva coerência universal dessa narração, com seu movimento de “destituição e de restituição, de dispersão e de reunião, de destruição e de construção” (Gagnebin, 2009, p. 17), a fim de possibilitar a existência de uma outra história, a chamada por Benjamin *história dos oprimidos*. Não se trata simplesmente, pelo menos na leitura de Gagnebin, da restauração de um momento primeiro ou de um idêntico esquecido, mas, também e simultaneamente, do inacabamento e da abertura à história, da emergência do diferente. O originário, esta “intensidade destrutora das continuidades e das ordens pretensamente naturais”, forma constelações revolucionárias entre o presente e o passado, reunindo elementos díspares em uma outra figura possível – aquela em que se faz ver sua *verdade*.

Assim que o trabalho com narrativas em sala de aula – tanto as narrativas fílmicas, quanto as textuais produzidas pelos alunos – pode se abrir a essa dimensão desestabilizadora da origem, a partir do momento em que relaciona as diferentes *histórias* nela implicadas ou em que se propõe à experimentação de novas montagens temporais que desestabilizem, em seu ínfimo impulso, a continuidade da explicação histórica nas narrativas dominantes.

Uma cena de *Boyhood* propõe um engenhoso exercício de montagem: Mason Jr., Mason Sr. e Samantha jogam boliche em uma casa de jogos tipicamente norte-americana. Em um plano aberto, vemos o pai lançar a bola e fazer um *strike*. No contraplano, ele se vira para os filhos e comemora o acerto. Com os gritos de comemoração ainda em cena, há um corte e passamos a ver a tela que marca os pontos no boliche – uma animação simples mostra um jacaré engolir os pinos derrubados, mastigá-los até transformá-los em um dardo e lançá-lo com a boca em direção a um alvo desproporcionalmente próximo. Ele acerta em cheio, é claro, e diante dele se ergue um grande X vermelho em que lemos “*strike*” em caixa alta. No topo do quadro de toda a sequência animada, lemos a inscrição “*bowland*” [“terra do boliche”, traduzindo livremente]. Há outro corte e vemos imagens¹¹ de carros pegando fogo, uma multidão revoltada e corpos pendurados em uma ponte, enquanto a voz em *off* de um jornalista informa que “*Quatro funcionários da Blackwater foram cruelmente atacados em Fallujah. Seus corpos e carros foram incendiados após...*”. Nesse momento, há outro corte e, em plano aberto, vemos que a televisão está na lanchonete do boliche, onde agora também se encontram os personagens. O pai comenta a situação política com os filhos, criticando de maneira enfática as decisões do governo Bush que levaram os Estados Unidos à guerra no Iraque.

O diretor, ao pôr em sequência as cenas do boliche, a animação do *strike* a as imagens de guerra, estabelece algumas ligações não óbvias entre os fatos, como em uma espécie de constelação nova de imagens que, ao se chocarem, ganham função crítica. Parece nos indicar a violência internalizada nas minúcias da *bowland* – seria essa de fato uma referência aos Estados Unidos? – e fazer uma crítica à escolha do então presidente pela guerra ao mesmo tempo em que não nos poupa dos horrores praticados contra civis pela resistência iraquiana. Não há, aqui, mocinhos e bandidos, mas personagens que observam a impossibilidade da verdade na narração da história como um *continuum* e que estão situados dentro de uma narrativa que também não se propõe a uma explicação linear e total. Nessa sequência, nós, assim como os personagens, não nos vemos diante da mesmidade consoladora da *imagem-véu* do fetiche, que mantém a imagem em sua regra de consenso, mas da *imagem-rasgo*, que “desorbita a imagem até sua exceção desgarradora”, retomando as ideias de Didi-Huberman (2004). Montar uma imagem da barbárie, segundo o autor,

¹¹ Essas imagens são o registro de um episódio conhecido como a emboscada de Fallujah, ocorrido em 31 de março de 2004, quando quatro americanos que trabalhavam para uma empresa militar foram mortos e queimados por grupos rebeldes durante a ocupação do Iraque pelo exército dos EUA.

“não significa dissipá-la no magma cultural formado por quadros, fragmentos de filmes ou citações literárias: é dar a compreender nela outra coisa, mostrando desta imagem a *diferença e a relação* com o que a rodeia na ocasião” (Didi-Huberman, 2004, p. 211, tradução minha). É na diferença entre o ambiente contido do boliche, com suas imagens marcadas por um espaço e por um tempo onde se desenrolam os conflitos amenos dos personagens, e as imagens de violência da guerra no Iraque, que se produz um estalido de verdade. É na própria diferença entre as imagens deliberadamente ficcionais e aquelas que registram um pequeno recorte de um acontecimento terrível – quantas outras coisas que aconteceram naquele dia em Fallujah não estão fora de campo? – que a imaginação pode demonstrar com mais força sua potência de criação e de pensamento, e é também aí que se inscrevem na história as narrativas impuras do cinema.

Benjamin, em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, nos fala do processo de transformação e desaparecimento, na modernidade, da figura tradicional do narrador, ligado ao declínio da *experiência* [*Erfahrung*] – conceito que, como nos explica Gagnebin (2009), inscreveria várias gerações de indivíduos em uma temporalidade comum, supondo uma tradição compartilhada e recontada, transmitida de pai para filho, em um fluxo de tempo próprio das sociedades artesanais. O tempo contínuo da experiência, situado em oposição ao tempo recortado do trabalho no capitalismo moderno, seria a base daquilo que conta o narrador tradicional, cujas histórias não seriam “simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas” (Gagnebin, 2009, p. 57), engendrando, assim, um caráter de *formação* dos sujeitos de uma mesma comunidade. Segundo a autora, a descrição desse processo de declínio, em Benjamin, não teria um caráter moralizante, apesar de certa nostalgia; antes, seria uma tentativa de pensar, simultaneamente ao fim da experiência e da narrativa ligada à tradição, a possibilidade de criação uma forma narrativa que não dissesse respeito somente à solidão e à esfera privada da vivência [*Erlebnis*], como o romance burguês, ou que não reduzisse as distâncias no tempo e no espaço como sob o pretexto de “novidade” da informação jornalística. As pistas que Gagnebin encontra no texto benjaminiano – de caminhos possíveis para uma atividade narradora que superaria a divisão entre público e privado exacerbada pela sociedade capitalista do início do século XX e salvaria o passado resistindo a preencher seus silêncios, preservando sua irredutibilidade em um presente imprevisível – são: o conselho verdadeiro e a ligação entre a narração e a morte.

3.1.1 O conselho

Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). (Benjamin, 1993, p. 200)

O conselho só pode ser dado, assim, se uma história puder ser posta em palavras, através das hesitações, tentativas e inquietudes de uma “história ‘que se desenvolve agora’, que admite, portanto, vários desenvolvimentos possíveis, várias sequências diferentes, várias conclusões desconhecidas que ele pode ajudar não só a escolher, mas mesmo a inventar” (Gagnebin, 2009, p. 63). Essa abertura e transformação da história que se apresenta ao conselho de alguém sábio, que pode falar a partir de sua experiência, é o que deixou de existir, na análise benjaminiana, e não pode ser apressadamente retomado por boa vontade salvadora e terapêutica, em um otimismo imediato. É nas aporias de narrativas suas contemporâneas que Benjamin indica o caminho de um pensamento não redutor desse potencial de salvação, nas obras de Proust e de Kafka.

O jovem Mason, por sua vez, desconfia dos conselhos que recebe dos mais velhos. Quando o professor lhe dá um sermão no laboratório fotográfico, dizendo que o rapaz não terá “sucesso” na vida se não for mais comprometido com seu trabalho – *Conheci muitas pessoas talentosas na vida. Quantas delas tiveram sucesso profissional sem disciplina, compromisso e uma ótima ética de trabalho? [...] Não vai dar certo para você, Mason. O mundo é muito competitivo* –, o adolescente ergue as sobrancelhas e sacode a cabeça em discordância. O conselho do professor parece se encaixar em uma narrativa dominante do capitalismo contemporâneo, de causas e consequências muito bem encaixadas; o rapaz sabe que passa os dias tirando fotos e pensando sobre suas imagens, sabe que trabalha duro no ofício que escolheu para si. A história contada por Mason é irreconciliável com sua suposta continuação pelo professor. Não há conselho possível.

Em outra sequência do filme, é o pai quem aconselha Mason. O rapaz acaba de se formar no colégio e sofre com o término de um relacionamento amoroso. Os dois estão em um bar, prestes a assistir ao ensaio da banda de Jimmy. Nesse ambiente, cercado de homens adultos e se tornando adulto ele também, Mason faz uma pergunta ao pai, iniciando o seguinte diálogo:

Mason Jr.: *Afinal, qual é o propósito?*

Mason Sr.: *De quê?*

M. J.: *Não sei, disso. De tudo.*

M. S.: *De tudo? Qual o propósito? Eu, com certeza, não sei. E ninguém mais sabe. Só estamos nos deixando levar. O bom é que você está sentindo algo. Precisa se agarrar a isso. Quando você fica mais velho, não sente mais tanto. Sua pele fica grossa.*

No diálogo singelo – ao melhor estilo otimista e sensível característico de Linklater –, podemos entrever a possibilidade de uma experiência contemporânea transmissível através das gerações, referente à condução do sujeito de sua própria vida, se partirmos, nós também, do pensamento de Benjamin, para melhor torcê-lo. A autoridade do pai se funda na sua própria vida vivida, no acúmulo dos anos, no reconhecimento dos erros e acertos que cometeu. O casamento com a mãe dos filhos, os relacionamentos com outras mulheres, as viagens a lugares distantes sobre os quais as crianças podiam apenas sonhar – tudo isso faz com que Mason possa formular, em tentativas, sua pergunta, e que o pai possa retomá-la e levá-la adiante, para novos caminhos, mostrando ao rapaz algo que ele ainda não percebera sobre si mesmo e sobre o mundo.

3.1.2 Narração e morte

Da mesma forma, Benjamin indica as transformações sociais da relação com a morte como mais um fator responsável pelo declínio da experiência e da narração, e Gagnebin vê aí outra possibilidade propositiva no pensamento do autor. A retirada da morte dos espaços de vivência, sua reclusão em hospitais e casas de repouso, teria aniquilado a autoridade que o limiar da finitude conferia ao narrador – este, no ponto limite entre este mundo e o outro, nos aproxima também da morte, em sua inquietante intimidade com o lado de lá, trazendo à percepção cotidiana o peso da antítese tempo-eternidade. Com a saída da morte desse campo de visibilidade, a modernidade sofre uma redução drástica da experiência do tempo, que passa a se fundar sobre uma perseguição incessante do novo, em uma espécie de presente contínuo.

Talvez o que possamos tirar daí para nossa análise seja justamente a presença discreta da morte na passagem do tempo que marca os corpos dos personagens de forma tão palpável no filme, colocando indiretamente em questão sua presença latente em todos os

momentos de uma vida. Linklater não nos fala sobre a morte, mas nos faz vê-la em ação, evidenciando em imagem essa presença constantemente recalcada em nosso tempo e na visualidade de nossos corpos, trabalhando narrativamente, em um paradoxo, a própria impossibilidade contemporânea de narrar. Se não se consegue mais narrar porque não se consegue mais morrer, urge trazer a morte para perto, quer seja em uma observação mais atenta de nossas práticas sociais e coletivas em relação àqueles que dela se aproximam, quer seja no *corpo a corpo* com corpos a envelhecer no cinema, em nosso embate com aquilo de inelutável que ele repetidamente nos propõe.

3.2 Duas experiências em Foucault

Seguindo na discussão do conceito de experiência, podemos agora nos voltar à obra de Michel Foucault. Rapidamente, nos interessam aqui duas noções de experiência¹² que aparecem, segundo Timothy O’Leary (2008), em diferentes momentos da obra do autor. A primeira é a experiência da literatura em autores como Bataille e Blanchot, por exemplo, que testa os limites de leitor e escritor, arrancando-os de suas posições fixas de sujeito, e que se assemelha à experiência-limite, a qual demarca os limites do fora de uma determinada cultura (por exemplo, onde se separam razão e desrazão). A segunda é a experiência como *background* que estrutura os pensamentos, ações e sentimentos, em um espaço e tempo determinados.

A história de Mason, assim, faz registro da experiência de um tempo. Experiência que é compartilhada pelo espectador – sua sensibilidade, seu modo de ser, os espaços institucionais que frequenta, os objetos com que seu corpo lida diariamente são familiares à maioria dos indivíduos, dentro do contexto contemporâneo ocidental. Assim, retomando Didi-Huberman, podemos dizer que as imagens não tocam o real apenas em sua dimensão individual, particular; no caso de *Boyhood*, elas captam também uma experiência do real de um tempo, seu próprio pensamento, na forma em que incide sobre os corpos em suas articulações contemporâneas de poder, saber e verdade. Mason, quando criança, tem aulas em um computador Mac antigo, com sua estrutura de acrílico translúcido facilmente

¹² “Por um lado, como vimos, experiência é a forma geral, dominante, em que o ser é dado em determinado período histórico como algo que pode ser pensado. Por outro lado, experiência é algo que é capaz de arrancarnos de nós mesmos e mudar a forma como pensamos e agimos”. (O’Leary, 2008, p. 14, tradução minha)

reconhecível – a professora chega a lhe dizer: *Feche o programa. Maçã + Q*, em referência ao atalho usado no sistema operacional. Da mesma forma, ele e o filho do padrasto aparecem deitados no chão, sobre almofadas, jogando videogame, concentrados, línguas de fora. Mais uma cena que serve como registro da experiência da infância ou pré-adolescência no início dos anos 2000: os desejos de consumo, as posturas corporais, a forma de interações intersubjetivas que uma tecnologia específica propicia, está tudo ali. *E é tudo histórico*, parecem nos indicar as imagens.

No entanto, também podemos pensar *Boyhood* como uma experiência no primeiro sentido, desestabilizadora. Ao nos mostrar as imagens da experiência de nosso tempo, o filme tanto corre o risco de não causar nenhum estranhamento, quanto também pode propiciar a experiência aguda de uma *tomada de distância* em relação a esse tempo. Sendo tão claramente contemporâneo a nós, talvez ele nos faça bater de frente com nossa própria temporalidade, e com a falsa impressão de naturalidade que estabelecemos cotidianamente com os elementos de nossa experiência, colocando-nos, de novo, no centro de relações e forças indubitavelmente históricas.

Um momento de choque, em minha relação com o filme, foi quando o grupo de adolescentes passa por um garoto aparentemente mais velho e com algum distúrbio físico ou mental (do que se trata, não fica claro), picando uma bola de basquete em seu quintal. Um deles pede, em tom irônico: *Paul, conta uma piada*, ao que Paul responde: *Droga. Saco. Vão pro inferno. Caiam fora*. Os adolescentes passam com um olhar provocador. Imediatamente antes de isso acontecer, víamos as meninas conversarem a respeito de uma professora, em tom acusatório: *Eu odeio a senhorita Burnsby, todo mundo fala que ela é lésbica*. Vemos aqui explicitadas, de maneira bastante didática, as formas de exclusão e captura dos sujeitos ditos “anormais” de nosso tempo, e podemos enxergar em ação os mecanismos de reprodução dessas relações de poder. E entender como, em nossa adolescência, as mesmas questões estavam colocadas – e ainda permanecem. É só uma questão de ver.

Esse procedimento se repete, também, na relação da mãe de Mason com os dois maridos. Ao perceber os primeiros sinais de abuso – quando, por exemplo, o padrasto corta o cabelo de Mason contra sua vontade – ela procura se consolar por agora “ter uma família”. Aqui parecem também evidentes as forças implícitas que agem sobre a atitude da

mãe, as mesmas que constituem o sujeito mulher em nossa época e que atribuem tarefas, necessidades e modos de relação mais ou menos comuns entre nós.

Assim, a narrativa de *Boyhood* consegue nos levar a uma espécie de limite especular de nossas formas de subjetividade, e, através de seu próprio interior, abri-las. É dessa abertura, também, que trata o próximo capítulo.

4 O CUIDADO DE SI

Tendo em vista as questões colocadas até este ponto, sobre a imagem cinematográfica, narrativa e história, posso agora me debruçar sobre aquilo que acredito, junto com a pesquisa em que estou inserida, constituir a potência ética e política do trabalho com as imagens – mesmo com aquelas mais singelas e acessíveis (característica que, no caso do filme, parece se colocar a seu favor), desde que minimamente escapem às grandes estruturas consoladoras: sua possibilidade de ser tomado como *exercício de subjetivação*.

Nos anos finais de sua vida, Michel Foucault se dedica a pesquisar textos dos séculos I e II de nossa era, propondo uma genealogia dos modos de constituição de sujeitos atuais. Seu pensamento, agora, acontece não mais em termos de sujeição ou assujeitamento – como se dava em sua obra até então, quando pensava os eixos do poder e do saber –, mas como modos de subjetivação, processos através dos quais os sujeitos podem dobrar (na leitura deleuzeana¹³ de Foucault) as forças que sobre eles incidem. No curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*, aprofundando-se naquilo que, em um contexto cultural e filosófico, constituía o cuidado de si [tradução latina *cura sui* do termo grego *epiméleia heautoû*], Foucault lança as bases de um novo pensamento do sujeito em sua relação com a verdade, a partir do estudo dos exercícios ascéticos relatados e sugeridos em diferentes contextos, doutrinas e grupos sociais da Antiguidade tardia, época em que a cultura de si encontrou seu apogeu.

Precisamos tomar um cuidado: a ascese, aqui, não é entendida como aquela da tradição cristã, em que a renúncia de si é o único caminho para a salvação das almas. Da mesma forma, se, para a filosofia moderna, o sujeito cognoscente tem acesso à verdade por si mesmo em um simples ato de conhecimento, nos teóricos antigos estudados alcançar a verdade dependia de uma transformação, de um deslocamento, de um longo labor. O sujeito, nesse processo, punha em jogo seu ser mesmo de sujeito, em um movimento de conversão: *áskesis*. Nessa filosofia, que mantinha fortes laços com o que hoje chamamos genericamente de “espiritualidade”, podemos encontrar algumas formas de pensar o sujeito para além da fixação autoritária de identidades por domínios de saber e táticas de poder.

¹³ “Embora [*A vida dos homens infames*] invoque focos de resistência, de onde vêm tais focos? Ele precisará pois de muito tempo para achar uma solução, já que de fato trata-se de criá-la. Então, será que se pode dizer que essa nova dimensão seja a do sujeito? Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo e “Si”, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma “dobra” da força”. (Deleuze, 2000, p.116)

Esses textos da Antiguidade, como explica Frédéric Gros (2010), apresentam uma prática de si que confere ao sujeito uma relativa liberdade em sua relação com a verdade, diferente da “camisa de força” das verdades assujeitadoras das práticas confessionais do período cristão. Neste outro regime, sujeito e verdade não estão ligados em uma relação exterior, por um poder vertical, mas por uma escolha de existência, que passa por procedimentos, práticas e técnicas regradas em direção a uma *arte da existência*. O homem livre grego e romano escolhe os discursos de verdade que quer fazer presentes em sua ação, que quer tornar quase uma parte de seu próprio corpo – é um sujeito-forma que molda a si mesmo a partir de discursos cuidadosamente selecionados, que lhe ajudarão a enfrentar com mais sabedoria os desafios da vida comum e da relação com o outro, os acontecimentos externos e suas próprias paixões. Subjetivação de um sujeito em discursos verdadeiros, assim, em vez de sujeição por verdades externas à sua constituição.

É por isso que o pensamento de Foucault nos interessa, uma vez que constantemente nos vemos, no espaço institucional da sala de aula, tradicional e historicamente assujeitador, pensando a respeito do que, ali, *escapa*. Nesse entrelugar de poder e dobra de forças sugerido pelo autor, podemos melhor nos situar para pensar também nossas práticas na relação com o que se ensina e o que se aprende, o que se esconde e o que se dá a ver em uma aula – e o que o cinema pode aí operar. O que nos olha em *Boyhood*, o que no filme mexe com nossa memória – e será que isso pode pôr em questão nossas formas de ser sujeitos, em direção a uma estética da existência? Quais laços um filme como este pode estabelecer com o campo da Educação?

A elaboração ética de si abordada por Foucault, que constitui um modo de existência em que, no coração do sujeito instaura-se uma ordem que se mantém por si mesma, estável em sua coerência interna – não a devemos confundir com uma prática individualista ou com o elogio de um estado narcísico. A relação plena, acabada e completa de si para consigo é, acima de tudo, um exercício de alteridade: supõe a presença, a fala, a escuta e o olhar de um mestre ou amigo; se dá no interior de relações familiares ou institucionais, sobre ligações sociais preexistentes; volta-se para a ação do sujeito na relação com o Outro; implica que esse mesmo sujeito tome distância de si para, por sua vez, fazer-se também outro. Ora, será que podemos atualizar esse outro da Antiguidade na figura de um professor ou colega, ou mesmo naquela de uma obra cinematográfica que, como um Outro, nos devolve seu olhar?

Para os Antigos, o cuidado de si não se trata, também, de renúncia. Sua ascese, antes, dota os sujeitos de algo que não têm e que, em seu movimento, permite proteger o eu e chegar até ele. Ela equipa, dota o sujeito de uma *paraskeué*, discursos verdadeiros que o indivíduo tem *à mão* para o caso de necessidade, “preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida” (Foucault, 2010, p. 286).

Quero dizer com isso que se trata, na ascese, de preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se se produzirão. (Foucault, 2010, p. 286)

Essa preparação para um futuro imprevisto se dá na materialidade de sentenças que se armazenam não como uma memória acabada a ser acessada nos momentos de infortúnio, mas quase como se integradas ao corpo mesmo do indivíduo, em sua carne, atuando de forma relativamente automática, uma vez que passam a constituir o *ser* do sujeito, transfigurando-o (no que Foucault chama *subjetivação* do discurso verdadeiro). Nele, passam a se ligar em um mesmo laço palavra e ação. E essa espécie de gravação de sentenças verdadeiras no corpo de um sujeito, que no ato o transforma, se dá através de exercícios vários de escuta, leitura, escrita e fala.

Será que o cinema pode, assim, ser visto como um exercício contemporâneo de subjetivação, uma vez que nos devolve tantas coisas quantas já elenquei neste trabalho? A aposta, a este ponto já implícita, é que sim; que a experiência com o cinema, ao ativar nossa memória e colocá-la em questão, ao nos devolver os infinitos vazios de sua imagem, ao marcar a historicidade de tudo aquilo que é naturalizado pelo senso comum em nosso tempo, pode operar – se estivermos dispostos a nos entregar às imagens – transformações no nosso ser mesmo de sujeito, implicando em nosso corpo as “verdades” sobre as quais nos faz refletir e que optamos por tornar nossas.

Mas esta espécie de exercício de si das imagens cinematográficas, para pensar-se contemporânea, deve bordejar algumas formas. Entendemos que a abertura generosa ao outro da ascese greco-romana pode dar lugar, hoje e em relação ao cinema, a um novo ato de generosidade – o de nos lançarmos, desarmados, na experiência com o filme, em direção àquilo que de desconhecido ele tem a nos oferecer, “sem necessariamente desejar uma espiadela curiosa por trás das cortinas para saber o que *realmente* as imagens *queriam dizer*”.

Esse exercício não é tão fácil assim, pois exige o esforço de fugir aos apelos imediatos das explicações causais, consoladoras, dos julgamentos apressados ou

rígidos, para abriremos todos os sentidos ao que lemos e vemos, empregando nessa tarefa nossa capacidade intelectual, nossa bagagem de informações com o objetivo de fazer da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos. (Fischer, 2009, p. 97).

Assim, não podemos pensar o cinema em sala de aula sem levarmos em conta uma *educação do olhar*. Educação que acontece no contato com as imagens propostas e na sugestão de um modo de ver aberto e receptivo às suas provocações, na fala e na escrita conduzidas sobre seus efeitos de estranheza e de mistério. Esse movimento dos sujeitos-alunos entre as potências da imagem levantadas até agora, sua entrega ao jogo visual instaurado por um filme e sua posterior elaboração em linguagem é o que nos aponta com mais força o caráter de formação da experiência com o cinema que buscamos. Formação tanto ética, uma vez que implica um movimento na direção de fazer melhores escolhas na relação com o outro, nas atribuições públicas e privadas de suas vidas, quanto estética, pois a ação não acontece senão através de uma forma, aquilo que também está em questão sempre que nos deparamos com a imagem e seu caráter relacional.

Trata-se sempre, aqui, de correr um risco: o risco de torcer os conceitos além de seus limites, o risco de se deixar invadir e olhar pelas imagens – vivendo, também nelas, a experiência-limite de que falei antes –, o risco de perder o sentido ao tatear os limites da linguagem.

Convido o leitor, agora, a correr comigo esse risco, ao adentrar o território movente da fala e da escrita dos alunos.

4.1 Transformações

– *A minha avó saindo da casa dela, na frente da minha casa, andando por um corredor, com uma luz batendo. E de estender roupa* – conta uma estudante de Jornalismo, de 24 anos, a respeito de sua primeira imagem.

– *E como é que tu te lembras disso?* – pergunto.

– *É... Mais tipo um filme assim mesmo. A porta da minha casa era de frente com a porta da casa dela, então eu me lembro de ela saindo de frente, vindo na minha direção. E a luz bate no corredor, do lado da casa onde ficava o lugar pra estender roupas. Acho que é isso, tipo um filme mesmo.*

A memória que imita o filme (ou o filme que imita a memória?) é uma resposta recorrente à pergunta pelas imagens do fundo da infância. Alguns estudantes, como a entrevistada acima, dizem claramente que se trata de uma imagem que parece ter sido captada por uma câmera; outros, simplesmente descrevem narrativamente cenas que poderiam muito bem ter sido filmadas.

– *Não tenho certeza se são fotos que eu vi e eu me esqueci de ter visto, porque elas são... tem uma que é bem estática assim, é, eu me lembro quando... Meu irmão é três anos mais novo do que eu. E eu me lembro que a minha mãe e o meu pai foram para o hospital para ter o meu irmão e eu fiquei em casa com a empregada e essa eu acho que pode ser uma foto, porque eu sei o enquadramento dela, assim. Tinha um tapete na sala da minha casa era um tapete verde, desses que tem uma padronagem assim, sei lá meio orientais, sabe? E aí eu me lembro de estar sentada naquele tapete, assim, meio brincando e meio ansiosa, não sei.* – respondi eu, estudante de Jornalismo, aos 22.

Um estudante de Publicidade, de 22 anos, faz a seguinte descrição:

– *A primeira imagem que eu tenho na minha cabeça é eu saindo do meu berço. Na minha cabeça é a coisa mais incrível que eu consiga lembrar, mais antiga. Fora isso, eu lembro de ver histórias japonesas e ficar desenhando.*

– *E a tua imagem saindo do berço, como é que é?* – pergunto.

– *Em primeira pessoa sabe? [risadas] Tem as grades do berço, eu acho que elas são vermelhas, meio bordô mas meio desbotado.*

– *Uma imagem que eu tenho na minha mente, tá eu numa sacada do sexto andar do prédio onde eu morei após essa vila aí. E essa visão que eu tinha era a pracinha na esquerda e um prédio no centro. Uma imagem que eu tenho, eu com a visão do sexto andar do prédio em que eu morei* – narra outro estudante de Jornalismo, de 21 anos.

– *Tem uma árvore, uma bergamoteira, e eu botava, criança assim, uma almofada lá em cima como se fosse o meu segundo quarto em cima da árvore* – descreve uma estudante de Jornalismo, de 22 anos. – *E do lado tinha uma casinha de passarinho, então eu sempre*

subia lá, ficava horas lá em cima, brincando com os passarinhos, via se eles estavam na casinha, eu enxergava de lá o portão também, da minha casa, então se chegava alguém eu avisava “Ô mãe, tem gente lá na frente!”.

A proposta desta monografia, longe de dar respostas definitivas sobre aquilo que liga os processos de memória ao cinema, é estabelecer aberturas, superfícies de contato entre os dois a fim de aguçar nossos olhos e nossos ouvidos às infinitas possibilidades de pensar diferentemente que a relação com as imagens do cinema pode abrir diante de nós. Nas falas dos alunos, podemos pressentir a contaminação que sofre a atualização da memória em imagem pelas imagens técnicas com que lidamos cotidianamente. Que efeitos isso pode ter para a constituição dos sujeitos de hoje? O quanto a provocação desse “dar-se conta”, a partir de nossa pergunta, das imbricações entre o passado e o audiovisual, nos deixa em termos de potencial de criação? E de criação de uma relativa liberdade em relação às verdades assujeitadoras de nosso tempo?

Com Badiou, suponho que o cinema (em seu aspecto relacional), em seus gestos de imagem, propõe algo que equivaleria a novos conceitos filosóficos. Sem nenhuma pretensão de tentar apontar, nos materiais pesquisados, os supostos “novos conceitos”, proponho que nos entreguemos também a esse *algo*, em suas montagens narrativas, para nos expor a essa diferença que podem produzir, para além e através da linguagem conceitual. A ouvir o que dizem os alunos sobre os efeitos de imagens que encharcam seus corpos e cindem seu olhar, e a deixar que reverberem, mais uma vez, em nós.

Como a descrição, quase anedótica, da primeira lembrança de uma estudante de Jornalismo de 23 anos, que nos pegou a todos de surpresa, e sugere uma relação ainda mais íntima entre mídia, infância, memória e sonho.

– Qualquer imagem? Sonhos, qualquer coisa? Quando tu perguntou isso a primeira coisa que veio na cabeça, quando eu era pequena eu sempre sonhava a mesma coisa. Lembro de duas cenas, e era muito bizarro, era como se os meus sonhos fossem programas de TV, sabe? Aí cada sonho tinha um intervalo e esse intervalo era sempre a mesma coisa: era eu descendo, na casa do meu vô, na varanda. Eu descendo com uma corda em baixo da... tipo uma madeira que levantava e eu descia. Era muito bizarro porque era sempre isso, quando eu mudava de sonho tinha essa cena.

Os sonhos infantis misturados às imagens da mídia: que limites da imagem e da linguagem podem ser roçados por essa fala? Uma cena que entremeia dois sonhos e que sobrevive na memória, narrada com surpresa por uma jovem que rememora sua infância: o que isso provoca? Quais as potências da infância como liberdade criativa, como puro fascínio com o mundo, ainda se armazenam e atualizam no corpo da estudante, através da imagem narrada?

Após o comercial de sonho, sugiro que nos voltemos a uma outra pequena característica dessas narrativas, que parece esconder um pouco mais do que enxergamos.

– Imagens que eu lembro da minha infância e que foram marcantes... Imagens da infância... O que eu lembro é mais... Eu meio que tenho uma primeira memória, que... que eu lembro que foi dum dia que o meu irm... que eu acordei e descobri a vida, assim, que tipo não existe nenh... eu não tenho nenhuma memória antes disso, que é um negócio meio bizarro, que é... Acho que foi no meu aniversário de quatro anos, ou mais ou menos assim, em 97 isso, que eu acordei... acordei muito muito cedo e meio que saí de casa, um cara super autônomo, abri a porta e fui falar com a minha mãe que tava lá fora fazendo o serviço. Essa é uma imagem bem marcante que eu levo – responde um estudante de Jornalismo de 22 anos.

Em sua fala, podemos supor o trabalho de “busca pelo foco” da memória que descreve Bergson, a partir do impulso inicial da pergunta. Esse balbucio antes da descrição da memória é recorrente nas respostas dos estudantes, que aparentam, em sua expressão, lançar-se em um processo mental sobre o qual não têm controle e, conforme narram suas memórias, se mostram também eles mesmos surpresos com aquilo que contam. Talvez se encontrem em um espaço pré-linguagem, próximos de uma in-fância¹⁴, lutando para traduzir em imagem e palavra aquilo que ainda se trata de outra coisa. Talvez, como escreve Gagnebin (2009, pp. 100-101), afirmem alguma espécie de verdade:

Em sua teoria da narração e em sua filosofia da história em particular, o indício de verdade da narração não deve ser procurado no seu desenrolar, mas, pelo contrário, naquilo que ao mesmo tempo lhe escapa e a escande, nos seus tropeços e nos seus silêncios, ali onde a voz se cala e retoma fôlego. [...] enuncia-se a

¹⁴ "É a infância, a experiência transcendental da diferença entre língua e fala, a abrir pela primeira vez à história o seu espaço. [...] O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem." (Agamben, 2005, p. 64-65)

convicção, aliás perfeitamente compatível com uma compreensão mais exigente da ideologia ou do inconsciente, que ali onde o fluxo das palavras se exaure, se esgota e, às vezes (não sempre!), torna a fluir de uma fonte desconhecida, que nesses momentos de suspensão do sentido e de retomada incerta, então se afirma uma verdade que sustenta o movimento de nossas palavras e, conjuntamente, ameaça nossa frágil e tenaz linguagem – pois ela vive desta impossível empresa que consistiria em dizer seu fundamento.

Revelando, assim, a fundamental cisão entre a linguagem e a vida, a gagueira da narração pode talvez revelar a nós mesmos algumas das lacunas que insistimos em preencher e ignorar, coisas da ordem do silêncio. Pode fazer aflorar algo de novo em nossa tão conformada fala. Colocando em questão o que é a imagem, como ela constitui nosso corpo, como ela sobrevive e quais são as condições de sua irrupção impura no presente, podemos suspeitar que há algo, na dificuldade mesma da resposta à pergunta pela memória, que nos concerne para além das continuidades apaziguadoras e das narrativas consoladoras e que quebra a linearidade do tempo e da história.

– *Meu pai caindo de uma cachoeira e... Bah, a primeira que veio foi essa.* – Diz um estudante de Relações Públicas de 18 anos.

– *Foi um acidente?* – pergunto.

– *Não, ele resvalou nas pedras e eu comecei a chorar. Daí eu chorei demais, demais, demais. É uma coisa que me marcou porque eu acho que foi a primeira vez que eu me assustei que um dos meus pais poderia morrer em algum momento.*

Um dos nossos pais podendo morrer em algum momento, a imagem aparece aqui em todo seu fulgor de acontecimento, gravada na memória em sua intensidade mesma de luto e de jogo. O pai não morreu mas *pode morrer a qualquer momento* e eventualmente de fato morrerá; nossos afetos são todos intrinsecamente permeados dessa inelutável perda que faz o mar levantar os olhos para Stephen Dedalus, em seus humores líquidos e ondulantes, transbordantes de vazios. O choque do pai caindo sobre a pedra, o baque de sua finitude, a impressão de uma imagem na memória e sua presença habitante do corpo, sua reatualização em imagem e palavra no momento da interpelação – tudo isso concerne à sala de aula, atravessa suas discussões e se faz ver a partir do trabalho desinteressado com a imagem, na vida que se expressa e permeia debates de filmes que atravessam aquelas existências reunidas, nas rupturas e derramamentos daquilo que o espaço deveria apenas conter.

É [...] da forma como, geralmente, as pessoas processam suas experiências e absorvem as informações sensoriais, a criação de uma necessidade de categorização, de hierarquização do conteúdo, escreve um aluno a respeito das questões colocadas por *Boyhood*. Isso pode ser explicado pela necessidade de "rotular" nossas vivências, para que possamos armazená-las na memória e posteriormente acessá-las para correlacioná-las com as experiências subsequentes de forma que nos ajudem a categorizar e armazenar essas experiências e assim sucessivamente. O estudante, diante do filme, pergunta-se sobre o modo de funcionamento mais comumente estabelecido da memória, sobre a forma como os indivíduos são convidados por nosso tempo a categorizar as lembranças. Historiciza, assim, em um movimento bastante foucaultiano, a própria noção de uma interioridade subjetiva e suas manifestações.

Esse impulso de categorizar nossas memórias, continua o aluno, *acaba estimulando a construção de ideias absolutas e fechadas, o que conseqüentemente nos conduz a conceitos polarizados de entendimentos e modos de pensar. Creio que a proposta do filme Boyhood é justamente se contrapor a esse impulso*. O que a relação com o filme provoca é, então, uma crítica ao fechamento do pensamento em categorias e sua polarização dicotômica e à naturalização de nossas formas relacionais com a memória. O aluno parece intuir, em algum nível, a quebra da linha do tempo sugerida pelo conceito benjaminiano de origem.

Prossegue: *Seguindo essa linha de raciocínio, podemos deduzir que realidade, enquanto conceito fechado, nada mais é do que uma tentativa que fazemos de limitar o conceito daquilo que nos influencia e, portanto, é uma ideia oposta àquilo que é ficcional, inexistente. Expandindo esse conceito para um mais aberto, percebemos que nossa forma de ver mistura os conceitos de real e ficcional, de forma que é impossível separá-los totalmente no que diz respeito a nossas memórias dos acontecimentos e como essas memórias nos influenciam a absorver novas experiências*.

Em sua escrita, imediatamente após o debate sobre o filme, sem que tivéssemos abordado as questões teóricas que explorei anteriormente neste trabalho, o aluno – que, não sendo necessariamente um cinéfilo, já tinha uma relação afetiva prévia com o cinema – pôde intuir várias delas em seu corpo a corpo com o filme. Explorando os limites entre o real e o ficcional, deixa implícito em seu texto a força da imaginação e a potência da

narrativa na construção da realidade; bem como os bergsonianos efeitos da memória sobre nossas percepções.

Nossa aposta de que o contato com as imagens pode ter um caráter de formação passa também pela experiência posterior de fala e, principalmente, de escrita. Isso remete à escrita de si, uma das formas que tomam os exercícios ascéticos estudados por Foucault. Essa escrita se elabora tanto na troca de correspondência com um amigo, mestre ou diretor de consciência, como uma forma de colocar-se sob o olhar do outro, quanto nos *hypomnemata*, notas tomadas para si mesmo que consignavam citações, fragmentos e exemplos de ação, e que funcionam como uma espécie de memória material dos *logoi* em torno dos quais o sujeito decide se constituir. Essas duas formas de escrita aparecem muitas vezes associadas à *meditação*, “esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reativa o que ele sabe, se faz presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real” (Foucault, 1992, p. 130).

[...] a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: é um operador da transformação da verdade em *ethos*. (Foucault, 1992, p. 130)

Transformar a verdade em *ethos*, parece ser disso que buscamos tratar. Dos possíveis modos contemporâneos de pensar a ligação entre sujeito e verdade como um exercício, como uma transformação do ser do sujeito, como um possível modo de vida naquilo que Foucault chama de uma estética da existência. Uma existência que implica exercício, pensamento e escolha a partir das situações e conflitos reais que se nos apresentam, em direção àquelas verdades que cuidadosamente selecionamos para que nos sirvam de guia e criem espaços de liberdade e criação em relação às forças que se exercem sobre nós.

Uma cena me chamou a atenção, escreve uma aluna: Mason e sua então namorada estão em uma lanchonete discutindo o futuro e o ingresso em uma universidade e ele diz não entender por que é tão essencial para todos ele seguir esse caminho se sua mãe havia feito isso e estava com tantos problemas na vida. Essa cena me tocou porque recentemente me vi refletindo sobre o papel da universidade na minha vida e se eu não devia ter seguido outro caminho. Minhas preocupações eram as mesmas de um personagem ficcional ou será que era o contrário? Até que ponto eu tenho o direito que querer impor a minha realidade

para outra pessoa (como foi mostrado no filme com os papéis dos padrastos querendo impor certos comportamentos e pensamentos em Mason)?

Esse questionamento sobre situações de suas próprias existências atravessa a escrita dos alunos. Questionando-se sobre suas escolhas, suas posturas, seu lugar no mundo e em relação aos outros (“o que busco, afinal, na universidade, e que implicações isso tem na vida daqueles ao meu redor?”), os estudantes parecem nos indicar um movimento de procura por aquelas verdades às quais querem se ligar como sujeitos, experimentando, no texto, possibilidades de ação. Por vezes quase parecem meditar, no sentido antigo (que será melhor explorado nas próximas páginas), exercitando no pensamento o que já sabem, se lançando em situações hipotéticas – muitas vezes equivalentes àquelas apresentadas pelo filme – para melhor preparar-se para a ação em suas próprias vidas, no momento em que algo parecido se apresentar diante deles, ou buscando em sua memória vezes em que agiram mal para não repeti-las.

Contudo, escreve outra aluna a respeito disso, o tema que me intrigou foi a violência doméstica, com a qual a mãe de Mason se depara em seu segundo casamento. Embora ela tenha conseguido sair dessa situação, os filhos ficam contra ela, não percebem o sacrifício que ela está fazendo por eles. E neste momento, percebo o quanto os pais tomam atitudes para nos proteger e não percebemos. Talvez sentindo-se olhada por seus pais no olhar da mãe de Mason, a aluna parece dar-se conta, em seu texto, de algo sobre suas próprias relações familiares. Talvez sua escrita, aqui, cumpra o duplo papel de entender algo de verdadeiro sobre a convivência em família e simultaneamente reiterá-lo.

Achei que não tivesse sido tão marcada pela trama apresentada, mas quando se para, e se faz essa análise mais profunda de cada ponto, ele se torna impactante, de uma forma sutil e delicada através das conexões que são traçadas com a nossa realidade, escreve outra aluna, evidenciando também ela a potência do gesto posterior de fala e de escrita sobre as imagens de *Boyhood*, como se pega de surpresa pelo pensamento engendrado pelo filme, que se evidencia nesse trabalho posterior.

Sobre a possibilidade de sermos olhados pelas imagens do cinema, outra aluna escreve ainda: *O filme Boyhood é um excelente exemplo da complexidade em tentar separar ficção e realidade. Percebe-se um senso comum quando nos referimos a "fugir da própria realidade" enquanto assistimos a um filme, como se a realidade do filme não fosse capaz de se misturar com a realidade do espectador. Por se tratar de uma obra do cotidiano de pessoas "comuns", chega a ser difícil tentar separar totalmente uma realidade*

da outra. Vemos como a imagem aparece, em vários textos como este, intimamente ligada à memória, que faz os acontecimentos do filme remeterem sempre a algo de vivido, inquietando-o, retirando esse vivido do fundo de estabilidade da memória para abri-lo, muitas vezes, em seus insondáveis vazios.

Esse outro conjunto de exercícios descrito por Foucault de que trato brevemente são as *meditações*, espécies de experiência de identificação na qual o sujeito se exercita naquilo a respeito do que pensa, colocando-se imaginativamente nas situações para as quais quer estar preparado. A mais importante das meditações do período greco-romano, segundo Foucault, talvez seja aquela sobre a morte, prática em que o sujeito coloca a si mesmo, em pensamento, no lugar de alguém que vai morrer, ou que está em seus momentos finais. Elas não se caracterizam por um jogo do sujeito com o próprio pensamento; antes, por um jogo efetuado pelo pensamento *sobre* o próprio sujeito, fazendo-o deslocar-se, assim, em relação ao que ele é. Talvez mais uma vez, possamos mergulhar a partir de Foucault nos textos dos alunos, não buscando relações sólidas e estabelecidas entre seu pensamento e nosso *corpus* empírico, mas possibilidades de pensá-lo a partir dessa abertura da subjetividade que o cuidado de si nos apresenta, procurando possíveis vetores que apontem na direção de uma constituição outra de sujeitos através da experiência com a imagem.

Ainda sobre memória, narra uma aluna nesse sentido, *a cena que mais achei fantástica e que resume bem o meu sentimento em relação ao filme foi uma das últimas, na qual Mason está indo embora de casa para ir pra faculdade e sua mãe começa a chorar desesperada com o fato de que a vida passou e só naquele momento que ela foi se dar conta. Ela se casou e separou duas vezes, teve filhos, fez faculdade, arrumou o emprego que queria, seus filhos se tornaram adultos e agora estão indo embora, e depois disso, ela se questiona, o que vem? E a personagem mesma dá a resposta: o seu funeral. E é bem isso, quando paramos para pensar em tudo o que vivemos, parece que a vida passou num piscar de olhos, e sem nos darmos conta acabamos por estar onde estamos. Por esse motivo, a mensagem final do filme também é bastante intrigante e inspiradora "aproveite o momento, o agora"*.

Ocupe-se agora daquilo que gostaria de estar fazendo no último momento, nos diria Foucault, lendo Epicteto:

Não sabes que doença e morte devem nos alcançar em meio a alguma ocupação? Elas alcançam o lavrador enquanto lava, o marujo enquanto navega. E tu, em

que ocupação queres ser alcançado? Pois que em alguma o deves ser. Se podes ser [se podes ser alcançado pela morte; M.F.] praticando uma ocupação melhor do que a atual, pratica-a. (Epicteto apud Foucault, 2010, p. 431)

Lançando esse olhar do instante da morte sobre nossas ocupações, podemos avaliá-la e, se houver coisas mais belas ou mais válidas moralmente que poderíamos estar fazendo no momento de morrer, devemos escolhê-las, colocando-nos sempre na melhor posição para sermos pegos de surpresa pela morte. Essa fórmula dos antigos de um olhar instantâneo, “atual, corte no fluxo do tempo, alcance da representação da ação que estamos realizando” (Foucault, 2010, p. 431) se alia ao outro olhar das meditações sobre a morte – aquele da retrospectiva sobre o conjunto da vida. Nele, ao nos experimentarmos como se prestes a morrer, lançamos um rápido olhar sobre o conjunto daquilo que fizemos em vida, abrindo um espaço para que ela apareça em sua verdade, em seu valor; essa memorização valorativa atualiza em intensidade a necessidade de agirmos da melhor forma possível em todos os instantes da nossa vida. Assim que a aluna parece experimentar pequenos fragmentos desses dois movimentos, ao questionar-se, em seu texto, sobre o valor daquilo que se faz em uma vida e sobre a importância que cada momento adquire em relação à iminência da morte.

Tendo tudo isso em mente, podemos perceber como as questões levantadas pelo encontro com a imagem em relação à memória, à duração, à narrativa, à história, à experiência etc. – e, em especial, aquelas em relação à morte, parecem apontar para questões prementes da *vida*. Esta vida que temos, como melhor vivê-la? A partir do contato com as impuras belezas do cinema, como nos fazemos belos em nossa própria existência transitória e finita, criando formas melhores de ação que apontem para certos espaços de liberdade, nos filiando a verdades para melhor lidar com aquilo que desconhecemos? Aquilo que se dá, enfim, entre mim e o outro (que também é o cinema), sempre da ordem do novo, sempre radicalmente outro?

Essa criação de formas de existência, decerto, passa também pelo trabalho com as formas da linguagem, como bem nos mostra uma estudante em seu cintilante texto, fazendo referência ao diálogo entre Mason Sr. e Mason Jr. no sofá da casa do pai. É com a delicada beleza irrompida em sala de aula, na escrita da aluna, que gostaria de encerrar este capítulo:

Do filme, percebo que sou um pouco elfa e um pouco baleia. Sou elfa quando ficciono minha realidade para outras pessoas querendo torná-la mais interessante aos olhos dos outros. Sou baleia quando percebo na minha realidade da vida o extraordinário

do banal e dos momentos esquecíveis. E o melhor de tudo é que não tem problema em ser as duas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tem problema em ser as duas, afirma a aluna. Tomo para mim a afirmação a fim de encerrar esta monografia, reiterando que ela não se pretende uma leitura única, definitiva, de *Boyhood*: escolhi, em processo, alguns caminhos pelos quais enveredar – o filme, decerto, guarda as chaves de muitos outros. Da mesma forma, procurei aqui apontar algumas aberturas, possibilidades de pensamento ulterior, que não se encerram em si mesmas nem neste trabalho. Os espaços que existem entre memória e cinema, entre corpo e imagem, entre história e ausência lançam possibilidades inesgotáveis de tessitura entre essas noções, labirintos nos quais podemos nos perder cuidadosamente se trouxermos à mão o fio dourado de Ariadne, embarcando, conscientes, em nossa errância sonhadora. *Nos pondo à prova*.

E onde mais nos deparamos com o sonho, tão livre em suas formas, senão no cinema? Assisti a *Boyhood* pela primeira vez logo antes de iniciar meu trabalho de bolsista, em julho de 2014, durante uma viagem. Fim de tarde de um verão europeu, em uma espécie de *shopping* a céu aberto, o céu passando de laranja a violeta. Uma escocesa veio conversar conosco, tão simpática, logo antes de entrar na sala – a vida é boa pelos encontros. Alguns meses depois, quando lançado no Brasil, convidei minha mãe para que assistisse ao filme comigo. *É teu irmão, sou eu!*, me disse ela ao final da sessão, encantada – a vida é boa pela partilha. Eis o poder do cinema: encontro, partilha, sonho. Pensamento e vida. Tudo aquilo que se dá no espaço entre mim e o outro, entre eu e o que já não sou mais.

Este trabalho, assim, é o fechamento de um ciclo, mas não precisa ser chamado assim: está mais para abertura ao que vem, e que desconheço. Desconheço como alguns alunos que, em seus textos, se entregam a uma experiência desestabilizadora de sala de aula, e se entregam mesmo – certa vez uma menina não quis nos deixar o texto, escrito ao final da discussão, por *ter ficado muito pessoal*. Minha monografia corre esse risco também, e o assume: esta pesquisa é intrinsecamente pessoal. Inscrevo aqui meu corpo prenhe de imagens, meu olhar condensado pela memória, meu trabalho sobre as paixões – aquilo de que padeço. Não com uma vontade de espelho, mas com uma vontade de fissura: para encontrar, partindo de mim, uma saída para aquilo que radicalmente não sou eu, para aquilo que se faz outro diante de meus olhos. É um trabalho de embate com um filme, com

ideias, com textos de autores, com alunos, com uma professora, com uma experiência de pesquisa. Um trabalho de transformação, de rachadura daquilo que entendo como o núcleo mesmo de minha subjetividade, onde passa a se alojar, aos trancos e barrancos, dolorosa e alegremente, o outro – para logo começar tudo de novo. Um trabalho obstinado de aventura, como aquele dos alunos que tomam coragem *a olhos vistos*. Um trabalho, como diria Badiou¹⁵, de *amor*.

¹⁵ Em conferência disponível em: <http://www.franceculture.fr/emissions/forum-le-monde-le-mans-multidiffusion/lecon-inaugurale-dalain-badiou-lamour-une-aventure>

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: _____. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2005, p. 19-78.
- ALMANSA, Sandra Espinosa. **O cinema como prática de si: experiência e formação**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2013.
- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p.23-81.
- BADIOU, Alain. L'amour, une aventure obstinée: Leçon inaugurale d'Alain Badiou. 2013. (89 min.) Forum Le Monde Le Mans. Disponível em: <<http://www.franceculture.fr/emissions/forum-le-monde-le-mans-multidiffusion/lecon-inaugurale-dalain-badiou-lamour-une-aventure>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. Magia e técnica, arte e política. (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 291 p. Tradução de Paulo Neves.
- BOYHOOD. Direção de Richard Linklater. S.i.: Ifc Productions, 2014. (165 min.), son., color.
- DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000, p. 103-147.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. “De semelhança a semelhança”. ALEA, v. 13, n. 1, p. 26-51, jan-jun 2011
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imágenes pese a todo: Memoria visual del Holocausto**. Barcelona: Paidós, 2004. 264 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. “Quando as imagens tocam o real”. Pós: Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 – 219, nov. 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 264 p. Tradução de Paulo Neves.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Arte, pensamento e criação de si em Michel Foucault – breve ensaio. Revista Currículo sem Fronteiras, 2015 (no prelo).
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p.93-102, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000100008>.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010. 506 p.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 17-75.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 55-72.

LOVERA, Davide; ROCCIA, Alessandro. **Dal testo alla storia dalla storia al testo**: L'età cortese e comunale. Varese: Paravia Bruno Mondadori Editori, 2003. 572 p.

O'LEARY, Timothy. Foucault, Experience, Literature. *Foucault Studies*, nº5, p. 5-25, jan. 2008. Disponível em: <http://www0.hku.hk/philodep/dept/to/TO_FoucStuArt2008.pdf>

ZANIN, Luiz. O tempo em Boyhood. 2014. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/luiz-zanin/o-tempo-em-boyhood/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.