



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

O USO DO CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

FORTALEZA

2020

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

O USO DO CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A479u Alves, Francisco Fabrício da Cunha.
O uso do cinema no ensino de filosofia para o ensino médio / Francisco Fabrício da Cunha Alves. – 2020.
77 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau.
1. Filosofia. 2. Cinema. 3. Ensino. 4. Imagem. I. Título.

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

O USO DO CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Mateus Vinícius Barros Uchôa
Universidade Vale do Acaraú (UVA)

A minha família, em especial aqueles que me apoiam e compartilham da minha vida.

Aos meus amigos que acreditaram e me incentivaram nessa pesquisa.

Aos meus professores, que de forma imensurável fomentaram o desejo em superar os desafios e buscar o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos meus verdadeiros amigos, sempre. Sempre mesmo.

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e por me terem ensinado a andar. À minha mãe, que nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim. A meu pai, amor incondicional. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

A todos os meus familiares. Não citarei nomes, para não me esquecer de ninguém. Mas há aquelas pessoas especiais que diretamente me incentivaram. Aos modelos em que procuro me espelhar sempre: aos meus avós maternos Caboco Miguel (*in memoriam*) e Onélia (*in memoriam*), amor incondicional eterno, e por me terem ensinado a ser nobre, na essência da palavra.

Ao Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau, meu orientador e exemplo de profissional, por não ter permitido que eu interrompesse o processo e pela confiança. Quando ‘crescer’, eu quero ser como você.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFC

Aos alunos da 2ª turma do Prof-Filo UFC. A Profa. Karla Queiroz, pelo incentivo e companheirismo.

A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 01 – Maracanaú, em especial a Profa Ana Geovanda Mourão Rezende e a Profa Suiane Alves.

Aos gestores da EEM Dom Aloísio Lorscheider:: Prof. George Rocha (*in memoriam*), Profa. Bruna Sonir e Prof. Fábio Roberto.

Aos professores de Filosofia da Rede Estadual de Ensino, das escolas localizadas no município de Caucaia.

Aos parceiros de intervenção na EEEP Antônio Valmir da Silva: Carol e César.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

“Um dia, talvez, o século será deleuzeano.”
(Michel Foucault)

RESUMO

A presente pesquisa procura investigar as práticas metodológicas de ensino aplicadas à disciplina de Filosofia, no âmbito escolar do Ensino médio, fundamentadas na utilização de recursos visuais como fotografias, vídeos, documentários, pinturas e, em especial o emprego do cinema como ferramenta didática. O relacionamento entre imagem retratada pelo cinema, saber e ensino-aprendizagem mostra-se, assim como o principal foco de abordagem desta pesquisa. Desse modo, busca-se determinar a utilização da imagem cinematográfica nas classes escolares, bem como as problematizações de caráter metodológico, teórico e epistemológico, defrontados pelos docentes de Filosofia do Ensino Médio, quando fazem uso destes recursos audiovisuais. As duas obras de Gilles Deleuze sobre cinema, *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, serviram de base teórica para construção argumentativa. Dessa forma, este trabalho destaca a relevância das imagens do cinema à construção dos saberes de Filosofia, já que esta disciplina se tornou obrigatória nas grades de ensino de todas as instituições escolares do país, e que por meio dela jovens podem ter a possibilidade de relacionar-se com os aspectos filosóficos do pensamento. O que se pretende, de fato, é a exibição de trechos de filmes ao longo da aula, servindo de ferramenta didática para o professor no ensino de Filosofia. Caberá ao professor, fazer a relação do conteúdo de filosofia exposto com a cena escolhida para exibição. Para tanto, foi necessário a organização de uma capacitação de professores, para desenvolver as ações/atividades previstas. Na apresentação do projeto, ocorreu a explanação sobre a importância e as atribuições para o desenvolvimento do projeto. Na oficina de edição os professores foram capacitados em edição de vídeos. Tivemos o compartilhamento dos arquivos pesquisados. Por fim, as considerações finais acerca da importância do desenvolvimento desta pesquisa, levando em consideração os desafios e resultados alcançados.

Palavras-chave: Filosofia. Cinema. Ensino. Imagem.

RÉSUMÉ

La présente recherche sert à étudier les pratiques méthodologiques d'enseignement appliquées à la discipline de Philosophie, dans le contexte du lycée, basées sur l'utilisation de ressources visuelles telles que des photographies, des vidéos, des documentaires, des peintures et, en particulier, l'utilisation du cinéma comme outil didactique. La relation entre l'image représentée par le cinéma, la connaissance et l'enseignement-apprentissage est montrée, ainsi, comme l'axe principal de cette recherche. De cette façon, nous cherchons à déterminer l'utilisation de l'image cinématographique dans les classes scolaires, du même que les problématisations méthodologiques, théoriques et épistémologiques auxquelles sont confrontés les professeurs de Philosophie du lycée lorsqu'ils utilisent ces ressources audiovisuelles. Les deux œuvres de Gilles Deleuze sur le cinéma, Image-mouvement et Image-temps, ont servi de base théorique à une construction argumentative. Ainsi, ce travail met en évidence la pertinence des images du cinéma pour la construction de la connaissance de la Philosophie, puisque cette discipline est devenue obligatoire dans les classes d'enseignement de toutes les institutions scolaires du pays, et qu'à travers elle les jeunes peuvent avoir la possibilité de se rapporter avec les aspects philosophiques de la pensée. Ce qui est prévu, en fait, est l'exposition d'extraits de films tout au long de la classe, servant d'outil didactique au professeur dans l'enseignement de la Philosophie. Il appartiendra à l'enseignant de faire la relation entre le contenu philosophique exposé et la scène choisie pour l'exposition. À cette fin, il a été nécessaire d'organiser une formation d'enseignants pour développer les actions / activités prévues. Dans la présentation du projet, il y a eu une explication de l'importance et des attributions pour le développement du projet. Dans l'atelier de montage, les enseignants ont été formés au montage de vidéo. Nous avons eu le partage des fichiers recherchés. En conclusion, les dernières réflexions sur l'importance de développer cette recherche, en tenant compte des enjeux et des résultats atteints.

Mots-clés: Philosophie. Cinéma. Enseignement. Image.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Martírio de Joana d’Arc	37
Figura 2 – Roma, cidade aberta	39
Figura 3 – Ladrões de bicicleta	39
Figura 4 – Os Boas-Vidas	40
Figura 5 – Sheik Branco	40
Figura 6 – O Bandido Giuliano	41
Figura 7 – O Triunfo da Vontade	43
Figura 8 – Tempos Modernos	45
Figura 9 – Entrevista com o vampiro	54
Figura 10 – 1º Encontro.....	69
Figura 11 – 2º Encontro.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FILOSOFIA E CINEMA.....	16
2.1	A imbricação entre Cinema e Filosofia.....	16
2.2	Filosofia, Conceito e Imagem.....	25
2.3	Cinema, Filosofia e Pensamento	34
2.4	O cinema como ferramenta didática.....	42
3	O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	51
3.1	O relacionamento entre Imagem e Ensino-aprendizagem.....	51
3.2	O uso de recursos audiovisuais	55
3.3	A imagem cinematográfica em sala de aula	58
3.4	A utilização da tecnologia na aprendizagem filosófica.....	61
4	O ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DO CINEMA	63
4.1	O ensino da filosofia por intermédio do cinema	63
4.2	A utilização do filme em sala de aula: Limites e Possibilidades	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado surge como resultado de uma pesquisa que tem como intuito compreender a eficácia da aplicação de recursos audiovisuais nas aulas de filosofia no ensino médio. Dentre as inquietações que nos assolaram durante nossa caminhada como professor de filosofia do ensino básico está a de como estimular o uso de ferramentas audiovisuais nas aulas de filosofia, questão que foi aqui fundamentada pela teoria deleuzeana do cinema.

Nessa perspectiva, nossa hipótese de trabalho é a de que a utilização da imagem cinematográfica em sala de aula, bem como as problematizações de caráter metodológico, teórico e epistemológico da mesma é um eficaz recurso didático para os professores de filosofia do ensino médio. Alicerçando tal hipótese, tomamos as duas obras de Gilles Deleuze sobre cinema, *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, que forneceram uma base teórica interessante para pensarmos a construção argumentativa nesse sentido, pois o pensador francês enfatiza nas mesmas o caráter filosófico da *imagem*, considerada aqui como o *signo* que efetua a *ideia* no cinema e, no tocante a nosso tema, como a imagem cinematográfica é um potente condutor para a filosofia na escola.

Quando pensamos a filosofia como um discurso que vai além de uma explicação tradicional do mundo – compreendida aqui como uma mera *repetição* do que outros pensaram, quando na visão de Deleuze, em *Diferença e Repetição*, deveríamos partir da tese de que a *repetição* nunca pode ser do mesmo, já que o próprio ato de *repetir* introduz uma *diferença* (voltaremos a isso) –, estamos diante de um processo que estabelece uma nova forma de pensar, realizado por ferramentas acessíveis ao aluno e efetivas para os ideais do professor, ou seja, para o ensino-aprendizagem. Eis o desafio imposto à docência em filosofia: como articular o que é a filosofia com a metodologia didática de seu ensino? Qual o método, o caminho, que devemos percorrer para chegar a nosso objetivo, a saber, ensinar filosofia? Nessa pesquisa compreendemos que não se trata apenas de apreender um método e percorrê-lo, mas

sim articulá-lo com seu conteúdo, e, o mais importante, fazer dele um percurso realizado em conjunto com nossos alunos.

Cientes de que o caminho da filosofia é o do pensamento crítico, seu ensino deve interrogar quais seriam os recursos mais capazes de transmitir e, principalmente, proporcionar essa criticidade aos alunos. Nesse sentido, acreditamos que a aplicação de recursos audiovisuais em sala de aula é uma dessas potentes formas de filosofar na escola.

Nossa pesquisa teve a finalidade de elaborar uma proposta replicável de ensino, com uma abordagem qualitativa dos resultados obtidos de sua aplicação na escola, o que a define como uma pesquisa-ação. Nesse sentido, após sua fundamentação, elaboração e aplicação, utilizamos como metodologia de pesquisa o *grupo focal*, formado por professores de filosofia da rede estadual de ensino das escolas localizadas no município de Caucaia-CE.

O *grupo focal* é uma estratégia interessante na construção dessa pesquisa, pois sendo a filosofia um trabalho do pensamento, coube-nos avaliar a partir de entrevistas e debates essa proposta didática. Assumimos assim duas vertentes, a teoria deleuzeana de cinema e o uso de recursos didáticos em sala de aula. Tal escolha temática se deu por nossa compreensão de que o ensino de filosofia deve proporcionar experiências e situações que nos desafiem a pensar, e por acreditar que isso pode ser obtido pela exibição de filmes em sala, seguida da discussão e da apropriação didática de suas imagens e narrativas. Mas para tal, coube a nós, professores, compreendermos qual nossa orientação em relação ao conteúdo e sua exposição. Devemos pensar que antes de problematizar como ensinamos filosofia para alguém, devemos, em uma perspectiva mais abrangente, avaliar como aprendemos filosofia com alguém, para só então *repetir* – agora na terminologia de Deleuze – essa experiência com outrem.

Todas essas questões são trabalhadas quando nos propomos perguntar sobre a dimensão estratégica do ensino da filosofia. Nós sabemos que a questão do método no ensino da filosofia, como tudo em nossa vida, pode ser revertida em um problema filosófico – ou seja, pensar *o que é* o ensino da arte que funda nossa busca pelo “*o que é?*”. Como anunciado, nós nos perguntamos quais os caminhos viáveis,

eficazes e replicáveis para realização de tal ensino. Quais são as estratégias que o favorecem? Quais os recursos didáticos e, principalmente, como estes devem ser utilizados em nossas estratégias de ensino? No entanto, sabemos que isso significa criticar o *status quo*, provocando deslocamentos no pensamento pedagógico dessa disciplina – o que implica em nossa própria experiência docente.

Assim, partindo dessas indagações e assumindo como principal recurso didático o uso do audiovisual nas aulas de filosofia, a pesquisa está dividida em três capítulos, seguido de suas respectivas subdivisões. O primeiro capítulo contém as considerações iniciais, apresentando as discussões deleuzeanas da relação entre filosofia e cinema, especificamente suas noções de conceito e imagem, e a utilização dessa relação como ferramenta didática. Nossa questão: como podem ser deslocadas tais reflexões para o ensino filosófico. Como proporcionar a alguém a experiência de pensar filosoficamente, reorientando e redimensionando sua visão de mundo? Isso nos guiará rumo à imbricação do cinema no ensino de filosofia.

No segundo capítulo, teremos a análise do recurso audiovisual nas aulas filosofia no ensino médio, focando em duas direções metodológicas, que são essenciais e complementares no trabalho docente. Primeiramente, analisando o método em sua perspectiva estritamente filosófica, pois apreender a metodologia filosófica é o principal meio produtor desse ensino. A outra direção é a de analisar a metodologia pedagógica, isto é, o método tomado em seu aspecto didático, que está a serviço da metodologia filosófica. Cabe compreender como a aplicação desses procedimentos possibilitam a alguém, que não conhece filosofia, experienciar o processo de aprender a filosofar, a pensar criticamente.

O terceiro capítulo abrangerá a utilização do recurso audiovisual em sala de aula, elencando a partir da prática seus limites e possibilidades. Aqui relataremos as discussões e contribuições dos professores participantes do grupo focal, que participaram de encontros, na forma de oficinas, para apresentação e avaliação da proposta didática elaborada na pesquisa.

Tais discussões remeteram à necessidade de ver o ensino de filosofia para além da transmissão daquilo que os filósofos pensaram ao longo da história, pois, além disso, trata-se de proporcionar ao aluno o repetir diferente daquilo que já foi pensado.

Nosso suporte teórico, a filosofia deleuzeana, nos remete a uma visão mais ampla do que o aluno vai assimilar e vivenciar, já que nossas aulas devem convidá-los a pensar que já foi pensado, a *repensar*, ou mesmo *(re)produzir* sua própria compreensão a partir da apreensão e crítica da tradição apresentada nas aulas.

Fomos levados a pensar o ensino de filosofia como a vivência de uma experiência, na qual não será a transmissão de conteúdos filosóficos o mais importante, mas sim a instauração de uma experiência original de pensamento. No decorrer do texto dissertativo trataremos estas questões, de forma direta e indireta, visando entender a extensão e validade do ensino da filosofia a partir do uso de ferramentas audiovisuais. No entanto, não podemos fazer isso sem antes refletir sobre nossa própria orientação para a filosofia, isto é, como aprendemos filosofia. Começemos as discussões propriamente ditas.

2 CAPÍTULO I – FILOSOFIA E CINEMA

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma dessas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. (DELEUZE, 2013, p. 154).

2.1 A imbricação entre Cinema e Filosofia

Qual a relação entre o cinema e a filosofia? Que usos teria a filosofia para o cinema, e vice-versa? A compreensão, e também a complexidade, dessas questões estão justamente no desafio de pensar através das *imagens*. Jean-Luc Godard¹ quando fala sobre atividades teóricas e sobre o que significaria teoria para ele, embora despreze os teóricos que tenham de alguma maneira, teorias onicompreensivas sobre o cinema, diz que quando os críticos da *Nouvelle Vague*², como ele, quando escreviam sobre cinema nos anos 50, antes de fazerem os filmes, já estavam fazendo cinema. A escrita do pensador Godard já está implicada dentro da atividade do cineasta Godard. Isso é o que ele nos diz. No cenário nacional, podemos tomar o exemplo de Rogério Sganzerla³, em entrevista dada ao O Pasquim⁴, ao declarar que no período que começara a preparar os seus primeiros filmes, muito antes de gravar, já estava com

¹ Segundo Coutinho (2007, p. 27-28): “Jean-Luc Godard faz parte dessa geração que escreveu nos *Cahiers du Cinéma*, desde o início (seu primeiro texto aparece no número oito da revista), fez cineclubismo, começou a *Nouvelle Vague*, e tinha, também, uma relação especialíssima com a literatura (ele queria ser escritor, desde muito jovem). Mais claramente ainda do que outros membros do seu grupo (Eric Rohmer, François Truffaut, Jacques Rivette e Claude Chabrol), inovou no cinema e na sua relação com a literatura (ele fez literatura no (e com) o cinema, e não antes, como por exemplo, Astruc e Rohmer): para usar uma expressão de Alexandre Astruc, ele escreveu realmente com a câmera”. Seu reconhecimento provém principalmente de seus ensaios filmados, nos quais, “Em um primeiro período (sua atividade crítica, até 1959, depois os primeiros filmes, na década de 1960), a questão é saber se a imagem é articulação de um sentido ou impressão do real e, correlativamente, se o conceito maior do cinema é a montagem ou a direção” (cf. AUMONT; MARIE, 2003, p. 145).

² A *Nouvelle Vague* reúne um grupo de cineastas que se dedica à direção entre 1958 e 1962. Trata-se, em primeiro lugar, de um fenômeno quantitativo, como sublinhado por François Truffaut, pois ele se refere aproximadamente a uma centena de novos autores (cf. AUMONT; MARIE, 2003, p. 168).

³ Como o próprio cineasta relata: “Tive de fazer cinema fora da lei aqui em São Paulo porque quis dar um esforço total em direção ao filme brasileiro liberador, revolucionário também nas panorâmicas, na câmara fixa e nos cortes secos. O ponto de partida de nossos filmes deve ser a instabilidade do cinema – como também da nossa sociedade, da nossa estética, dos nossos amores e do nosso sono. Por isso, a câmara é indecisa; o som fugidio; os personagens medrosos. Nesse país tudo é possível e por isso o filme pode explodir a qualquer momento” (SGANZERLA, 2008, p. 17).

⁴ Publicado em O Pasquim número 33, de 5-11 de fevereiro de 1970.

uma atividade febril de crítica, de teorização, ou seja, já formulava suas ideias a partir do contexto do cinema nacional e mundial.

Outro pensador do cinema contemporâneo é David Bordwell⁵, que em seu livro *Poetics of cinema* (2007) destaca um dos grandes problemas da atividade teórica cinematográfica e de sua relação com a filosofia: o vício da *grande teoria*, a tentativa de enquadrar o cinema e seus momentos dentro de categorias gerais, de categorias explicativas, que dariam conta dessa produção multifacetada e múltipla que está na história do cinema. Em “Estudos de cinema hoje e as vicissitudes da grande teoria”, o crítico denuncia a presunção de uma “grande teoria”, numa clara remissão ao horizonte pós-estruturalista do cinema, contestando uma espécie de necessidade da mesma, que tudo explicaria e justificaria. Antagônico a essa proposta, defende um rigor no conceitual que enquadre o cinema em sua história e no relacionamento com o espectador, partindo da particularidade do filme (BORDWELL, 2005, p. 69-70). Nesse sentido, um dos alvos prediletos de Bordwell é o filósofo esloveno Slavoj Žižek⁶, que para ele estaria ilustrando a psicanálise a partir do cinema, ou seja, estaria usando o cinema como instrumento de explicação da psicanálise. E, portanto, aplicando ao cinema conceitos da psicanálise e não conceitos que se relacionam com os conceitos suscitados pelo cinema. Podemos ver essa leitura lacaniano-hegeliana de Žižek no que segue:

Existe uma possibilidade de o sujeito obter alguns conteúdos, algum tipo de consistência positiva, fora do “grande Outro”, fora da rede simbólica intersubjetiva alienante. Essa outra possibilidade é a oferecida pela fantasia, equacionando o sujeito com um objeto da fantasia (ŽIZEK, 1996, p. 324).

Fazer o cinema ser o pensar e não o caminho para o pensar, foi o ponto forte de cineastas/pensadores que produziram uma obra de fôlego enquanto teóricos, em paralelo, obviamente, a sua produção de filmes. São cineastas que escreveram manifestos, artigos, livros sobre o cinema e reverberaram essas ideias em sua forma de

⁵ Bordwell é considerado um dos principais teóricos e historiadores do cinema dos Estados Unidos e a sua produção contempla diferentes temáticas da teoria cinematográfica, com estudos referenciais na área de autoria e *mise en scène* (cf. PAIVA, 2014).

⁶ Žižek tem sido considerado por revistas e jornais conservadores como um superstar da nova esquerda, ou mesmo, como o filósofo mais perigoso do Ocidente (cf. KUL-WANT, 2012).

fazer cinema. Dentre eles, os russos foram teóricos de grande envergadura, como são os casos de Sergei Eisenstein⁷, que tem uma obra de fôlego muito consistente em sua filmografia; de Dziga Vertov⁸, contemporâneo de Eisenstein; e, principalmente na década de 1960, o caso de Andrei Tarkovsky⁹, que também escreveu sobre tempo e cinema. Esse filosofar do cinema ocorreu também em outros países, e no Brasil, Glauber Rocha¹⁰ é um exemplo de alguém que pensou o cinema pelos meios do cinema, ou seja, esteticamente no interior dos filmes, mas pensou também o mercado, a indústria, a teoria, as ligações do cinema com o panorama mais amplo, político, mundial, em relação ao fenômeno da globalização.

Nosso intuito é bem mais simples, ainda que fortemente influenciado por essa perspectiva. Cientes dessa potência crítica do cinema, propomos seu uso para propiciar uma experiência de pensamento aos alunos do ensino médio, mas note-se, o uso do mesmo como recurso didático não é para que o mesmo seja um mero condutor a essa experiência, pois estes teóricos nos demonstraram que o próprio cinema é a experiência. Nesse sentido, assumiremos a filosofia de Gilles Deleuze como o fio condutor por esse labirinto de *signos*¹¹ e de *imagens* da arte cinematográfica. Deleuze (1990) afirmará que a filosofia e o cinema não se confundem, pois são atividades que guardam uma autonomia relativa entre si. A diferença entre essas duas atividades, essas duas práticas reflexivas, é que a filosofia é a prática direta do conceito, é a pedagogia do conceito¹², como será exposto mais a frente. O filósofo os cria e os trabalha, configurando-se como um artesão dos conceitos; enquanto que o cineasta,

⁷ Revolucionário, professor, pensador do cinema, realizador, Sergei Mikhailovich Eisenstein (1898-1948) é um dos nomes fundamentais na consolidação da linguagem das imagens em movimento e, sem dúvida, “o mais prolixo dos cineastas-teóricos, já que ele foi, além disso, durante mais de 15 anos, professor na escola de cinema de Moscou” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 97).

⁸ Denis Arkadyevch Kaufman nasceu em 1896. Seu interesse por literatura e artes o levou ao contato com a intelectualidade local, adotando o pseudônimo Dziga Vertov. Com este nome, Denis fazia menção ao moto contínuo, ao movimento perpétuo. (OLIVEIRA, 2012, on line)

⁹ Cineasta cuja produção (seis longas-metragens) é pouco abundante, mas foi com frequência acolhida favoravelmente pela crítica internacional (cf. AUMONT; MARIE, 2003, p. 283).

¹⁰ Cineasta, crítico, ensaísta, poeta, desenhista e escritor brasileiro autodidata, Glauber Rocha não fez, em sua obra, distinção entre teoria e prática. Seus artigos sobre cinema são um apelo à ação revolucionária, do mesmo modo que seus filmes são definidos por ele mesmo como “manifestos práticos” de sua teoria estética. (cf. AUMONT; MARIE, 2003, p. 261).

¹¹ Para Deleuze (1985 p. 43) “a força de Peirce, quando inventou a semiótica, esteve em conceber os signos partindo das imagens e de suas combinações, e não em função de determinações já linguísticas”.

¹² A noção de Pedagogia do conceito foi proposta por Deleuze e Guattari, pela primeira vez, em *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28)

com suas práticas cinematográficas, está ligado a imagem e aos signos, ou seja, trabalha as imagens e os signos que suscitam conceitos, instigando outras modalidades de pensamento.

Deleuze estabelecer de uma relação entre a filosofia e o cinema porque, se a filosofia trabalha diretamente com conceitos, ela pode trabalhar com aqueles oriundos do cinema. Então, a produção teórica de Deleuze sobre o cinema enquanto *imagem-movimento* e *imagem-tempo* tece uma trama entre esses vários conceitos, desdobrando seus vínculos, pois os mesmos não são abstratos. Nesse sentido, os conceitos filosóficos não estão acima daqueles oriundos do cinema, da pintura ou das demais artes e ciências, eles estão *ao lado*. São ferramentas que tem uma conotação operativa e, portanto, são tão reais quanto os objetos por eles expressos (cf. DELEUZE, 1990, p. 43). O autor explica isso numa palestra que se tornou um vídeo-texto intitulado *O ato de criação*:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema (DELEUZE, 1999, p. 3).

Faz-se necessário um trabalho de orientação em relação ao papel do “criador” de conceitos para um melhor entendimento dessa perspectiva. Tal necessidade é a de que não se faz filosofia, ou melhor, não se aprende filosofia ou não se ensina filosofia, partindo de uma reflexão, mas sim da elaboração de conceitos que darão um sentido a própria filosofia estudada. É na experiência filosófica que se torna possível a criação de conceitos. É no ato do pensamento que é possível criar novos conceitos. Essa potência criadora da filosofia é um dos principais fundamentos da reflexão deleuzeana, como bem expôs Colebrook:

A filosofia é apenas esse poder de criar um conceito geral de vida, dando forma ao caos da vida. Qualquer pensamento verdadeiramente filosófico, portanto, se esforçará para pensar a vida inteira: portanto, deve encontrar a arte e a ciência, mas depois passar a pensar o mundo além da arte e da ciência. A ciência pode fornecer descrições consistentes do mundo real, como as coisas que observamos como “fatos” ou “estados de coisas”, mas a filosofia tem o poder de

compreender o mundo virtual. Este não é o mundo como ele é, mas o mundo além de qualquer observação ou experiência específica: a própria possibilidade de vida. Para Deleuze, o conceito que melhor responde a esse poder de pensar a vida inteira é a diferença. A vida é diferença, o poder de pensar diferente, de se tornar diferente e de criar diferenças. A capacidade filosófica de pensar esse conceito nos ajudará a viver nossas vidas de uma maneira mais alegre e afirmativa. Porque a filosofia permite a transformação da vida, ela é um poder, não uma disciplina acadêmica [tradução nossa] (COLEBROOK, 2002, p. 13).

Os livros de Deleuze são como cinema, isto é, existe um esforço em sintonia com as práticas de cinema e, não à toa, não incorre no risco de ser uma *grande teoria*, em linhas arquitetônicas, conceituais, o que os tornaria áridos e infrutíferos para seus ideais. Em *Imagem-movimento* faz uma análise interna de filmes e cineastas de muitas escolas de cinema diferentes, e a partir da análise dessas práticas da imagem irá produzir convergências com conceitos das escolas filosóficas. Esse procedimento transforma tais conceitos, acoplando-os e os fazendo ressoar nas imagens do cinema, ainda que na dissonância, produzindo uma filosofia original, a partir do cinema.

Quando começamos a explorar a relação entre cinema e filosofia, começamos a constatar que o *ver*, embora seja um ato direto, seja uma intuição simples, ao ser analisado como um dos sentidos fundamentais da experiência cinematográfica, assim como o é a audição em associação, é algo bem mais complexo do que se previa. Existem modalidades do ver, ou seja, várias condições de vivenciar o visível, o audível etc., que estão neles implicados. Assim, o que o pensador francês nos chama a atenção é que a relação filosofia e cinema abre-nos outra modalidade do ver, cuja problematização permite apreender uma modalidade rara do *ver*, não por ser algo sofisticado, mas porque implica uma verdadeira violência contra nossa modalidade habitual de ver. O cinema propicia um *descalibramento dos perceptos*, que nos faz *ver* diferentemente seus signos.

A atividade do espectador, que vê, já traz embutida em si uma série de problemas ligados às práticas da imagem. Os cineastas são conscientes disso, que o espectador é um desafio à visão, mas também ao conceituar dessas imagens nas películas, pois isso está ligado ao ato de ver e perceber. Em “O Abecedário de Gilles Deleuze”, série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada entre os anos de 1988 e 1989, há um trecho em que ele fala de maneira bem clara sobre o conceito de *percepto*:

Há os conceitos, que são a invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de perceptos. Os perceptos fazem parte do mundo da arte. O que são os perceptos? O artista é uma pessoa que cria perceptos. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque perceptos não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O percepto é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente (DELEUZE, 2001).¹³

Nas obras aqui analisadas, Deleuze nos reporta a um filósofo irlandês, nascido no século XVII: George Berkeley. Sua poderosa formulação compreende que ser é perceber e ser percebido ou, em outras palavras, ser é ver e ser visto. Tudo que existe, existe ou porque é visto, ou porque vê. O cinema, nesse sentido, não aponta simplesmente conceitos, não suscita esteticamente conceitos. O cinema não é um instrumento no qual temos diferentes formas de ver, é mais que isso, ele é nossa visão pensando nosso estar no mundo, nossa existência e relações, nossos vínculos com o mundo. Ele é nosso perceber, nossa percepção, logo uma forma de concepção de existência.

No simples ato cinematográfico de ver há mundos inteiros, perceptíveis, afetivos, ativos, embutidos. Há modalidades de ver diversas de nosso senso comum, e dentre essas está o cinema, que é diverso justamente por sua relação intrínseca com a filosofia, o que torna nosso intento de explorar o ensino de filosofia a partir do cinema algo legítimo – e quiçá urgente! O cinema é pensamento.

A obra de Deleuze sobre o cinema é, sobretudo, uma obra sobre o nosso ato de ver filmes, e o filósofo é deveras generoso ao vê-los. Ele busca uma sintonia com os filmes, inclusive *filmes B*¹⁴, filmes malditos, que são considerados menos intelectuais –

¹³ *O Abecedário de Gilles Deleuze*, uma série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada entre 1988-1989 foi divulgado no Brasil pela TV Escola, do Ministério da Educação. Para referenciar os ditos do filósofo nessas entrevistas, utilizamos “Deleuze, 2001”, sem numeração de páginas, uma vez que se trata de um material audiovisual.

¹⁴ A partir dos anos 50, surgiram estúdios empenhados em fazer cinema com baixo orçamento, criando fitas que tinham temas fantásticos e apelativos e que eram exibidos em cinemas modestos. Produções com essas características acabaram sendo rotuladas como filmes B, embora essa expressão tenha nascido para definir outro período específico da história do cinema americano. Ismail Xavier, no artigo *John Ford e os Heróis da Transição no Imaginário do Western* (2014), aponta que os temas presentes na história do western como gênero popular de filmes B, não excluiu cineastas de maior talento que assumiram uma forma narrativo-dramática embebida desse imaginário.

como o são as comédias musicais e seu gênero burlesco¹⁵. Deleuze faz uma análise cuidadosa e bastante generosa dos filmes dos cineastas e das escolas de cinema. Para ele, aprender a ver os filmes já é um problema ético, além de estético. Não por acaso, a obra traça uma longa trajetória dentro da história do cinema. Obviamente que sua seleção de filmes é um conjunto muito pequeno em relação à produção total do cinema. O autor trabalha desde o surgimento do cinematógrafo, no final do século XIX, até a década de 1980. Porém, trata cada um desses filmes, cada um desses cineastas, com extremo cuidado e zelo conceitual, sem cair numa grande teoria nem numa tentativa de generalização. Pelo contrário, vai de singularidade em singularidade, construindo uma teoria viva, intrínseca ao que é o cinema.

Deleuze não faz uma história do cinema, o que adverte já no prólogo: “Não estou fazendo uma história do cinema, não sou um historiador do cinema. O que eu tentei fazer nessa obra, entre a filosofia e o cinema, foi um trabalho de classificação” (DELEUZE, 1985, p. 7). E continua o prólogo se colocando como um classificador, pois estaria realizando uma taxonomia¹⁶, por isso faz duas comparações: uma comparação com Dmitri Mendeleev¹⁷, criador da primeira versão da tabela periódica, pois propôs uma tabela periódica dos signos de cinema, e uma segunda comparação com Carlos de Lineu¹⁸, o pai da taxonomia moderna, pois se vê como um botânico, ou entomologista, estudando as nuances e diferenças entre os objetos de estudo, para

¹⁵ Segundo o *E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*: “O conceito de burlesco está bastante próximo do conceito de carnavalesco (Bakhtine) e aparenta-se com a paródia na medida em que vulgariza o que é sublime. O burlesco é uma faceta peculiar do cômico e diferencia-se das outras modalidades apresentando-se como um exercício de estilo em que o autor, ao ridicularizar uma determinada obra, põe em evidência o caráter inverso àquele que enuncia. O burlesco acaba por seguir o princípio barroco do mundo às avessas ao inverter constantemente as realidades que lhe são apresentadas, o que demonstra também um grande conhecimento dos valores e das regras vigentes bem como uma capacidade para “manusear” a linguagem e o estilo por parte dos escritores de obras burlescas” (GALUCHO, 2009, on line).

¹⁶ Graef (2001) define taxonomia como: “uma estrutura que provê uma maneira de classificar coisas através de uma série de grupos hierárquicos para facilitar sua identificação, estudo ou localização. A estrutura taxonômica consiste em duas partes: Estrutura e Aplicações, onde: - estrutura consiste em categorias ou termos e os seus relacionamentos; e aplicações são ferramentas de navegação que ajudam usuários encontrar as informações”. (Cf. AGANETTE; ALVARENGA; SOUZA, 2010)

¹⁷ “J. H. Kutgen qualificou Mendeleev como “eminente um cientista filósofo”, devido as suas preocupações a respeito da natureza da ciência e dos fundamentos da química, expressos em *Principles of Chemistry*” (BAIA, 2010, p. 20).

¹⁸ Consagrou-se como um naturalista que além de elaborar um sistema de classificação dos seres vivos, preocupou-se também em criar uma sistemática de descrição e um conjunto de regras para a nomeação de espécies e gêneros, facilitando assim a identificação dessas espécies. (PRESTES, 2009, p. 102)

classificá-los em diferentes ecossistemas.

Para essa taxonomia de signos e imagens, Deleuze irá dialogar com dois filósofos chave: Charles Sanders Peirce e Henri Bergson. O primeiro filósofo formulou uma famosa classificação de signos: a semiótica. Para Peirce, os signos são operativos no real, logo, não se confundem com meros significantes, não são apenas símbolos. Os signos tem uma dimensão real para além da representação. Por isso propõe uma taxonomia dos signos. O segundo filósofo é contemporâneo da invenção do cinema, publicando seu livro mais famoso, *Matéria e Memória*, em 1896, um ano depois do cinematógrafo dos irmãos Lumière¹⁹. Não por acaso, Deleuze chega a afirmar que o cinema, enquanto prática de imagem e dos signos, é bergsonismo profundo (DELEUZE, 1985, p. 230).

Para nosso autor, o cinema é bergsoniano, pois essa teria sido a primeira filosofia cinematográfica, como bem podemos ver em passagens como essa:

Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimento (BERGSON, 1999, p. 14).

E mesmo que Bergson não reconhecesse essa sintonia com o cinema nascente, como ele faz no livro *A Evolução criadora* (1907), essa sintonia conceitual é assumida por Deleuze em cada um de seus dois livros sobre cinema, dedicando dois capítulos inteiros para trabalhar a filosofia bergsoniana.

O conceito de imagem-movimento surge como uma virtualidade do cinema, pela invenção dos irmãos Lumière e, ao mesmo tempo, uma elaboração filosófica. Mesmo na formulação do conceito, *Imagem-movimento*, até o hífen é importante, pois não se trata da imagem do movimento, mas sim de um conceito propriamente cinematográfico, cujas demais artes não deteriam: imagem-movimento expressa uma virtualidade. Por mais que existam imagens do movimento, corpos em movimento, objetos em movimento, devemos apreender um movimento global que vai derivar

¹⁹ “Lumière revela desde as primeiras sessões os prazeres da identificação e a necessidade do reconhecimento; aconselha os seus operadores a filmar as pessoas na rua e chega ao ponto de lhes dizer que finjam estar a filmar para “as convidar a representarem”.” (XAVIER, 1983, p. 153)

desses corpos em movimento, ou seja, uma imagem originada desse movimento. Não existe aqui uma imagem que se move em si, mas uma imagem que é produto do movimento dos corpos móveis, pois é necessário ter movimentos dentro da imagem para que possamos, a partir disso, deduzi-la:

Todas as imagens reagem umas sobre as outras, sobre todas as suas faces e em todas as suas partes. É o regime da variação universal, que ultrapassa os limites humanos do esquema sensório-motor, rumo a um mundo não humano, onde movimento é igual a matéria, ou então rumo a um mundo sobre-humano, que atesta um espírito novo. É aí que a imagem-movimento atinge o sublime (DELEUZE, 1985, p. 54).

O cinema é a primeira arte necessariamente industrial, pois implica um automatismo da máquina, do aparelho que gera a imagem. No cinema esse automatismo provoca uma potência nova, que é a potência de um automovimento da imagem. Não se trata de corpos em movimento, ou dos diversos movimentos do corpo, que ao se deslocar produza a imagem, nem de uma imagem primeira que gerasse em mim a continuidade de seu movimento a partir de minha mente, a partir de meu espírito, como ocorre na pintura. No caso do cinema, ela é imediatamente imagem e movimento. O movimento é um dado imediato da imagem e a imagem um dado imediato do movimento. Por isso que o hífen é constitutivo do conceito.

Assim como discutimos anteriormente, ao compreender o ato de ver, que é uma intuição simples, um dado direto, assim também podemos analisar o conceito de movimento. Ele é mais complexo do que parece (cf. FERRACIOLI, 1999). O primeiro capítulo da *Imagem-movimento* busca, a partir da obra de Bergson, apreender esse conceito e como o cinema o tomou como essencial. O cinema abre-alas no século XX a uma virada do estatuto da própria realidade, do estatuto da percepção, ou do próprio vínculo que estabelecemos entre uma dimensão ética e nossa relação com o mundo. Nesse sentido, o cinema é um carro-chefe, ele não vai a reboque do mundo industrial, do mundo artístico, das vanguardas ou das invenções teóricas. Na verdade, o cinema é fundamento para a visão de mundo desse século. No que segue, analisaremos as três teses sobre o movimento de Bergson, com as quais o cinema vai ser relacionado por nosso autor.

2.2 Filosofia, Conceito e Imagem

A imagem-movimento não é um falso movimento, ela é o movimento do falso, o movimento do falso que produz uma nova verdade, na medida em que não há o aperfeiçoamento de uma velha ilusão, mas uma correção dessa ilusão, que nos coloca em uma nova realidade. Na *Lógica do sentido*, quando Deleuze comenta sobre Platão e o simulacro, destaca que

Se dizemos do simulacro que é uma cópia de cópia, um ícone infinitamente degradado, uma semelhança infinitamente afrouxada, passamos à margem do essencial: a diferença de natureza entre simulacro e cópia, o aspecto pelo qual formam as duas metades de uma divisão. A cópia é uma imagem dotada de semelhança, e o simulacro uma imagem sem semelhança (DELEUZE, 1974, p. 263).

Deleuze analisa as condições práticas do cinema, ou seja, os pré-requisitos da existência da sétima arte, dos quais elenca cinco. A primeira condição é a fotografia. É necessário que haja fotograma, para que haja cinema. Aquele fotograma que é o instantâneo, um fotograma que registra um instante qualquer, que capta um momento único. A segunda condição é que esse fotograma não precisa ser posado, ou melhor, não precisa ser preparada, forçando uma espécie de clímax ou de momento maior, pois deve ser espontânea. Isso porque é necessário que o cinema, essa nova metafísica, vire a perspectiva do discurso científico ao avesso, assim como o fizeram a ciência moderna e a revolução científica com seu tempo. Assim como ambas, o cinema constitui uma revolução espontânea na forma de captar e analisar as coisas, pois como arte oriunda da revolução industrial estará associada à espontaneidade de um instante qualquer. É necessário que o fotograma também capte espontaneamente esse instante qualquer.

A terceira condição é o fato de que é necessário que os instantes sejam colocados de maneira equidistante. É preciso que cada fotograma, cada frame, seja colocado na mesma distância do outro, para não “quebrar”, ou desconfigurar, o instante qualquer captado e representado. Isso porque a continuidade não pode ser gerada privilegiando temas distantes, em detrimento de outros. A quarta condição é a

transferência dos equidistantes a um suporte, a uma fita, a uma tira, formando a película. Tudo isso é propiciado pela quinta condição, que é o mecanismo de arrasto de imagens, que produz o contínuo a partir da velocidade de arrasto dessa tira de fotogramas.

Eis o falso movimento do cinema, tão criticado por Bergson (DELEUZE, 1985, p. 12), porque estaríamos deduzindo a imagem-movimento dos fotogramas, quando na verdade ela seria uma ilusão produzida a partir de posições estáticas. O importante do cinema não é o fotograma, o que importa no cinema é o que se passa *entre*. É o intervalo entre os fotogramas que constitui a matéria do cinema. Por isso, a imagem-movimento é o movimento do falso, ocorrido no cinema como resultado real de meios artificiais.

Essa constituição do cinema na continuidade incessante de movimento ainda pode deduzir posições paradas, afinal, posso congelar a imagem, posso criar um plano mais estático paralisando e privilegiando o movimento em cena. Posso criar um longo plano que nada acontece. No entanto, não são essas posições estáticas que apresentam a realidade primeira do cinema, mas o intervalo no contínuo ocorrido *entre* os fotogramas. Capta-se o movimento em si gerado através de seus intervalos. Esse entremeio, esse meio do caminho é o que Bergson denomina imagem. Por “imagem” entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a “coisa” e a “representação” (BERGSON, 1999, p. 2).

Tal compreensão é considerada na definição de cinema em Deleuze (1985, p. 16): “sistema que produz o movimento em função do instante qualquer”. É um sistema que pode ser mecânico, digital, eletrônico, que produz o movimento, a partir dos instantes quaisquer. É necessário que haja os fotogramas, que haja o instantâneo. Não basta que seja, por exemplo, um jogo de sombras, ou formas que se metamorfoseariam diferentes, porque isso seria gerar o movimento a partir de instantes privilegiados, seria voltar à dialética antiga das formas. O cinema não funciona a partir disso, mas de instantes quaisquer.

Para Deleuze (1985, p. 17), os instantes notáveis são singularizações dos

instantes quaisquer. São selecionados pelo cineasta, pelo estilo, são provocados deliberadamente a partir dos instantes quaisquer. Os instantes quaisquer é que vão atingir, dentro de sua própria dinâmica, os instantes notáveis e gerar, enfim, os inúmeros ritmos do cinema contemporâneo, do cinema moderno e do cinema clássico.

O cinema inaugura uma temporalidade viva, que não é mais o tempo mítico, nem o tempo vazio, homogêneo e abstrato da modernidade, mas é um tempo que tem uma duração qualitativa, onde as coisas não estão dadas. Aqui há um todo em aberto, que é o próprio filme. Isso abre alas para um pensamento inovador, que inaugura um novo tempo para as artes, ciências e para própria filosofia. Deleuze vai esquematizar o cinema, ou o conceito de imagem-movimento, em três níveis: o primeiro é o nível dos conjuntos, os sistemas mais ou menos fechados, com maior ou menor abertura com o todo, onde ficam os objetos, os corpos, as partes, enfim, o espaço. Esse é o nível do quadro, do enquadramento. O segundo nível que é o corte móvel da duração, ou seja, o movimento, não se confunde com os corpos que se movem, porque o movimento é a mudança de estado, ele é intensivo.

No movimento vamos ter as disposições e as transformações que acontecem dentro do quadro, o que nos leva ao segundo nível: o plano. Esse movimento que acontece no quadro, ou mesmo nos reenquadramentos e desenquadramentos. O que nos remete ao terceiro nível, o do todo, da duração, do aberto; que é justamente o nível que reúne os inúmeros cortes móveis, os inúmeros movimentos de plano, pois reúne em si todos os planos dentro de uma consciência impessoal, não apenas *humana* mas *cinematográfica*: “a única consciência cinematográfica, não somos nós, o espectador, nem o herói, é a câmara, ora humana, ora inumana ou sobre-humana” (DELEUZE, 1985, p. 35). Ela tem um nível próprio que recompõe os níveis anteriores e, pelo menos, no cinema clássico, esse terceiro nível é dado pela montagem.

Então temos: os conjuntos no espaço, os movimentos que articulam o todo e os conjuntos e a duração ou o tempo qualitativo: quadro, plano e montagem. Movido por esses níveis, a partir do capítulo 3 de *Imagem-movimento*, Deleuze vai abordar as quatro escolas de cinema do período clássico, antes da Segunda Guerra mundial. São quatro diferentes estilos ou grandes conjuntos de estilos, marcados por práticas de montagens diferentes. Então, a montagem irá caracterizar cada uma dessas quatro

escolas.

A primeira, que é fundante, é a escola americana da montagem orgânica. A segunda escola é a escola soviética, constituída dos cineastas pós-revolução de 1917, que tem como precursor Lev Kulechov²⁰ e Sergei Eisenstein, com sua montagem dialética. No entanto, essa segunda não se opõe a anterior, na verdade ela visa aprofundá-la e superá-la. A terceira escola é a francesa, anterior a Segunda Guerra mundial, com Jean Renoir²¹ e sua montagem mecânica. Por fim, a quarta é caracterizada pelo expressionismo alemão, com uma montagem inorgânica marcada por um desvirtuamento dos pressupostos americanos, pois não busca aperfeiçoá-la ou superá-la, mas propor outro caminho (cf. DELEUZE, 1985, p. 75-80).

Deleuze retoma a discussão de Bergson sobre a sétima arte, apresentada em *A Evolução criadora*, na qual o cinema é um aparato industrial, uma arte industrial reproduzindo uma ilusão mecanicista do movimento. O cinema nada mais seria do que a culminância da ilusão moderna do movimento, que é mecânico, não sendo capaz de trazer o *novo*. Toda filosofia bergsoniana é voltada ao tempo, mas não a um tempo eternidade, ou cíclico. O tempo aqui se abre necessariamente para a novidade. Por isso Bergson está muito bem integrado a esse momento filosófico e científico da virada do século XX, que não marcava apenas o advento de um novo século, mas sim do novo nesse século. O novo passou a ser uma questão fundamental nas artes, nas ciências e na própria filosofia. O conceito bergsoniano não é generoso com o cinema, que não passa de uma ilusão mecanicista, na medida em que os fotogramas são acelerados e então eu reconstituo o momento a partir de instantes fixos.

Deleuze consegue certo direito a essa crítica. Nas condições primitivas do cinema, o mesmo ainda estava muito preso ao mecanicismo, com a câmera fixa, o plano era espacial e se confundia com o quadro (DELEUZE, 1990, p. 42). Não havia um plano móvel, o plano era estático, coincidia com o quadro. O tempo que era transmitido nos filmes era igual ao tempo da filmagem, ou seja, o tempo era homogêneo, não havia

²⁰ Cineasta, russo, Lev Kulechov foi, em 1920, o fundador no interior da escola de cinema de Moscou, do primeiro curso de direção cinematográfica. (AUMONT; MARIE, 2003, p. 175).

²¹ Nascido em Paris, em 15 de setembro de 1894, Jean Renoir ficou conhecido por seus filmes mudos que uniam humor e crítica social. Sempre sensível aos problemas de seu tempo, ele se tornou referência obrigatória para os cinéfilos de todo o mundo. Segundo as aparências, as atividades de Renoir o definiam como um artista do estilo realista e participante da ação social. (GOMES, 2015, p. 420)

um trabalho de aceleração ou de desaceleração, ou várias temporalidades dentro do cinema.

No entanto, Bergson não conseguiu prefigurar nesses primeiros aparelhos cinematográficos uma tendência, uma potência gigantesca, que havia dentro do cinema. Ele não foi capaz de ver o devir que o cinema ainda teria de passar. De acordo com Deleuze, no argumento de Bergson

Não há dualidade entre a imagem e o movimento, como se a imagem estivesse na consciência e o movimento nas coisas. O que há? Somente imagens-movimento. É em si mesma que a imagem é movimento e em si mesmo que o movimento é imagem. A verdadeira unidade da experiência é a imagem movimento (DELEUZE, 1990, p. 4).

Para nosso autor, muitas invenções, muitas artes, quando surgem, ainda não tem um lugar, elas ainda não têm um público, uma crítica, o que as impõe uma inexistência no mundo em que surgem. No primeiro momento, tais inovações têm que se camuflar e se incluir no que existe. Uma vez disfarçadas, pois ainda não prontas, tais artes vão se libertando dessas condições e afirmando sua novidade. Bergson não viu isso, sequer enquanto tendência; por sua vez, Deleuze apontou dois caminhos de consolidação do cinema enquanto arte nova. Um primeiro caminho é a mobilização do ponto de vista, ou seja, a mobilidade da câmera. E um segundo caminho é a montagem. Para o filósofo francês, a afirmação do cinema se dá através desses dois procedimentos: montagem e mobilidade da câmera. Nesse sentido, Georges Didi-Huberman, na esteira do pensamento de Walter Benjamin, resume da seguinte maneira o gesto de construção da legibilidade das imagens:

Não se “resolvem” os “problemas das imagens” pela escritura ou pela montagem. Escritura e montagem permitem, antes, oferecer às imagens uma legibilidade, o que supõe uma atitude duplamente dialética (na condição, certamente, de compreender com Benjamin que dialetizar não é sintetizar, nem regular, nem “resolver”): não cessar de arregalar nossos olhos de crianças diante da imagem (aceitar a provação, o não saber, o perigo da imagem, a falha da linguagem) e não cessar de construir, como adultos, a “conhecibilidade” da imagem (o que supõe o saber, o ponto de vista, o ato de escritura, a reflexão ética). Ler é ligar essas duas coisas (...), como na vida de nossas faces nossos olhos não cessam de se abrir e de se fechar (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 70).

Organizei o conteúdo em três sinonímias sobre o funcionamento da imagem-movimento. A primeira sinonímia é que diz, não há imagens que se tornam movimentos, nem movimentos que se tornam imagens. A imagem já é movimento. Movimento é um dado imediato da imagem. Nesse sentido, Bergson afirma que o todo é constituído pelo conjunto infinito de imagens, ou seja, todas as imagens estão se relacionando com todas as outras. Tudo está em tudo. Todas as imagens agem, por todas as suas partes, em todas suas faces, com todas as demais imagens. É um movimento infinito, de tudo com tudo, e ao mesmo tempo em que todos interagem com todos, todos conduzem os esforços uma das outras. Essa é a primeira sinonímia, a da interação universal.

A segunda sinonímia é a da variação universal, ou seja, não só todas as imagens estão em relação com todas as outras imagens, elas agem e reagem, não somente por ações de contato, não somente transmitindo através dos seus contornos, umas nas outras, como se fossem bolas de bilhar, como se as imagens fossem exteriores uma das outras e, portanto, como se existissem em relação de justaposição, uma do lado da outra. Elas vibram juntas, logo temos aqui uma vibração universal. A partir desses vínculos internos, as imagens não se relacionam somente por justaposição, mas também por interpenetração, mantendo sua singularidade, compondo um turbilhão de vibrações distintas.

O plano de imanência²², não só envolve tudo está com tudo, como também, tudo vibra com tudo. A segunda sinonímia é imagem=movimento=matéria. Deleuze discorda, assim, da metafísica de Aristóteles.²³ A matéria não é inerte, não é amorfa,

²² O conceito de plano de imanência é o objeto do segundo capítulo do livro *O que é a filosofia?* Plano de imanência é o horizonte de acontecimentos puramente conceituais, um horizonte “que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará” (DELEUZE e GUATTARI 1992, p. 52).

²³ Em Aristóteles, contrário a Platão que defende o dualismo psicofísico, temos o conceito de Hilemorfismo, a questão da matéria (do grego *hyle*) e da forma (do grego *morphe*). Parte do princípio de que só é possível conhecer a realidade a partir das finalidades do ser. A matéria seria o princípio indeterminado do ser, ou seja, a sua essência, que é indeterminada, mas que é determinada pela forma. A forma seria o princípio determinado em si e determinante em relação a matéria. A matéria permanece, o substrato que permanece. Enquanto que a mudança que é percebida nas coisas é, justamente, a forma como se apresenta. Em sua *Metafísica*, Aristóteles diz: “Uma vez que a alma dos animais (pois isso é a essência do animado) é a essência segundo a definição, é a forma e o que era para ser para um corpo de tal e tal qualidade (isto ao menos é certo: cada parte se for definida acertadamente, não seria definida sem a função, a qual se dará sem sensação)” (ARISTÓTELES, 2002, p. 304).

esperando a chegada das formas, não é um ser passivo. A matéria está ativa, é viva, é fluente. Imagem=matéria. Se o plano da imanência é a matéria fluxo, cada corte desse todo vai dar um ponto de vista sobre o resto, visando determinar um corte móvel. Deleuze (1985, p. 87) afirma que o plano de imanência das imagens-movimento não é mecanicismo, é maquinismo. Maquínico e não mecânico. O cinema não agencia mecanicamente as imagens, agencia maquinicamente, porque o todo muda, o todo é aberto.

No momento em que o mundo se torna imagem, por uma série de fatores (históricos, políticos, técnicos, sociais), o cinema também permite remontar a gênese desse universo e coloca uma nova filosofia. Muito mais que as outras artes, em que força a própria filosofia a se repensar. Deleuze é alguém que encampa essa tarefa, que responde ao chamado do cinema, que é coagido a pensar com o cinema a imagem-movimento em si.

Então chegamos a terceira e última das sinonímias e, ao mesmo tempo, a mais importante. A primeira é imagem=movimento. A segunda imagem=movimento=matéria. E agora vamos para a terceira imagem=movimento=matéria=luz. A imagem é também uma espécie de matéria luminosa, um movimento da própria luz. A luz, simplesmente, como algo gerado, como ondulatória ou como partícula, mas também a luz como princípio genético, como princípio criador. Se a primeira sinonímia é da interação universal e a segunda é da variação universal, a terceira é da propagação universal. A metafísica da luz, onde a luz é primeva dentro do cinema. A luz que se difunde universalmente em todas as direções, onidirecional.

Bergson (1999) tem uma frase muito enigmática: antes que venha o ser humano, antes que venha o olho, antes que venham os anteparos e as telas para que possam revelar a luz, a fotografia já era dada, já está tirada em cada coisa, em todos os pontos do universo já tem uma fotografia dentro das coisas. Mas ela é translúcida, porque ela não se revelou:

Para Bergson, é o contrário. As coisas é que são luminosas por elas próprias, sem nada que as ilumine: toda a consciência é alguma coisa, ela confunde-se com a coisa, isto é, com a imagem de luz. Mas, de direito, trata-se de uma consciência, difusa por todo o lado e que não se revela; trata-se exactamente

de uma fotografia já tomada e tirada a todas as coisas e para todos pontos, mas “translúcida” (DELEUZE, 1985, p. 89).

Ela, na verdade, atravessa sem resistência todas as coisas. Nisso há uma subversão do bergsonismo em relação à tradição filosófica. Na tradição filosófica você tem um mundo escuro, a matéria escura que viria à luz da consciência, a luz da razão, que iluminaria as coisas do mundo. Nessa concepção, a matéria, as coisas, não precisa de nenhuma luz, não há necessidade de iluminá-la. O universo não espera o ser humano, não espera o sujeito. A luz é imanente às coisas. Todas as coisas são dotadas de luz. A matéria é luminosa e já irradia pra todos os lados, sem que nada precise iluminá-las.

O cinema origina-se da claridade enquanto tal, pois é a luz antes de chegar à tela – a luz é condição essencial do cinema. A luz é a consciência, e a consciência é o que mais existe, pois está em todos os lugares. Nesse sentido, o espírito está presente em todas as coisas, enquanto luz. O cinema é isso, o cinema é pampsiquista²⁴ e imanentista. É Dionísio antes de ser Apolo. O sem fundo que determina as profundidades, os disformes é que determinam as formas, a subjetividade é que determina a formação dos sujeitos, os vastos sistemas acentrados é que vão permitir os centramentos (cf. DELEUZE, 1985, p. 91-92).

A imagem-movimento por si, que é o plano da imanência é que vai ser a condição de suas demais imagens. A ideia da filosofia é pensar para além do humano. Uma perspectiva nietzschiana de ir além do homem. O cinema cumpre essa tarefa. Já o cinema clássico, com suas características próprias, cumpre essa tarefa de explorar, de maneira diferente, uma tendência dionisíaca na qual a percepção humana é ultrapassada, no sentido de uma percepção transumana, que é imanente a próprias

²⁴ De forma literal, o termo pampsiquismo é a crença de que tudo na Natureza seja dotado de algum nível de propriedade mental. Assim, tudo o que é físico também possui um aspecto mental interior, fenomenal, privado e acessível apenas ao sujeito da experiência. No *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano, o termo é definido como “consiste em reduzir matéria a alma, ou seja, a propriedades ou atributos psíquicos (sendo, pois, espiritualismo). Com isso, a matéria não é negada (como faz o *imaterialismo* [v.]), mas seus atributos fundamentais (p. ex. extensão, movimento, etc.) são reduzidos à ação de forças ou atributos espirituais” (ABBAGNANO, 2007, p. 741).

coisas²⁵

A imagem-movimento, quando referida ao intervalo, se decompõe em três tipos de imagens: imagem-percepção, imagem-ação e imagem-afecção. Na medida em que o sistema da imagem-movimento é referido a um intervalo, ocorre uma especialização das faces da imagem. De um lado a imagem se torna sensorial, se torna receptiva, formando a imagem-percepção e desenhando nas coisas a latitude de ação possível. A outra face da imagem, vai se especializar como a imagem-ação, o lado motor, o lado ativo ou reativo da imagem. É aquele que curva o mundo, que forma um horizonte de mundo no qual eu tenho a potência de um corpo de agir esse mundo. E entre as duas faces, o que ocupa o intervalo é a imagem-afecção que, segundo Bergson, (2010) é uma tendência motriz sobre uma placa imóvel, absorve a luz e converte em afetos: perceber, agir e afetar.

As imagens se combinam. Cada procedimento de cinema admite diversos tipos de imagens como norte, não classificando as imagens por gêneros. Pode ocorrer a imagem-afecção, a imagem-ação e a imagem-percepção em qualquer filme. As duas tendências: imagem-movimento por si (imanência), dionisíaca, objetiva e a imagem-movimento referida ao intervalo, apolínea, subjetiva. A Imagem-percepção é uma das faces da imagem-movimento quando é referida a um intervalo, quando a imagem-movimento se torna uma imagem especial, porque é referida a um intervalo, a especialização das faces da imagem, a face sensorial, receptiva, compõe a imagem-percepção. Para Deleuze, a imagem-afecção vincula rosto e primeiro plano – plano de rosto ou *close*. O primeiro plano se define pelo espaço, o recorte do espaço.

Em *Imagem-tempo*, abordagem de nosso próximo ponto, o autor profere considerações acerca do cinema moderno e sua relação com o pensamento filosófico, citando referências cinematográficas do pós-guerra. As inferências se darão em torno da transição do cinema clássico para o cinema moderno.

²⁵ Imagens têm o propósito de representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, interpõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas de imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente – a realidade reflete imagens (FLUSSER, 2002, p. 9).

2.3 Cinema, Filosofia e Pensamento

Como se dá a passagem do cinema clássico para o cinema moderno na acepção de Deleuze? O que significa, fundamentalmente, a passagem de um cinema de ação para um cinema de visão? O que causou a crise do conceito de *imagem-ação* a ponto de sua substituição por uma *imagem-visão*? Vamos esclarecer essas questões e analisar seu vínculo nas questões de âmbito didático que aqui enfrentamos.

O cinema é o produto de um tipo de pensamento, ou melhor, é a forma externalizada de um pensamento em sua dimensão estética. Tanto a filosofia como as ciências e as artes, para Deleuze e Guattari, são criações do pensamento. Portanto, de posse dessa ideia, nosso autor vai analisar uma relação entre cinema e pensamento. E, mais ainda, entre o cinema e as maneiras diferentes de pensar. O importante, portanto, no início desse procedimento é a ideia de que os grandes cineastas, assim como todos os artistas, não pensam conceitualmente. Eles pensam e se expressam através de imagens. Deleuze inclusive polemiza, de forma mais ou menos velada, ao lançar a ideia de que o cinema é uma linguagem, remetendo essa problemática a uma questão semiótica.

Acompanhemos o filósofo: o cinema pensa, mas pensa a partir de imagens diferentes, ou seja, pensa em *imagem-movimento* e em *imagem-tempo*. As imagens-movimento consistem naquilo que o autor chama de *cinema clássico*. E as imagens-tempo caracterizam outro tipo de cinema, chamado *cinema moderno*. Interessante notar que na filosofia de Deleuze um *termo* não é um *conceito*, pois o conceito já é o termo seguido de sua definição. Dessa forma, as palavras “clássico” e “moderno” não possuem em seu proferir um conceito (cf. AUMONT, 2003, p. 54-55 & 193-194), uma definição universal assumida uniformemente por todos. Seu uso conceitual é algo específico de cada pensador, o que justifica que os termos em questão serão assumidos por nosso autor como momentos de uma construção filosófica do cinema – o que para nossos fins é vital, pois identificará o próprio ato cinematográfico com a atitude filosófica que pretendemos transmitir em nossas aulas no ensino médio.

Deleuze chamava de clássico aquilo que vai do início do cinema, da invenção do cinema pelos irmãos Lumière, até a Segunda Guerra Mundial, e o moderno é aquilo que começa durante a grande guerra, ou no pós-guerra, fundamentalmente, tendo como marco inicial o neorealismo italiano, indo até os seus dias. O neorealismo italiano é o movimento cinematográfico bastante importante para Deleuze, pois demarca o surgimento do novo, do inovador, do *moderno* em uma arte ainda tão recente.²⁶

Para apresentar a potência dessa ruptura, Deleuze argumenta que o cinema, antes constituído por imagens-movimento, subordinava o tempo ao movimento. A relação tempo e movimento é de extrema importância na reflexão filosófica, sendo analisada por pensadores de épocas diversas.²⁷ O filósofo francês demarcará a passagem do clássico ao moderno a partir dessa mudança de perspectiva em relação a imagem, que em vez de subordinar o tempo ao movimento inverterá a relação, tornando o movimento dependente do tempo. E é isso que Deleuze chama de imagem-movimento e imagem-tempo. A imagem-movimento é aquela que privilegia o movimento sobre o tempo, enquanto que imagem-tempo não é uma imagem sem movimento, mas é aquela em que o movimento está subordinado ao tempo.

Portanto, o que distingue os dois tipos de imagens cinematográficas, a clássica e a moderna, é a relação que a imagem tem com o tempo. Uma trabalha a partir de uma representação indireta do tempo, a imagem-movimento, já a outra com uma apresentação direta do tempo, a imagem-tempo. Se o tempo não estiver subordinado ao movimento, não será mais vinculado a uma medição do movimento, representando uma libertação de um necessitarismo cronológico no cinema (e no pensar). Há um registro de um diálogo entre Godard e Georges Franju, no Festival de

²⁶ Mais do que isso, o *neorealismo italiano* possui uma importância político-social tremenda, como bem afirma Betella (2016, p. 26): “Nunca houve um manifesto neorrealista. Contar e ouvir a verdade nesse tipo de narrativa talvez tenham sido ações que coincidiram com o desmantelamento de mistificações fascistas, como as representações herméticas e ambíguas apoiadas pelo regime. Seja como for, um dos preceitos neorrealistas seguido pelas narrativas aqui examinadas é o tratamento dos eventos como se o leitor pudesse se colocar na mesma perspectiva dos personagens. Tanto a voz memorialista quanto o narrador em terceira pessoa não estão muito interessados no realismo puro, nem mesmo numa repetição de ideais veristas. A narrativa neorrealista, de modo geral, revela a situação social e política que constrói a tragédia real dos grupos menos favorecidos”. Para maiores informações sobre esse contexto, conferir FABRIS, Mariarosaria. O neo-realismo cinematográfico italiano: uma leitura. São Paulo: Edusp, 1996.

²⁷ Sobre essa questão tão complexa, recomendamos o explicativo e didático estudo de José Reis, *Estudo sobre o tempo* (cf. REIS, 1996).

Cinema de Cannes, no qual ele lê: “Mas certamente, Sr. Godard”, teria dito o exasperado Franju, “o senhor pelo menos reconhece a necessidade de ter um começo, um meio e um fim em seus filmes.” “Sem dúvida”, replicou Godard, “mas não necessariamente nessa ordem.” (GODARD apud SONTAG, 1987, p. 119).

O cinema clássico é um cinema de ação, no qual a relação entre as imagens se dá pelo encadeamento sensório-motor. Isso porque o cinema é relação entre imagens, o que nos remete ao processo da *montagem*.²⁸ No cinema clássico a montagem parte da relação sensório-motora, na qual as imagens agem uma sobre as outras a partir de um processo de ação e reação. Assim, as imagens constroem no cinema de ação uma unidade entre elas, que Deleuze chamará de unidade orgânica. No entanto, toma o cinema moderno como superior ao clássico justamente por essa ruptura na conexão lógica entre as imagens na sua montagem.

Elucida então três imagens básicas: percepção, ação e afecção. Nesse sentido, esses três tipos de imagem, assim como sua composição, conexão e agenciamento, correspondem, para Deleuze, a três tipos de planos cinematográficos. A imagem-percepção corresponde ao plano geral, que capta o conjunto no espaço. É o plano mais aberto possível. Por sua vez, a imagem-afecção é exatamente o contrário da imagem-percepção. Ela é a mais fechada possível, centrando no objeto. Em termos de plano, é o que chamamos *close*. Em geral, o *close* do cinema é dado a um rosto, pois ao focar o rosto mostram-se os afetos (o que a personagem está sentido ou pensando). O primeiro *close*, segundo Deleuze, foi o de uma chaleira, o que demonstra que tal técnica não está restrita ao rosto de “alguém”, pois qualquer objeto pode ser *rostificado*, deixando-nos perceber um determinado afeto em uma imagem. O filme “Martírio de Joana d’Arc” é um exemplo de imagem-afecção:

²⁸ “A definição técnica da montagem é simples: trata-se de colar uns após os outros, em uma ordem determinada, fragmentos de filme, os planos, cujo comprimento foi igualmente determinado de antemão. Essa operação é efetuada por um especialista, o montador, sob a responsabilidade do diretor (ou do produtor, conforme caso)”. (AUMONT, 2003, p. 196)

Figura 1 – “Martírio de Joana d’Arc”



Fonte: Cinemarden

Por fim, o terceiro tipo é a imagem-ação que se liga ao plano médio. É o plano que capta um determinado personagem num determinado contexto. Isso nos mostra que um filme nunca é feito com um único tipo de imagem, já que sempre devemos considerar sua montagem, conexão, agenciamento²⁹.

O conceito de agenciamento articularia, de um lado, os processos entre os elementos do mundo material dos corpos, com seus agregados de conteúdo, seus signos e corporações, seus corpos físicos e corpos sociais; de outro lado, ele conectaria as dimensões ou transformações incorpóreas dos enunciados: atos de fala, o performativo, as sentenças e juramentos, seus discursos e significados (HOLDERBAUM, 2014, p. 893).

Ele é composição de diversos tipos de imagens. Para Deleuze, todos os filmes de faroeste tem o privilégio da imagem-percepção, ao mostrar as planícies, plano geral. Ao mostrar índio atacando, se vê o plano médio, a imagem-ação. Ao mostrar o mocinho levando uma flechada, mostrando o rosto dele, um *close*, vemos a imagem-afecção.

O cinema clássico, o cinema da *Imagem-movimento*, se divide pela montagem. É a montagem que dá essa imagem indireta do tempo. Ela dá uma imagem-movimento encadeando diversos tipos de imagens em função da ação. Há uma relação

²⁹ O conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari, por seu turno, diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico) (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

muito importante entre cinema clássico, cinema de imagem-movimento, e o cinema de ação. Dizer que há um privilégio de movimento, significa que há um privilégio da ação. Mas, por que Deleuze define o cinema clássico como cinema de ação? Porque o encadeamento sensório-motor, a ação é fundamental nesses filmes. O encadeamento das imagens existe em função da ação. O meio age sobre um determinado personagem, criando uma determinada situação. Ocorre uma reação, uma nova situação criada por ele. O estigma geral da imagem-ação é essa: uma situação, uma ação e uma nova situação, eis o cinema clássico.

Sua crise é considerada por Deleuze como o resultado do pós-guerra, pois não se acredita mais que uma situação dê lugar a uma ação capaz de modificá-la. O modo de vida e do pensar no pós-guerra tornou-se pessimista demais para acreditar numa ação transformadora. A ideia de Deleuze é que essa crítica da imagem-ação significa um questionamento da situação sensório-motor. Esse questionamento do encadeamento desses três tipos de imagens fez nascer o cinema moderno.

O cinema moderno introduz ou exige cada vez mais o pensamento. É um cinema que faz pensar mais do que o cinema clássico. Esse cinema que nasce durante a guerra, fundamentalmente, com o neorealismo, tem essa característica, de fazer pensar. Há uma frase do Deleuze que diz que o cinema moderno é aquele que vemos e nos perguntamos: “O que há para ver na imagem?” Nesse novo cinema, a percepção não se prolonga em ação. O cinema do tempo implica, diretamente, o pensamento sem o intermédio do movimento.

Deleuze privilegia nesse ponto o cinema italiano, porque produziu uma crítica da imagem-ação. A Itália, diferente da França, saiu como um país derrotado na guerra, logo essa impossibilidade da ação estava muito mais presente. Mas, podemos questionar, por que não na Alemanha? Simples. Primeiramente porque a guerra preservou os grandes estudos de cinema na Itália, enquanto que na Alemanha tudo foi totalmente arrasado nesse sentido. E, em segundo lugar, a Itália contava com uma resistência.

Deleuze aponta cinco características dessa nova imagem que é responsável pelo questionamento da imagem clássica, demarcando a ruptura com o estigma sensório-motor da imagem-movimento. A primeira característica diz respeito à situação.

É a ideia de situações lacunais, situações dispersas. Vemos isso nos filmes de Roberto Rossellini³⁰, “Roma, cidade aberta” e “Paisà”.

Figura 2 – Roma, cidade aberta



Fonte: Letras in.verso e re.verso

A segunda característica diz respeito ao encadeamento das imagens no novo cinema, o encadeamento sensório-motor desaparece ou se torna muito fraco, como se passasse a existir por acaso. Temos dois exemplos com Vittorio De Sica³¹, “Ladrões de bicicleta” e “Umberto D”.

Figura 3 – Ladrões de bicicleta



Fonte: Canto dos Clássicos

³⁰ Rossellini “Tem uma visão platônica de uma sociedade feita para e pelo filósofo. Consequência: o cineasta, como uma espécie de pensador, deve se abstrair de toda ideologia que o impeça de ver os problemas da sociedade onde vive.” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 263).

³¹ Para Bazin, o realismo ganha, com o filme de De Sica, o seu sentido “de artístico”. Para ele, “a reprodução fiel da realidade não é arte” (BAZIN, 2014, p. 324).

A terceira característica diz respeito aos personagens. As situações sensório-motoras são substituídas por personagens que vagam, erram, sem reagir ao que lhes acontece. “Os Boas-vidas”, de Federico Fellini³², ilustra bem isso.

Figura 4 – Os Boas-Vidas



Fonte: Papo de Cinema

A quarta característica diz respeito a tomada de consciência, pois pede lucidez, criticidade. Nessa postura tomamos consciência dos clichês, dos estereótipos, dos lugares comuns nos quais vivemos. É um cinema que faz o espectador tomar consciência dessas imagens sensório-motoras, das coisas que exigem de nós. Fellini em “Sheik Branco” é um exemplo.

Figura 5 – Sheik Branco



Fonte: JustWatch

³² Segundo o cineasta e crítico Glauber Rocha “Fellini vê e ouve mais fundo, além do neorealismo, além do peso cultural da Itália e da cultura mundial, Fellini é um bárbaro, é o sucessor de Átila que entra em Roma com os elefantes da imaginação e conquista o mundo”. (in CALIL, 1994, p. 302).

Finalmente, a quinta característica é a denúncia de um complô, organizado pelo poder. Deleuze dá importância ao cinema ao considerá-lo um veículo de denúncia do poder, do controle da sociedade, sobretudo exercido pela vigilância e os meios de comunicação. Nesse sentido, temos como exemplo “O bandido Giuliano”, de Francesco Rosi³³.

Figura 6 – O Bandido Giuliano



Fonte: Mostra Internacional de Cinema

Essas cinco características da crise da imagem-ação são as condições de um novo tipo de imagem pensante. Deleuze considera, positivamente, essa imagem, que não é mais uma imagem de conexão sensório-motora que cria situações óticas e sonoras puras. Segundo Deleuze, isso impede que a percepção se prolongue numa ação, possibilitando que a percepção se relacione diretamente com o pensamento.

Ouso dizer que o cinema clássico é o cinema da identidade, enquanto o cinema moderno é o cinema da diferença, embora Deleuze não afirme isso. O cinema moderno realiza a substituição do cinema de ação por um cinema de visão, que Deleuze chama de cinema de vidência. É o cinema visionário, porque não é a simples visão, de uma visão empírica, mas de uma visão superior. É o uso superior da faculdade de ver, o que remete aos princípios da sensibilidade de Kant – saliente-se que há sempre uma correspondência no pensamento de Deleuze com as presenças de Spinoza, Kant, Nietzsche e Bergson. Para Deleuze, esse cinema moderno é um cinema que mostra o que os gênios sensório-motores não permitiam, pois ao escapar do clichê

³³ O principal dispositivo formal de Rosi é certa maneira de posicionar a câmera – geralmente em tomadas aéreas, e sempre distante da ação – que funciona para subordinar personagens a suas posições na paisagem social e natural. (RESTIVO, 2002, p. 52).

cria uma verdadeira imagem.

Vemos, sofremos uma poderosa organização da miséria e da opressão. E não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportando-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos desviar quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, para assimilar quando é belo demais [...] percebemos apenas o que temos interesse de perceber em função de nossos interesses econômicos, de nossas crenças ideológicas, de nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês. Mas, se nossos esquemas sensório-motores se bloqueiam ou se interrompem, pode aparecer um outro tipo de imagem: uma imagem ótico-sonora pura [...] que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois não tem mais de ser justificada, como bem ou como mal [...] (DELEUZE, 1990, p.31-32).

Adentramos assim na possibilidade da criação de conceitos. As obras deleuzeanas sobre cinema focam justamente na atividade de criação conceitual, não por acaso originam-se desse trato filosófico do cinema conceitos como *imagem-ação*, *imagem-percepção*, *imagem afecção*, *imagem-cristal*, *imagem-lembrança*, *imagem-sonho*. Embora dialogue com a tradição filosófica e com a história do cinema, o que o pensador francês nos mostra é como esse processo de criação conceitual desdobra imagens produzidas pelo cinema, agora agenciadas enquanto conceitos filosóficos. O cinema é capaz de conceituar o pensamento que não era conceitual. Essa experiência de Deleuze ao pensar o cinema pode ser convertida em uma didática criadora de conceitos que pode oferecer uma efetiva experiência filosófica na escola. Nossos alunos podem se debruçar sobre as imagens, conceituando-as e ressignificando-as, a partir de suas próprias questões.

2.4 O cinema como ferramenta didática

Propomos aqui o conhecimento e apreensão da perspectiva deleuzeana de cinema como uma maneira de potencializar seu uso como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem. Ocorre que muitos professores já usam filmes durante suas aulas, e o fazem com o claro e consciente objetivo de chamar a atenção dos alunos para determinado assunto, o que nos impõe a questão: o que poderia lhes

faltar para utilizar o cinema como recurso didático efetivamente? Pois parece óbvio a consciência dos professores de que essa “ferramenta” é uma forma lúdica e efetiva de unir realidade e ficção em prol do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o simples fato de o professor apenas usar o filme para ilustrar um determinado conteúdo é um grande problema, pois corremos o risco de tornar o cinema o protagonista da aula, enquanto um substituto, apresentando o assunto, sem a devida mediação do professor. E esse risco não está na consciência do professor, claro, mas no como o aluno recebe essa utilização do recurso didático. Assim como o livro, o filme deve ser mediado e analisado, porque é fruto de uma intencionalidade³⁴, ou seja, há um grupo de pessoas, com suas intencionalidades, que atuaram para sua consolidação: roteiristas, diretores, atores, produtores etc. Além de fazer parte de uma indústria com fins comerciais, propagandistas e ideológicos – como o governo nazista fez no filme “O Triunfo da Vontade”, de Leni Riefenstahl³⁵.

Figura 7 – O Triunfo da Vontade



Fonte: Cine Set

³⁴ Sobre a intencionalidade, Deleuze teceu comentários nos auxiliam na interpretação dessa questão em *Lógica do Sentido*, ao analisar os corpos-linguagem em Klossowski: “Vemos como Klossowski passa de um sentido ao outro da palavra *intentio*, intensidade corporal e intencionalidade falada. O simulacro torna-se fantasma, a intensidade torna-se intencionalidade na medida em que toma por objeto uma outra intensidade que compreende e se compreende a si mesma, toma-se a si mesma por objeto, no infinito das intensidades pelas quais passa”. (DELEUZE, 1974, p. 205).

³⁵ Leni Riefenstahl procurou destacar sua preocupação estética, sobretudo no quesito de valorização do que a mesma entendia por belo, objetivando proporcionar o esvaziamento do significado político de seus filmes para o nazismo (SONTAG, 1986, p. 61)

Por outro lado, há professores que podem deixar isso de lado e minorizar seu uso como uma mera ilustração de um momento/fato/verbete/conceito, exclusivamente. Segundo nossa hipótese de pesquisa, deixar de discutir o processo de construção, produção e as intenções de um filme, significa não utilizá-lo com toda potência didática que possui.

Sobre a ideia do filme em sala de aula, Ismail Xavier esclarece:

Não tenho experiência na lida com o educativo como gênero específico, e sempre me interessei mais pelo primeiro aspecto (a dimensão formadora do cinema como arte e entretenimento). Nesse plano, creio relevante participar do combate contra as simplificações manifestas nos discursos moralistas que observam as imagens como um terreno suspeito e produtor dos piores efeitos (XAVIER, 2008, p. 14).

O cinema é um instrumento para gerar discussão em sala de aula. Sempre pensando que essa discussão deve levar à reflexão e à produção de conceitos. Todas as disciplinas vão fazer isso, cada uma à sua maneira, mas todas devem dotar a escolha da temática de um filme de um sentido lógico – principalmente porque a exibição de um filme é a exposição de um pensamento, como analisamos anteriormente. Por exemplo, exibir o filme “Tempos modernos”, de Charles Chaplin³⁶, para debater a Revolução Industrial é no mínimo despropositado, afinal essa não era a intenção do filme. Isso não permite ao filme exercer sua potência artística e didática. Nesse caso específico, é uma produção de 1936, numa época em que os Estados Unidos estavam saindo da Grande Depressão de 1929. Então, o filme deve ser estudado como um documento daquela época.

³⁶ Como acertadamente ressaltado por Glauber Rocha: “Chaplin conta a dialética histórica de um proletariemigranteuropeu que pratica, através do cinema, a revolução humanista do povo.” (ROCHA, 1983, p. 40)

Figura 8 – Tempos Modernos



Fonte: Objective Solutions

Nossa hipótese é a de que o professor deve adquirir conhecimentos mínimos da arte e história cinematográfica se quiser utilizá-la como recurso em sala de aula. O pressuposto é simples: assim como um professor de literatura que propõe o estudo de uma obra literária, tem que, além de ler o mesmo, para analisar e apresentar seu contexto, seu estilo, a escola/movimento do autor, para apresentá-lo de forma competente em sala de aula, o professor de filosofia deve ir além de assistir um filme para tomá-lo em suas aulas. Isso é necessário, inclusive, para demonstrar a lógica de sua exposição do conteúdo, afinal os alunos terão entender a relação da escolha daquele filme com o tema da aula em questão. Entender elementos cinematográficos básicos é algo importante para eficaz uso deste recurso didático. Saber o que é uma câmera? Como ela grava? Como e por que o diretor direciona nosso olhar durante o filme? O que é e como ocorre o processo de montagem? Detalhes técnicos que, para quem vai usar o filme em sala de aula, são de extrema relevância a nosso ver.

Vilém Flusser, ao falar sobre a fotografia, expõe algo que podemos muito bem relacionar ao cinema: Nós temos que abrir a caixa preta e entender como ela funciona. Saber o tipo de olhar que eu posso ter a partir da fotografia, ou especificamente da lente cinematográfica potencializa minha experiência docente em filosofia, e conseqüentemente a dos alunos. Saber que nosso olhar é dirigido para a tela por um diretor impõe informar-se do como ele faz isso, de sua intenção nisso, de qual a história ele queria narrar, das dificuldades em produzir isso etc. Nossa pesquisa propôs aos professores essa perspectiva em relação ao cinema enquanto *órganon*

didático. Nesse sentido, Flusser adverte em relação à escola do futuro:

A embriaguez criadora, a arte, ocorre em todas as disciplinas. Tudo que o homem conhece, e faz, e vivencia, pode virar beleza, se for informado pelo mergulho no privado (...). Pois a escola do futuro não poderá tapar tal abertura rumo à beleza em nenhuma das disciplinas por ela irradiadas, sem correr o risco da própria entropia, e não poderá permitir tal abertura, sem correr o risco da sua própria superação pelo homem (FLUSSER, 2011, p. 169).

No entanto, essa perspectiva de docência a partir de filmes é, obviamente, trabalhosa, pois exigirá do professor um interesse por cinema acima da média. Quanto a isso, lembramos que essa é uma proposta, que nosso intuito com a pesquisa era a de contribuir com uma ação exequível para aulas de filosofia, cabendo aos professores que a adotarem, adaptá-la e mesmo aperfeiçoá-la a suas demandas locais – além de ser fruto, como acima avisamos, de nossa prática docente.

Assim, o recurso audiovisual, em nosso caso o cinema, em nenhum momento deve ser pensado para substituir a leitura ou a exposição oral dos conteúdos. O filme é uma opção de apresentação de conteúdos, muitos deles contidos em livros, por isso deve ser também um estímulo para desenvolver o gosto de ler. As duas coisas devem sempre caminhar juntas em sala de aula. Essa foi uma discussão muito grande no início da década de 1990.³⁷ O uso do cinema em sala de aula, em projetos escolares, pode e deve se conectar com as atribuições da escola e uma delas é, sem dúvida, preparar a pessoa para o mundo da escrita, da leitura. Inclusive é mais provável que o aluno, futuramente, goste muito de cinema e procure, inclusive, ampliar sua cultura cinematográfica, se ele for um bom leitor. Obviamente, não quero aqui retomar os preconceitos contra a cultura oral. A cultura oral é muito importante, muito rica, mas é preciso, também, que tenhamos noção da dimensão da importância da leitura, que, também, é um grande debate no Brasil. Isso não é incompatível com o uso do audiovisual, o uso do cinema. Uma coisa alimenta a outra.

³⁷ Ainda que o cinema na escola seja uma pretensão que data em nosso país do ano de 1936, com a fundação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, momento descrito por Morettin (1995), foi a partir da década de 1990 que surgiram livros na área de didática que focaram na orientação de docentes para o uso adequado de filmes na escola, tais como: “Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos”, R. Azzi; “Cinema e educação”, R. Duarte; e “Como usar o cinema na sala de aula”, M. Napolitano.

A experiência do cinema é sempre ambígua. Num certo sentido, ela é subjetiva, emocional, fantástica. Em princípio, portanto, fora desse leque de objetivos da educação, embora hoje em dia trabalhe também com esses elementos. Por outro lado, ela é objetiva (nossos olhos veem imagens), racional (pois os filmes, via de regra, contam uma história a ser compreendida pelo espectador, possui um pensamento). Estou, obviamente, preso ao tipo mais comum de cinema, o cinema narrativo. Num certo sentido, pelo menos, é o que predomina no mercado cinematográfico: o corte realista, ou seja, a encenação que nós vemos que está na origem do filme muitas vezes nos transmite um efeito de realidade.

Por isso, os filmes mesmo sendo ficção e independentes da faixa etária ou formação cultural, sempre pactuarão com a realidade daqueles que estão na sala de cinema. Quando assistimos a um filme na sala escura, “videando” a tela – para usar a linguagem Nadsat do personagem Alex, no filme/livro *Laranja Mecânica*, de S. Kubrick/A. Burgess –, esse efeito de realidade se potencializa porque se está totalmente voltado para aquela experiência. Tal efeito é um dado muito importante que o professor tem que levar em conta. Ao lado dos aspectos do devaneio, do sonho, da fantasia, que o filme acaba suscitando também. Essa experiência no trabalho escolar, ela não morre. Essa ambiguidade está presente durante todo o tempo, por isso tem que ser trabalhada pelo professor.

Todo filme, seja ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes de perspectivas, envolvendo um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. O professor deve partir daí, para escolha sua de um filme como recurso a ser proposto em suas aulas. O espírito maior de quem trabalha com o cinema em seus projetos escolares, está em tentar decodificar essas escolhas, discuti-las, problematizá-las. Questionar certos preconceitos é necessário. Preconceitos, como o de que uma ficção não teria compromisso com o real e que por isso a escolha de um documentário seria mais relevante para tratar de uma contextualização histórica, não se sustentam ao aplicar tal proceder crítico na escolha.

Muitos filmes do gênero fantasia, o tempo todo estão nos passando ideologias, visões de mundo, valores, conceitos. Sobretudo em um cinema como o norte-americano, que é uma grande indústria, extremamente atrelada a uma ideologia

hegemônica, que torna cada película uma peça de propaganda no exterior. Ainda que, obviamente, o cinema mantenha seu valor plural, com debates internos que podem “perverter” esses espúrios ideais. Então, pensar essas escolhas é muito importante. Elas não são óbvias, até porque o bom cinema de gênero é aquele que oculta as escolhas. Esse é o princípio do cinema de maior sucesso.

A liberdade ou a criatividade do diretor, do roteirista, e mesmo do ator em sua interpretação, existem sempre, como em qualquer obra de arte. O que não desliga a obra de arte da realidade social. O que normalmente um criador faz está dentro de um determinado caldo cultural, sua determinada visão de mundo dialogando com as dos demais, seja nos âmbitos ético, econômicos e/ou políticos. Portanto, liberdade de criação artística, não necessariamente implica em ausência de elos com a sociedade. Analisar um filme, muitas vezes, é analisar para além do que o diretor quis dizer ou não quis dizer. A obra é que interessa. A obra se materializa como tal, e aí, o professor, o crítico, cinéfilo, tem diante de si a obra. Não se trata em ficar preso em uma determinada intenção. O professor tem que aprender a olhar o filme e perceber sua narrativa interna, suas contradições, seus valores e além: o que um filme “datado”, com contextos e fins específicos, poderia contribuir para visão de nosso mundo atual? Quais seriam as regras básicas de linguagem que estão por trás de um filme?

Ao olharmos para um filme a partir de uma perspectiva escolar, percebemos que o tema não é a mesma coisa do roteiro. Roteiro é a parte escrita do filme³⁸. Ao lado da montagem, é a alma oculta do filme. O roteiro é que define as características dos personagens, ritmo, decupagem³⁹, encenação. No roteiro já temos praticamente a mensagem ideológica do filme, na forma de diálogos e ambientações. A representação

³⁸ Béla Balázs acreditava ser o roteiro uma obra de arte em si mesmo, como bem expõe Andrew: “É tão grande o respeito de Balázs pela seleção apropriada de temas cinematográficos que ele confere ao próprio roteiro cinematográfico a *status* de trabalho de arte independente. Assim como consideramos as peças de Shakespeare plenamente realizadas, mesmo quando não são produzidas, do mesmo modo Balázs achava que a roteiro cinematográfico concluído poderia, eventualmente, ser lido como uma completa transformação da realidade.” (ANDREW, 2002, p. 79)

³⁹ “A decupagem é, antes de tudo, um instrumento de trabalho. O termo surgiu no curso da década de 1910 com a padronização da realização dos filmes. (...) Estágio da preparação do filme sobre o papel, ela serve de referência para a equipe técnica. Como muitas outras, a palavra passa do campo da realização para o da crítica. Ela designa, então, de modo mais metafórico, a estrutura do filme como seguimento de planos e de sequências, tal como o espectador atento pode perceber. É nesse sentido que André Bazin (1958) utiliza a noção de ‘decupagem clássica’ para opô-la ao cinema fundado na montagem.” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 71).

fílmica começa a ser feita, na medida em que o filme é encenado, gravado e editado. Pois, caso o professor possua informações sobre os processos e as polêmicas de produção de um filme, possibilitará uma discussão mais rica com os alunos.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notamos que a mesma elenca certas competências gerais para a Educação Básica que podem muito bem ser relacionadas a essas discussões:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017).

Assim, o filme pode ser um texto gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor. Ao desenvolver um plano curricular, escolho filmes, trechos de filmes, da mesma forma que escolho textos, para provocar debates em torno de um tema. Exibo filmes com a mesma perspectiva didática que apresento um texto em sala de aula, devo apenas deixar claro aos alunos que se trata de outra linguagem. Ao ser capaz de esclarecer essa dimensão do uso desse recurso em sala, em médio prazo, posso acabar com o preconceito que o aluno tem em relação ao uso de filmes nas aulas – expressões como “hoje não vai ter aula, vai ser sessão pipoca” podem ser corrigidas. Por isso, se conseguirmos ter uma cultura escolar na qual o uso do cinema seja considerado um documento de uso didático, assim como o livro o é, essa experiência com o cinema em sala permitirá ao aluno o desenvolvimento de uma capacidade de leitura, que se estenderá também ao audiovisual, na qual trabalha-se com uma educação transdisciplinar e transversal.

Em princípio, todos os filmes comerciais ou artísticos, ficcionais ou documentais, são veículos de valores, conceitos e atividades ligadas aos temas transversais com possibilidade de ir além desse enfoque por conta de uma análise transdisciplinar, criadora de conceitos. Sobre o movimento de criação de conceitos,

Gallo (2012, p. 98) ressalva:

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios [...] elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema.

Ao utilizar um filme em sala, extraio dele várias perspectivas visando, além do estudo do conteúdo proposto, a ampliação da experiência cultural e estética dos alunos e do desenvolvimento de sua linguagem e interpretação. Por isso, é importante fazer um levantamento do potencial pedagógico do filme levantando algumas questões: O que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e da área curricular? Quais os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de alunos em questão? Quais os cuidados que tenho que ter, para que essa experiência cognitiva, não vire um bloqueio cognitivo – no sentido de que os mesmos se deixem levar acriticamente pela ideologia proposta no filme?

O caminho para a elaboração do roteiro pedagógico sobre um filme pode variar, mas cremos ser relevante ao professor focar principalmente sobre seus personagens, suas situações e suas referências. Importante trabalhar essas três partes. Ao fazer uma sinopse do filme, indicar o que se espera que os alunos encontrem nele durante a exibição, assim os mesmos podem explorar as três partes acima focadas, pois as mesmas costumam ser carregadas de sentidos. São sínteses de tensões e dilemas que o fizeram escolher esse determinado filme para esse determinado tema, e os alunos devem ser conduzidos nesse sentido.

A primeira regra de abordagem de um documentário é não achar que o documentário possui um compromisso com a verdade nua e crua. Todo documentário, embora queira se aproximar da verdade, é um ponto de vista. Da mesma forma, não devemos pressupor que toda ficção é um ponto de vista subjetivo/fantástico originado da imaginação de quem o roteirizou, dirigiu e produziu. É possível trabalhar elementos da realidade social, mesmo numa ficção. Uma vez libertados, e libertando nossos alunos, dessas perspectivas simplistas do uso do cinema como recurso didático, podemos enriquecer nossas aulas com sua aplicação consciente e consistente.

3 O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Não repito porque recalco. Recalco porque repito, esqueço porque repito. (DELEUZE, 2018, p. 26)

3.1 O relacionamento entre Imagem e Ensino-aprendizagem

Sobretudo, os aparatos imagéticos revelaram-se de grande importância para o entendimento da realidade contemporânea, marcada por uma maciça visualidade muitas vezes assumida como algo natural, ou seja, desvinculada da história e de contendas de origem ideológica. Mas pensar a imagem assim inviabiliza seu uso didático, que se dá justamente pelo contrário disso: a imagem é sempre um *para nós*, que embora guarde sua pureza em si, inacessível como a *coisa-em-si* kantiana, surge como uma experiência estética para nós, algo a ser sentido e interpretado. Dessa forma, este trabalho destaca a relevância das imagens do cinema à construção dos saberes de Filosofia em sala de aula, já que esta disciplina se torna cada vez mais relevante no currículo de ensino de todas as instituições escolares do país, isso porque, por meio dela, crianças e jovens podem relacionar-se com os aspectos filosóficos de nossa tradição cultural e apropriar-se dessa atitude crítica diante de suas realidades.

Na Filosofia avançamos ao perceber que os mesmos fatos podem ser considerados a partir de diferentes perspectivas, compreendendo que toda consideração de fatos se dá justamente a partir de uma *perspectiva* – seja ela declarada ou não. Nossa proposta é a de prepararmos os jovens para reconhecer e explicitar as ideias que se escondem por trás das imagens, dos discursos, das narrativas, que povoam o mundo da cultura. Assim, a docência equivale ao ato do prisioneiro que retorna à caverna para alertar sobre os modelos originais das sombras que os seus companheiros tomam por coisas reais, remetendo ao famoso Mito da Caverna, de Platão⁴⁰. A analogia ao texto platônico não é um acaso, pois sua percepção da imagem é fantástica para nossos fins: a imagem tanto é uma expressão

⁴⁰ O Mito da Caverna ou Alegoria da Caverna foi narrado no livro VII da obra mais importante de Platão, “A República”. (PLATÃO, 2001)

da verdade, quanto poderia enganar os nossos sentidos e turvar nossa razão. Cabe-nos tomar consciência do que as imagens são, para podermos interpretá-las e utilizá-las a nosso favor. Como bem descreveu o professor José Bento Ferreira, do Colégio Pentágono, de São Paulo:

Da continuidade dessas experiências espera-se a aquisição de um valor de uso de tais imagens, capacitando o sujeito em formação a expressar seus próprios pensamentos ao mesmo tempo em que se torna consciente da sua responsabilidade sobre as consequências de juízos e opiniões. Por isso, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não sugere “formas de trabalho, nomes de autores ou escolas filosóficas a privilegiar” e reconhece “bastante liberdade de trabalho na Filosofia”, apesar do aceno ao “contexto grego”. A ênfase da disciplina não está nos conteúdos curriculares (neste ou naquele filósofo), mas nos processos de aprendizagem que realizam nossas expectativas. (FERREIRA, 2016, *on line*)

Justamente porque a Filosofia é bastante questionada enquanto disciplina escolar, que se faz necessário que os educadores tomem consciência de que seu ensino não deve ser formalizado como mera transmissão de informações, ou uma espécie de aula sobre a “historia das ideias”. O ideal é que o professor que tem a responsabilidade de aplicar tal disciplina tenha em mente o quanto é necessário fazer com que seus alunos não fiquem dependentes de recursos didáticos, confundindo-os com o filosofar, o que faz de nossa disciplina um verdadeiro desafio pedagógico: o foco está na atitude filosófica e não na transmissão de informações histórico-filosóficas, estas serão também um recurso. Nesse sentido, é consenso de nossas principais referências no ensino de filosofia recomendar a prioridade de práticas que favoreçam e desenvolvam a capacidade crítica e criadora de nossos alunos.

Por isso, partimos da hipótese de que o cinema pode ocupar o importante papel de experimentação/formação do mundo contemporâneo, no entanto, é preciso compreender o jogo entre o real e o imaginado para que o leitor/espectador decodifique as afinidades suplementares entre verbo e imagem no movimento do imaginário. Como bem afirma Carrière:

Nada poderia ser menos preciso do que essa visão estreitamente aritmética de nosso mundo imaginário. Tudo pode ser drama, ação, história, romance, contanto que o interesse seja mantido e que nossos ouvintes se sentem de

olhos bem abertos e não nos neguem sua atenção (CARRIÈRE, 2014, p. 146).

Nós vivemos em um mundo de imagens (TVs, computadores, outdoors, impressos diversos), o que foi potencializado pela conversão do telefone celular em *smartphones* e *tablets*. Agora esse mundo imagético está em nossas mãos desde crianças. Todos estamos participando dessa cultura da visualização, o problema é que estamos nos perdendo nesse *black mirror*, porque nós não conseguimos ter uma percepção crítica, ou seja, não conseguimos fazer a leitura criteriosa dessas imagens - afinal, como acompanhar a velocidade e a quantidade de sua produção? A escola, principalmente, se preocupa muito com a leitura e com a escrita, o que obviamente não contestaremos, mas problematizaremos a unilateralidade dessa visão como fora feito por Weller & Bassalo:

o surgimento da escrita não substituiu a imagem no conjunto de códigos de expressão humana, pelo contrário, o visual e o escrito caminharam paralelamente na constituição da cultura dos grupos sociais. É necessário também reconhecer que a imagem é capaz de alcançar grupos sociais com a propriedade que a palavra não tem como atingir. Identificamos, então, na imagem uma dimensão democrática, pois a leitura/escrita, em diferentes momentos históricos, passou a ser tarefa de especialistas, ou restrita a pequenos grupos. Enquanto a expressão escrita foi constituindo-se em uma habilidade específica, e de apropriação condicionada, a imagem manteve seu caráter de apropriação individual e coletiva para todos que as tivesse ao seu alcance. (WELLER; BASSALO, 2011, p. 285-286)

Cientes dessa percepção, e de como o mundo contemporâneo reduziu ainda mais a influência da escrita em relação às imagens, a escola deve discutir e se organizar também em torno de uma pedagogia das imagens, colocando-as na perspectiva interdisciplinar. A docência deve dar atenção a esse tema em sua formação basilar e continuada. Ao investigar como tal recursos didáticos (fotografias, vídeos, documentários, pinturas e, em especial, o cinema) podem ser aplicados às aulas de Filosofia, especificamente no ensino médio, aprendemos que o processo de ensino-aprendizagem em nossa atualidade não pode se furtar dos mesmos, pois são de uma eficácia ímpar. Assim, cientes da relevância do tema, coube apresentar uma proposta

as questões do como utilizar as imagens cinematográficas em sala de aula e de qual seria o papel das mesmas no ensino de filosofia.

A curricularização da Filosofia no ensino médio teve o propósito de despertar no aluno o interesse de criar o hábito de pensar criticamente, de apresentá-lo à necessária atitude de sempre reaprender formas de *ver o mundo* – tal como, analogamente, ocorreu com o personagem Louis de Pointe du Lac, na cena em que é transformado, em “Entrevista com o vampiro”, de Neil Jordan (Figura 9), onde o personagem é surpreendido por ser encarado por uma estátua, imagem que marca o novo mundo que a ele se abriu. Ao aluno, devemos oferecer uma nova visão das questões fundamentais que o cercam e estimulá-lo a sair do cômodo senso comum.

Figura 9 – “Entrevista com o vampiro”



Fonte: Pinterest

Uma das propostas metodológicas mais aceitas é a de orientar os alunos através de uma sequencia de aula dividida em quatro momentos: Sensibilização, Problematização, “Investigação” e, enfim, “Conceituação”, sendo esse último o resultado da experiência fundamental do pensamento que permite assim a equação de um determinado problema (cf. GALLO, 2007, p. 26). Essa proposta está vinculada a ideia de criação de conceitos de Deleuze & Guattari, em “*O que é filosofia?*”:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os

conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam [...] Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14).

Através da concepção de ensino de filosofia como *oficina de conceito*, Gallo propõe que uma aula de filosofia se converta em uma “Experiência do pensamento”, o que expressou em seu livro didático, recomendado para o ensino médio no PNLD de 2018 (GALLO, 2016). Gallo sintetiza nessa obra seu pensamento curricular da filosofia no ensino médio, considerando a própria característica desse nível de ensino, como já tinha alertado anteriormente:

Ora, nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo. (GALLO, 2007, p. 21)

Nessa proposta, levantar um problema existente deve ser uma preocupação constante do professor, no sentido de despertar a consciência do aluno quanto às questões que afetam sua vida de uma forma ou de outra, pois mesmo que não encontremos respostas às questões impostas, iremos encaminhá-lo no sentido de compreendê-las, encontrar um sentido para sua existência. Dessa maneira, formaremos pessoas capazes de indagar sobre tudo e tomar decisões mais seguras e construtivas.

3.2 O uso de recursos audiovisuais

Até aqui, elencamos várias formas de justificar a presença do audiovisual na escola. A mais tradicional justificativa é a que considera a socialização das ideias propostas em sala aos alunos. No entanto, poderíamos ser mais pragmáticos, justificando que, dentre as artes, o cinema tem um alcance maior no mundo

contemporâneo, que o torna um recurso mais efetivo para as atuais gerações – e isso devido aos serviços de *Streamings*. Notemos que hoje a produção cinematográfica (filmes, documentários, séries) é muito maior que nossa capacidade de consumi-la. O que pode ser ainda mais ampliado ao pensarmos o audiovisual para além do cinema, pois cada um de nós se tornou um produtor de conteúdo para as redes sociais – cabendo-nos a denúncia de que as pessoas deixaram de viver a dimensão estética dos fatos/momentos, para os gravarem e postarem.

Essa dimensão estética, identificada com nossa experimentação de si, dos outros e do mundo, torna possível a produção de processos de subjetivação, que Poe em perspectiva as regras morais cristalizadas pelas tradições, o que poderia formar as novas gerações a uma constante e necessária atualização de nosso modo de existência, pautado pelo ideal de uma vida potente. Propor um ensino enquanto experimentação do pensar e do existir, a partir das ferramentas conceituais que a filosofia da diferença fornece, significa criar processos de subjetivação para liberar nosso pensamento das amarras da abstração vazia e transcendente.

Trata-se de compreender a importância de uma alfabetização midiática e informacional, o que não é apenas uma urgência na educação brasileira, mas mundial, como a própria UNESCO propõe em suas ações de alfabetização audiovisual.⁴¹

Tal alfabetização de alunos e sociedade em geral, além da formação docente para sua execução e fruição, estão vinculadas a consideração de nossa dimensão estética, por vezes desconsiderada no processo educativo. Um filme mexe com a alma, mexe com a catarse humana. Esse elemento catártico é algo que os jovens infelizmente não estão acostumados a ter, pois depende da consideração dessa sensibilização na elaboração das aulas. Afinal, você precisa saber o que está olhando e como você deve olhar para *ver realmente* esse elemento proposto pelo professor. Cabe ao professor conduzir as crianças e jovens a uma sensibilização, ou seja, a experimentar a profundidade da mensagem passada por uma obra de arte.

⁴¹ O Marco de Avaliação Global da AMI da Unesco compreende essa educação como: “Competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem aos cidadãos o engajamento eficaz com a mídia e outros provedores de informação, bem como o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e aprendizado contínuo para se socializarem e se tornarem cidadãos ativos. A expressão “pessoa com competências em AMI” é uma versão mais curta para “pessoa com as competências em alfabetização midiática e informacional.” (UNESCO, 2016, p. 145)

Nesse sentido, Herbert Read deduz que, se existe um tipo de indivíduo melhor que outros, este seria o artista, muito embora admitindo que não existe um tipo “artístico”, pois:

Todos os tipos tem sua atitude artística (isto é, estética), os seus momentos de desenvolvimento espontâneo, de actividade originativa. Todo homem é uma espécie característica de artista e, na sua actividade originativa, no seu jogo ou trabalho (e numa sociedade natural, já o dissemos, não deve haver distinção entre a psicologia do trabalho e a do jogo), está a fazer mais do que a exprimir-se: está a manifestar a forma que a nossa vida comum devia tomar na sua revelação (READ, 2007, p. 372).

Nesse sentido, Pasolini se expressa:

Nada como fazer um filme obriga a olhar as coisas. O olhar de um literato sobre uma paisagem, campestre ou urbana, pode excluir uma infinidade de coisas, recortando do conjunto só as que o emocionam ou lhe servem. O olhar de um cineasta - sobre a mesma paisagem - não pode deixar, pelo contrário, de tomar consciência de todas as coisas que ali se encontram, quase as enumerando. De fato, enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os signos do sistema verbal são, portanto simbólicos e convencionais, ao passo que os signos do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade. (PASOLINI, 1982, p. 23)

Assim, a educação audiovisual a partir do cinema é, transversalmente, vinculada a competências de outras artes, pois trabalha com uma série de noções de, proporcionalidade, ângulos, enquadramento, etc., o que ainda impõe uma compreensão transversal na aplicação desses recursos em uma aula de filosofia. O audiovisual pode ser uma espécie de antídoto ao formalismo vazio de uma aula dita “tradicional”, pois ao pressupor uma necessária transversalidade, pode interagir com os interesses dos alunos e abri-lhes novas experiências.

Nossa pesquisa-ação⁴² abordou aspectos da realidade escolar vinculado a aplicação do cinema em aulas de filosofia, repensando tanto a teoria quanto a prática do professor da Educação Básica ao utilizar o cinema como ferramenta didática.

⁴² Como pesquisa-ação entendemos: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

3.3 A imagem cinematográfica em sala de aula

Dependendo da película abordada, podemos criar uma experiência de *túnel do tempo* nos alunos, ou seja, O que verem surtirá um efeito em suas realidades, sobretudo na criança e no adolescente, que passam por um processo de formação mais dinâmico. Por isso, a preparação dos professores enquanto mediadores entre o recurso didático, o conteúdo da aula e a aprendizagem dos alunos é um momento vital. Mas como mediar um recurso didático que não domina ou conhece a produção e execução? Para que os mesmos entendam o que é um filme, sua produção, objetivos e perspectivas, devem possuir um conhecimento mínimo do que tratamos até aqui. Nesse sentido, a visão deleuzeana é-nos favorável, pois ao demonstrar como o cinema pensa e é pensado permite-nos mediar sua aplicação em sala de aula.

No entanto, não podemos negar que a experiência do cinema é ambígua, porque subjetiva, emocional, fantasiosa. Nunca assistimos aos filmes de uma maneira idiossincrática. Nossa formação nos torna mais ou menos atentos a ver certas coisas e outras não, ou seja, estamos dentro de regimes visuais. O cinema foi incorporado as culturas, de forma que, principalmente na infância e adolescência, adotamos certos vícios de visão e percepção cinematográfica, que acabam dando certo enquadramento a essas subjetividades. Ainda que sejamos impactados de maneiras diferenciadas, não devemos desconsiderar em nossa docência os condicionamentos que temos ao ver um filme. Se considerarmos que cada filme está imbuído de intencionalidade e ideologias, o cinema torna-se algo muito objetivo. Enquanto espectadores, vemos imagens (percepção), e almejamos captar-lhe o sentido ou vivenciar as sensações e sentimentos que a história oferece, via roteiro, enquadramento ou interpretação. Nós temos que decodificar essa história.

Já comentamos que todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. O uso do cinema na educação escolar depende da compreensão da natureza do mesmo enquanto um conjunto de regras e escolhas. O grande desafio do professor nesse sentido é o de entender tais regras e escolhas da linguagem cinematográfica.

Conciliar a temática curricular com a projeção do filme em sala de aula cobra-nos o conhecimento da linguagem daquele material que está sendo usado. Esse é o grande desafio. É importante o professor se preparar, conhecer um pouco da história do cinema, um pouco de linguagem do cinema, para começar a trabalhar com filmes como recurso didático. Quanto mais o professor dominar essas questões, mais fácil vai ser sua aplicação em sala.

No entanto, não confundamos nossas exigências de domínio, por parte dos professores, desses saberes técnicos e historiográficos do cinema com um elemento necessário à formação docente, já que inúmeros excelentes professores podem não recorrer a esse recurso para bem executar sua função docente. Nossa questão aqui é: e se o professor optar por seu uso, o que ele deve saber para bem executar esse intento? E uma vez que nos capacitamos, como podemos usar tudo isso em sala de aula? Toda essa questão da linguagem, do conteúdo, das situações? Como mobilizar tudo isso para a sala de aula? O cinema em sala de aula é um elemento provocador de debates e reflexões que, no que toca aos alunos, vão além dos aspectos técnicos e estéticos do filme. Cada obra cinematográfica é um documento em si, ou seja, articulá-lo a elementos curriculares de nossa disciplina é uma abordagem necessariamente interdisciplinar. Pensar um filme escolhido para um determinado tema, requer a compreensão de como devemos apresentá-lo aos alunos. Cabe apresentá-lo da mesma maneira que um texto de filosofia? Essa perspectiva de entrecruzar o que o filme propõe com a temática a ser debatida em sala e aula é uma condição para seu uso didático. Nesse sentido, o uso do audiovisual não pode ser desconsiderado na escola:

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos, porque é evidente que a educação em uma sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos (PRETTO, 2009, p. 112).

O filme pode ser utilizado como um incremento de determinado conteúdo disciplinar, previsto nos parâmetros curriculares. Aliás, tradicionalmente esta é a forma mais comum de tratamento do cinema em situações escolares. Vale registrar que o

filme como ilustração, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma mais adequada, metodologicamente falando, de se utilizar o cinema na escola, embora possa ser a mais comum.

A rigor, qualquer disciplina pode trabalhar com o cinema em sala de aula. É preciso, no entanto, que o professor comece pelas perguntas fundamentais: O que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e área curricular? Quais os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de alunos em questão? Ao longo do ano, que outros filmes poderiam ser conversar com esses procedimentos? Sobre as interpretações que os alunos possuem sobre o filme, Bittencourt alerta que:

É preciso preparar o aluno para leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os filmes que eles assistem. Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? (BITTENCOURT, 2004, p. 376).

Essa experiência intersubjetiva proposta pelo professor ao recorrer ao recurso audiovisual permitirá aos alunos o desenvolvimento de sua capacidade cooperativa, ou seja, na enriquecedora condição de ser espectador, crítico e debatedor das ideias expostas no filme. Em *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989), chama a atenção o verbete *P de professor*, onde o filósofo comenta que

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém [...]. Uma aula é emoção. É emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum.

Desta forma, pode o cinema surgir como primordial mecanismo à aprendizagem filosófica, cabendo aos docentes de Filosofia o desenvolvimento de atividades a partir da riqueza de suas imagens, como elementos didático-pedagógicos em suas salas de aulas. Aqui atentamos para as dificuldades nisso implicadas, sobretudo, ao levar a cabo todas as suas problematizações, no que tange ao que têm

propriamente de filosófico, e não tão somente qualificá-las como mero recorte de um propenso conteúdo ou temática a ser trabalhado em sala de aula.

O cinema na escola tem fins específicos, não sendo sua exibição o principal, mas o que ocorre posterior a ela. Como educadores, nos interessamos por sua aplicação didática.

3.4 A utilização da tecnologia na aprendizagem filosófica

O cinema é uma possibilidade de encontro. Encontro com mundos desconhecidos e surpreendentes – seja porque inventados, seja porque distantes de nós. A experiência do cinema não se restringe a ensinar e aprender algo, mas em ser um ponto de encontro com mundos diversos, e com diversas concepções de mundo.⁴³ Nesse sentido, é ingênuo pensar que o uso do cinema em sala de aula possa ser totalmente controlado pelo professor em seu uso didático no que toca às percepções dos alunos em relação ao filme apresentado. Não há como retirar da arte cinematográfica sua característica mais bela e potente, que é de encontrar. O cinema não precisa se preocupar com o estatuto do certo ou errado, já que sua arte está no expressar dessas possibilidades de ser e fazer, que serão expostas às sensações, aos perceptos e afectos⁴⁴ de cada espectador.

O cinema surge como ferramenta metodológica e uma opção educacional à exploração de temas e conceituações filosóficas. As representações de verdades e pretensas universalidades que são demonstradas no cinema podem ter já sido descritas por outras artes ou ciências, porém o trato cinematográfico é expressivamente

⁴³ W. Dilthey dedicou um importante ensaio a essa questão, no qual explica que: “As mundividências desenvolvem-se em condições diversas. O clima, as raças, as nações determinadas pela história e pela formação estatal, as delimitações de épocas e períodos temporalmente condicionadas, em que as nações entre si cooperam, congregam-se para gerar as condições que actuam na origem da multiplicidade das concepções do mundo. A vida que brota em condições tão especializadas é muito diversificada, e assim o é também o próprio homem, que apreende a vida. E a estas diversidades típicas acrescentam-se as dos indivíduos singulares, do seu meio e da sua experiência vital. Assim como a Terra está coberta de inumeráveis formas de seres vivos, entre os quais se desenrola uma luta constante pela existência e pelo espaço mais amplo, assim se desenvolvem no mundo humano as formas da concepção do mundo e lutam entre si em vista do poder sobre as almas.” (DILTHEY, 2020, p. 17)

⁴⁴ Afinal, “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

distinto. A proposição de uma temática pode ser mais profunda vista pelo olhar do cinema.

O cinema pode estabelecer uma práxis pedagógica essencial na contemporaneidade, visto a natureza da pluralidade de imagens, que são produzidas e recriadas permanentemente, ao modelar a imaginação e representar diversas realidades na monotonia dos sujeitos. Pode auxiliar como guia ao debate da ação filosófica, o qual, sob a linha fictícia de uma representação de realidade, pode motivar o crescimento cognitivo do espectador, defronte a uma problematização presenciada no enredo e nos temas, talvez podendo estabelecer um entendimento da realidade. (FISCHER, 2007, p. 292)

O cinema é objeto de estudo de diversos campos do conhecimento, tais como filosofia, teoria literária, semiologia ou psicanálise. A compreensão de Deleuze, no entanto, é original em relação aos demais casos: para o filósofo, o cinema não é um recurso ou mesmo um objeto de estudo, mas sim um campo de conhecimento que atua de forma conjunta com outros domínios do pensamento, tais como a literatura, artes plásticas, ou a própria filosofia. Deleuze entende, assim, que nenhuma dessas áreas é inferior, ou menos abstrata, especulativa ou reflexiva do que as outras. Pelo contrário, ao investigar os procedimentos que os cineastas utilizam para pensar através de seus filmes – como as composições dos planos, os movimentos das personagens, os cortes, percebemos que as obras cinematográficas conseguem alargar conceitos como tempo, espaço, movimento, imaginário, real.

Assim como todas as artes, o cinema deve ser visto como acesso a nosso direito à cultura, ocasionando uma formação emancipatória. Cientes disso, os professores que optam por utilizá-lo como recurso didático sempre devem perguntar aos alunos: O que vocês sentiram? O que vocês entenderam? O que você viu de diferente? Essa potência de tirar do lugar, de inventar novos mundos, que está presente no cinema, é uma dimensão lúdica que não pode faltar na formação de professores.

4 O ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DO CINEMA

A profundidade é o lugar da luta que ora atrai o espaço para o sem-fundo de um buraco-negro, ora o puxa para a luz. (DELEUZE, 1985, p. 130)

4.1 O ensino da filosofia por intermédio do cinema

Deleuze criou diversos conceitos e um extenso vocabulário, valorizando a expressão literária em seu pensamento. Segundo ele, não existe um conteúdo novo sem uma expressão nova, por isso, uma das marcas de sua filosofia é o envolvimento com a literatura e o cinema – a arte como suporte ao novo. O vigor, o inusitado, o inspirador e a consistência que marcaram seu pensamento justificam a relevância das obras deleuzeanas para o campo da educação.

Durante a elaboração da intervenção em nosso estudo, na perspectiva de uma pesquisa-ação, surgiu a ideia de uma proposta voltada para a abordagem do cinema no ensino de filosofia. Pensamos, então, em intitular essa proposta de ESTACINE, a junção, em forma de trocadilho, das palavras ESTACIONAR e CINE (prefixo de cinema), dado a partir da junção inicial, ESTACIONE. Ao propor uma análise filosófica da imagem cinematográfica a estacionamos, a paramos, tornando-a semelhante à pintura e a fotografia, mas fazemos isso sem desconsiderar as características do movimento no cinema, supramencionadas. Isso porque vimos que existe uma mudança qualitativa em sua origem, que o descola completamente da imagem estática, marcando seu diferencial. Para isso, ancoramo-nos na clareza da conclusão de Aumont:

O cinema, por construção, é tudo exceto uma arte do instantâneo: por mais breve e imóvel que seja um plano, ele jamais será a condensação de um momento único, mas sempre a impressão de uma certa duração. Pode-se falar a pouco de formas do tempo na pintura, foi por metáfora, já que o tempo, acabamos de ver, só pode aí ser representado, e sob uma certa forma. O cinema, o plano, a vista cinematográfica são, em compensação, tempo em estado puro (AUMONT, 2004, p. 100).

Ao não restringirem o filosofar apenas ao papel de uma reflexão reprodutora da realidade, ou ao repetir o que os filósofos pensaram sobre a realidade, Deleuze e Guattari⁴⁵ construíram um conceito de filosofia inovador, respondendo a pergunta “O que é a filosofia?” (1991) de forma muito direta e objetiva: a mesma seria a atividade de criação de conceitos.

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma ‘entidade metafísica’, ou um ‘operador lógico’, ou uma ‘representação mental’. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível. (GALLO, 2008, p. 51-52).

Isso é uma inflexão muito forte em relação à tradição filosófica. Sabemos, desde os gregos, que a filosofia é pensada como uma espécie de contemplação. O que fazem Deleuze e Guattari quando dizem que a filosofia consiste numa atividade de criação de conceitos? Vão dizer que a filosofia é a própria vida ativa, a filosofia não é uma vida contemplativa. A vida do filósofo, a ação do filósofo é uma ação de criação.

O conceito de Deleuze que serviu como base para o desenvolvimento da intervenção foi o de *rizoma*⁴⁶. Deleuze e Guattari tomam essa palavra da botânica, pois refere-se a um tipo especial de raiz. A grama, por exemplo, é um rizoma. Tem a característica de proliferar e se espalhar pelo terreno. É essa a questão que os

⁴⁵ Foi um francês psicoterapeuta, filósofo, semiólogo e ativista. Fundou a esquizoanálise e a ecosofia e é mais conhecido por suas colaborações intelectuais com Gilles Deleuze, principalmente em *Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980). Para maiores informações consultar DOSSE, 2010, p. 29-43.

⁴⁶ Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36)

pensadores usam para pensamento filosófico, a de ser uma proliferação e espalhamento, com múltiplas conexões, sem centro e sem hierarquia.

E é essa conexão com o rizoma que nossa intervenção propôs. Como as ações previstas nessa pesquisa são de caráter replicável, na medida do real potencial de seu enfoque, assim como um rizoma, objetivou proliferar e se espalhar para outras áreas de conhecimento, ainda que voltada para o ensino de filosofia.

Na imagem cartesiana do conhecimento árvore há uma hierarquia. Se você quer conectar os vários galhos ramificados, isso tem que passar por um tronco, centraliza o protagonismo do processo. Como há um centro, que é o tronco, você só consegue conectar duas pontas, passando pelo centro. O diálogo entre os saberes é tutoriado por esse centro incontornável. O rizoma, por sua vez, pode se conectar de infinitas maneiras. O rizoma não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce, transborda. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças, conexões, bifurcações, encontros imprevisíveis. Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer.

Segundo Deleuze, a filosofia é como uma caixa de ferramentas da qual dispomos daquilo que precisamos para solucionar nossos problemas, de acordo com a forma que queremos trabalhar. O rizoma está conectado com isso tudo. Pensar um currículo rizomático é pensar, então, que não há um plano definido de antemão, que seria a disposição de uma série de ferramentas, de uma série de elementos, que o estudante poderia dispor a sua maneira e segundo os seus problemas, criando o seu próprio fluxo, seu próprio processo, seu próprio desenvolvimento. Se a ideia é a da multiplicidade, nós não temos um currículo e uma escola, mas nós temos múltiplos currículos, múltiplas escolas e múltiplos processos educativos, tanto quanto são os estudantes que ali estão.

Podemos pensar rizomaticamente o currículo. Pensar na direção de um currículo descentralizado e sem hierarquia. Isso se conecta fortemente com a ideia de aprendizagem que Deleuze trabalha. É uma noção que não há hierarquia. O aprendizado depende de todo um regime de signos, de uma série de conexões que o

estudante faz e de conexões de sentido que ele faz com coisas que, às vezes, estão muito alheias aquilo que é o discurso do professor. O professor pensa em uma determinada situação, coloca determinados elementos, mas como o estudante vai dispor desses elementos e como vai organizar, é um trabalho dele.

4.2 A utilização do filme em sala de aula: Limites e Possibilidades

Nesse sentido, a pesquisa articulou um grupo focal, formado por professores de filosofia das escolas estaduais localizadas no município de Caucaia – Ceará⁴⁷:

1. Vinte professores envolvidos, em dezesseis escolas do município de Caucaia - Ceará;
2. Nove Escolas de Ensino Regular - EEM;
3. Quatro escolas de Tempo Integral - EEMTI;
4. Duas escolas de Educação Profissional - EEEP.
5. Um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.

Formado apenas por professores, o grupo focal apresentou aos participantes a instigante percepção deleuzeana sobre o cinema como forma de levar aos profissionais o audiovisual como mecanismo eficaz e viável como resposta a seu questionamentos didáticos nas aulas de filosofia, como indutor de discussões em sala por parte de estudantes. Assim, apresentamos essa metodologia didática de base deleuzeana como o compor de um conceito de problema, através do qual acontece o ensino-aprendizagem. O cinema é um ótimo recurso porque não visa apenas a solução de problemas, mas, também, a criação/invenção/percepção de problemas, o que subverte a orientação da discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Aos estudantes cabe ter direito aos próprios problemas, e a filosofar sobre eles. Diz Deleuze:

⁴⁷ Cabe salientar que as dez Escolas Indígenas – EDEFM, localizadas no município, não participaram da pesquisa por não conter a disciplina de Filosofia em seus currículos.

Fazemos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso, relativamente a essa atividade, não começa, senão, com as procuras das soluções, não diz respeito, senão, as soluções, como se não continuássemos escravos, enquanto não dispusermos dos problemas mesmos, de uma participação dos problemas, de um direito dos problemas, de uma gestão dos problemas (DELEUZE, 2018, p. 268).

O problema, segundo Deleuze, não é algo estritamente intelectual, pois também abrange o sensível. O problema é sentido antes de ser construído racionalmente. O problema não é fruto apenas do entendimento, antes a sensibilidade mobiliza nosso pensar, nos levando a criar o problema, e conseqüentemente, o conceito. De certa forma, não é tão difícil reconhecer que o mais importante são os problemas. Porém, já fora alertado anteriormente pelo autor que

Sem dúvida, reconhece-se frequentemente a importância e a dignidade de aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. (...) Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. (...) E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 2018, p. 270-271).

Produzir uma filosofia da educação, então, seria habitar esse plano da imanência, esse campo problemático da educação, pensar esses problemas educacionais segundo o aporte próprio da filosofia, que é o aporte da produção conceitual.

Sendo assim, baseados em tudo o que fora exposto até aqui, elaboramos duas perguntas e as aplicamos aos professores participantes do grupo focal:

1. Há muito se discute sobre a urgência do sistema educacional dialogar com o todo da sociedade, incluindo em suas ferramentas didáticas práticas socialmente e democraticamente difundidas. Uma das formas de fazer isso está na inclusão de mídias diversas no processo educacional – e o cinema é uma delas. Qual a importância do uso didático do cinema em sala para você enquanto educador?

2. Outro aspecto importante que podemos destacar, é o fato de que dificilmente o cinema, na educação escolar, é utilizado em todo seu alcance e

potencialidade comunicativa. Em sua percepção, como o cinema está sendo trabalhado nas aulas de filosofia?

Isso porque a pesquisa buscou produzir conhecimento sobre as potencialidades didáticas de cenas de filmes nas aulas de filosofia no Ensino Médio. E como não teve como objetivo realizar uma mostra de cinema, com temáticas relacionadas às áreas da Filosofia, ou do pensamento de um filósofo pré-determinado e, muito menos, uma atividade de cineclubismo, onde ocorre a exibição de filmes seguida de debates. O que se pretendeu, de fato, foi demonstrar como a exibição pontual de trechos de filmes ao longo da aula, poderia muito bem realizar os ideais por nós propostos na pesquisa, justificando a hipótese de que o cinema é uma eficaz ferramenta pedagógica para o professor no ensino de Filosofia.

Deleuze deixa claro em “P de Professor” que é necessário muito esforço para se ministrar uma aula. Para ele, professor é aquele que prepara sua aula e que se prepara para ela, como um artista para o seu espetáculo. Não se trata, de forma alguma, de tirar a importância do professor ou de propor uma pedagogia em que ela esteja toda centrada no estudante. Muito pelo contrário. Para Deleuze, dentro da tradição do espírito francês, da experiência que ele tinha como professor, a experiência é, justamente, a da aula magistral. Do professor que prepara sua aula e a ministra exatamente da maneira como preparou, sem pensar em uma participação do estudante – que não impossibilita tal participação, mas exige que ela seja considerada na preparação da aula.

No grupo focal, propomos que o docente deveria pensar o número de trechos de filmes a ser exibidos, enfocando-os a cada um dos diversos momentos de uma aula. Concluímos na discussão que até quatro trechos por aula seriam um bom número para discorrer sobre os conteúdos propostos. Caso o professor não disponha de arquivos com os trechos editados, tem-se o recurso da minutagem⁴⁸. Durante o planejamento da aula, o professor identifica o trecho do filme que será discutido ou analisado, fazendo registro do minuto em que inicia o trecho e o seu respectivo fim.

Tal perspectiva embasou a organização de uma capacitação de professores, para desenvolver as ações/atividades hipostaseadas na pesquisa. Em parceria com a

⁴⁸ Duração da produção de um filme, contada em minutos e segundos. (Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis)

CREDE 01 – Maracanaú foram realizados dois encontros para formação dos professores envolvidos. A convocação para os encontros foi feita por meio de chamada da CREDE 01. Os encontros ocorreram no Laboratório Educacional de Informática – LEI da EEEP Antônio Valmir da Silva, localizada no município de Caucaia, Ceará. Os encontros ocorreram da seguinte forma:

1º Encontro: Apresentação do projeto, destacando a relação com as obras de Deleuze sobre cinema Na apresentação do projeto, ocorreu à explanação sobre a importância e as atribuições para o desenvolvimento do projeto. Com a presença de quinze professores.

Figura 10 – 1º Encontro



Fonte: Arquivo pessoal

2º Encontro: Oficina de edição, com os professores tendo uma capacitação em edição de vídeos. O editor de vídeo Openshot foi utilizado por ser gratuito e de código aberto para Linux. Após o segundo encontro, cada professor ficou com a tarefa de pesquisar filmes/vídeos que julguem importante no estudo de filosofia, enviando para o Google Drive, um total de cinco arquivos de material editado, para serem compartilhados. Como tivemos dez professores participantes desta etapa, teremos, então, cinquenta arquivos para serem usados como ferramenta didática nas aulas de Filosofia.

Figura 11 – 2º Encontro



Fonte: Arquivo pessoal

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa a perspectiva deleuzeana nos intimou a quebrar nossos paradigmas quanto ao uso do cinema em sala de aula, pois nos demonstrou como o cinema propõe ao aluno muito mais do que apenas uma imagem em movimento, até porque pensar a imagem e seu movimento é uma tremenda experiência filosófica. Assim pudemos propor aos professores de filosofia, em oficinas nas escolas, uma reflexão sobre o cinema e os elementos que devemos apreender para utilizá-lo em toda sua potência em nossas aulas. Apesar desse não ser nosso objeto de estudo, na ocasião das oficinas percebemos que os professores questionavam-se sobre a docência em tempos de barbárie social e midiática, e de como podemos vincular nossos temas curriculares a uma construção pedagógica para a vida. Diante da cobrança da sociedade e famílias para que sejamos profissionais excepcionais na resposta imediata a educação de nossos alunos, coube-nos tecer a visão deleuzeana de uma proposta educacional rizomática, na qual a filosofia desempenha um papel primordial. Com o uso do cinema a aula passa a ser um espaço de criação, no qual o professor pode compartilhar seu conhecimento científico-filosófico com o objetivo de alavancar seus alunos a criação conceitual própria. A aula passa a ser *acontecimento*.

Como explica Miguel Arroyo, esse aprendizado é pautado nas trocas de saberes, nas imitações, nas relações humanas e na valorização do tempo, convergindo assim, para a formação da história cultural dos indivíduos. E é na escola que essa sistematização acontece.

A relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações, não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mais de maneira pedagógica, intencional e cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam o saber do ofício. (ARROYO, 2000, p. 54)

Segundo Nietzsche (1995, Prólogo §2, p. 10) “Eu não construo novos ídolos, os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. Derrubar ídolos, minha palavra para ideais, isto sim é um ofício.” Filosofando com o martelo, Deleuze vai

mostrar que o professor é esse ídolo com pés de barro. Essa busca pelo excelente professor, que concentra em si toda realização da educação, deve ser por nós destruída, pois é obvio que a educação tem no professor um de seus alicerces, senão a viga mestra, mas uma viga sozinha é apenas uma viga, pois sem as demais vigas, o alicerce ou a estrutura, pede seu sentido. Com certeza, o professor é importante e necessário, mas nossa pesquisa nos mostrou que não há docência sem discência, o processo educacional se efetiva quando o aluno é considerado nesse regime de signos e se estabelece nesses signos.

Pensamos uma educação menor⁴⁹ como sendo o trabalho efetivo que o professor faz em sala de aula. Quando o professor adentra a porta da sua sala de aula e divide esse espaço educacional com seus estudantes, assume a responsabilidade de produzir o saber, a cultura e a história. Está produzindo, justamente, isso que podemos chamar de uma educação menor. Nesse espaço menor, que é o espaço de trabalho do professor, é onde deve ocorrer a criação de conceitos. O conceito de maior e menor, produzido por Deleuze e Guattari, surge como uma potência reflexiva para se pensar educação.

Segundo Deleuze (1992, p. 220): “Não nos cabe temer ou esperar, mas criar novas armas”. É importante resgatar o conceito de menor. Levar os alunos a criarem versões menores da versão oficial. Isso seria uma subversão da ordem instituída. Fazer um verso menor, dentro desse poema maior.

Analizamos nessa pesquisa o uso do cinema no ensino de filosofia, tendo como objetivo lançar uma proposta de trabalho com o audiovisual para professores de Filosofia das Escolas da Rede Pública Estadual, localizadas no município de Caucaia – Ceará. Acreditamos que alguns objetivos foram alcançados ao longo das aplicações das intervenções, dentro da proposta de uma pesquisa-ação.

A ideia de que os professores teriam de compreender a aplicação de recursos audiovisuais durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, foi embasada no

⁴⁹ “Uma educação menor seria, para Gallo, um tipo de resistência aos modelos de uma educação maior e aos poderes estabelecidos na macropolítica que definem as políticas pedagógicas de formação profissional, do ensino e dos currículos, apresentadas na forma de dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB –Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e demais documentos produzidos acerca do ensino de modo geral e do ensino de filosofia em particular que reproduzem as hierarquias e relações de poder das chamadas “sociedades de controle”.” (LOPES; COSTESKI, 2019, p.42)

pensamento deleuzeano, associando alguns de seus conceitos aos elementos didáticos em sala de aula. Embora Deleuze nunca tenha escrito nenhum tratado sobre educação, seu inusitado discurso nos faz defrontar o diferente, o inconformismo e necessidade de uma nova concepção de vida e mundo enquanto processos de criação. Impelidos a educar a partir da questão “que é o conceito?”, nos propomos a pensar: como ensinar filosofia a partir do cinema? Pois pensar a educação e o cinema são questões partícipes das preocupações que os filósofos da diferença tem em relação a perspectiva de que o conceito não é uma definição. Para Deleuze e Guattari, são três as potências do pensamento. 1- A filosofia cria conceitos; 2- A ciência cria o que eles chamam de funções; A arte cria, o que eles chamam de perceptos e afectos. Tanto o artista, quanto o filósofo, quanto o cientista, são criadores, mas cada um deles cria um produto distinto.

Portanto, eles procuram explicar o que é o conceito sem, no entanto, produzir uma definição de conceito. Porque, produzir uma definição de conceito, seria matar a própria potência de pensamento e a própria potência criativa do conceito. Uma noção importante para estes pensadores é que o conceito é sempre imanente. Essa é a grande inflexão e o grande rompimento com a tradição filosófica. Desde Platão, nós pensamos o conceito, pensamos a ideia como um ente transcendente, algo que está além do pensamento, ao qual podemos chegar pelo intelecto, daí a contemplação. Pensar é contemplar, é se colocar em busca das ideias que existem, independentemente de nós.

Logo, pensar não é contemplar. Pensar é criar. Os conceitos não estão para serem descobertos, encontrados pelos filósofos, os conceitos são inventados, fabricados, criados pelos filósofos. São criados imanentemente. Eles dizem que para produzir conceitos é necessário um plano de imanência. Cada filósofo tem o seu plano de imanência. O plano, a partir do qual, ele experimenta os problemas e experimentando os problemas, vai recolhendo os elementos ou uma série de elementos que estão nesse plano e a composição desses elementos é o conceito.

O conceito é esse ato de pensamento que reúne uma série de elementos que estavam predispostos, organiza esses elementos de uma determinada maneira e tendo organizado esses elementos nos permite fazer frente o problema que nos

mobilizava. O conceito não é uma resposta ao problema. O conceito é uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar o problema. A partir dos conceitos, sim, nós podemos construir respostas para os problemas.

Nas intervenções tivemos algumas preocupações centrais, que se consolidaram ao longo dos encontros: 1. Estimular o uso de ferramentas audiovisuais pelos professores de filosofia, com a apresentação da visão deleuzeana sobre o cinema e o conceito; 2. Capacitar os professores na utilização de programas para edição de vídeos, demonstrando como eles próprios podem, munidos dos conhecimentos sobre o recurso, adaptar os mesmos a suas aulas; 3. Incentivar a implementação de tecnologias que colaborem para o ensino de filosofia para o além-aula.

No entanto, trabalhamos com a ideia de que caberá ao professor despertar o interesse no aluno pelas práticas filosóficas em sala de aula, estabelecendo a relação do conteúdo de filosofia exposto com o material audiovisual escolhido para exibição. O professor deve tomar para si a tarefa de fazer interpretações sobre o filme, mas também saber conduzir a discussão e permitir que todos os alunos estejam à vontade para fazer suas próprias leituras. Ele deve agir como um guia, levando em consideração a forma como os próprios alunos enxergam o mundo ao redor.

Com a aplicação e efetivação da pesquisa, acreditamos que possamos ter várias trajetórias: 1. Ir além do município de Caucaia, se estendendo para todos os professores de Filosofia da CREDE 01; 2. Expandir para as demais disciplinas, nas escolas estaduais do município de Caucaia; 3. Envolver os professores de Filosofia da SEFOR (Fortaleza); 4. Fazer parte da formação docente em Filosofia nas escolas Estaduais do Ceará.

Assim, findamos por comprovar nossa hipótese ao apreender que o cinema, enquanto mídia educativa possui grande potencial pedagógico uma vez que é muito mais fácil, seja para uma criança, adolescente ou adulto, absorver informações advindas de estímulos audiovisuais. O filme auxilia o professor a romper com o modelo tradicional de aula baseada na solitária explanação, podendo servir tanto para expor conteúdos quanto para criar conceitos e demonstrar experiências.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGANETTE, E; ALVARENGA, L; SOUZA, R. R. **Elementos constitutivos do conceito de taxonomia**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema – uma introdução**. Tradução: Tereza Otonni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre – Imagens e auto-imagens**. Tradução: Sandra Trabucco. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável: cinema e patho**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2004

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

BAIA, F.A.S.P. **Átomos, elementos químicos, planetas e estrelas – concepções de Mendeleev sobre o mundo microscópico**. 2010-120f. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BAZIN, André. **O que é o cinema**. Tradução: Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: CosacNaify, 2014..

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: UNESP, 2010.

BETELLA, G.K. **Memórias do eterno fascismo italiano**. Curitiba: UFPR, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

BORDWELL, David. **Poetics of cinema**. Routledel, 2007.

BORDWELL, David. **O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos**. In Ramos, Fernão Pessoa (org). Teoria contemporânea do cinema – volume 2: documentário e narrativa ficcional. São Paulo: Ed. Senac, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Competências gerais da Educação Básica**. Portaria número 1.570, publicada no D.O.U de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

CALIL, Carlos Augusto (org). **Fellini visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

COLEBROOK, Claire. **Understanding Deleuze**. Crows Nest-Austrália: Allen & Unwin, 2002.

COUTINHO, Mário Alves. **Escrever com a câmera – cinema e literatura na obra de Jean-Luc Godard**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema 1**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Roberto Machado e Luiz Orlandi. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra de 1987. In: Folha de São Paulo, 26/06/1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia. V.1**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Remontagens do tempo perdido**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

DILTHEY, Wilhelm. **Os tipos de concepção do mundo**. Tradução: Artur Morão. Coimbra: Lusosofia, 2020.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRACIOLI, L. **A evolução do pensamento sobre o conceito de movimento**. Revista Brasileira de Ensino de Física. Espírito Santo, v. 21, n. 1, março, 1999.

FERREIRA, J.B. **É útil estudar filosofia no ensino médio?** São Paulo: Colégio Pentágono, 2016.

FISCHER, R. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. Tradução do autor. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história – Vinte instantâneos e um modo de usar**. Tradução: Helena Parente Cunha. São Paulo: Annablume, 2011.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino**. Campinas - SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Silvio. **Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2016.

GALUCHO, I. **E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia**. 2009.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **Outra face de Jean Renoir**. In: **O cinema no século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HOLDERBAUM, F.F. **A voz-música na intermídia som-palavra-performance**. 2014. 140f. Dissertação. Mestrado em Música. Departamento de Arte e Música, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014.

KUL-WANT, Christopher. **Entendendo Slavoj Zizek: um guia ilustrado**. Tradução: Adriana de Oliveira. São Paulo: Leya, 2012.

LOPES, E.S.; COSTESKI, E. **Oficina de conceitos no ensino de filosofia: limitações e possibilidades de uma metodologia filosófica para o ensino médio**. 2019. 150f. Dissertação. Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

OLIVEIRA, R.A. **Dziga Vertov: um cineasta e sua revolução particular.** Revista online RUA – Revista Universitária do Audiovisual (UFSCar), 2012.

PAIVA, Milena Leite. **Revista de la asociación argentina de estudios de cine y audiovisual.** Imagofagia, 2014.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo hereje.** Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio & Alvin, 1982.

PLATÃO. **A república.** Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PRESTES, M. E. B; OLIVEIRA, P; JENSEN, G. M. **As origens da classificação de plantas de Carl von Linné no ensino de biologia. Filosofia e história da biologia.** Ribeirão Preto – SP, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas - SP: Papirus, 2009.

READ, Herbert. **Educação pela arte.** Tradução: Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Teixeira. Lisboa: Edições 70, 2007.

REIS, J. **Estudo sobre o tempo.** Revista filosófica de Coimbra. Universidade de Coimbra, v. 9, 1996.

RESTIVO, Angelo. **The cinema of economic miracles.** Durham&London: Duke University press, 2002.

Revista Educação & Realidade. **Educação & Realidade.** Porto alegre – RS: UFRGS, 2008.

ROCHA, Glauber. **O século do cinema.** São Paulo: CosacNaify, 1983.

SGANZERLA, Rogério. **O bandido da luz vermelha.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

SONTAG, Susan. **Fascinante fascismo. In: Sontag, Susa. Sob o signo de saturno.** Tradução: Ana Maria Capovilla e Albino Poli Jr. São Paulo: L&PM Editores, 1986.

SONTAG, Susan. **A vontade radical: estilos.** Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNESCO. **Alfabetização midiática e internacional: Diretrizes para a formação de políticas e estratégias,** 2016.

WELLER, W; BASSALO, L.M.B. **Imagens: documentos de visões de mundo**. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 13, nº 28, set/dez, 2011.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: São Paulo: Relume Dumará, 2004.