

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
FRANCISCA DE JESUS CARDOSO MOURA**

**O CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA
DA SALA DE AULA TRADICIONAL À OFICINA DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

TERESINA-PI

2020

FRANCISCA DE JESUS CARDOSO MOURA

**O CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA
DA SALA DE AULA TRADICIONAL À OFICINA DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí na área de concentração Ensino de Filosofia, visando à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Professor Orientador: Dr. Luizir de Oliveira

TERESINA-PI

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco
Serviço de Processamento Técnico

M929c Moura, Francisca de Jesus Cardoso.
O cinema no ensino de Filosofia da sala de aula tradicional à
oficina de produção de conceitos / Francisca de Jesus Cardoso
Moura. – 2020.
108 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) –
Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
“Orientador: Prof. Dr. Luizir de Oliveira”.

1. Cinema. 2. Deleuze. 3. Filosofia. I. Título.

CDD 194

FRANCISCA DE JESUS CARDOSO MOURA

**O CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA
DA SALA DE AULA TRADICIONAL À OFICINA DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

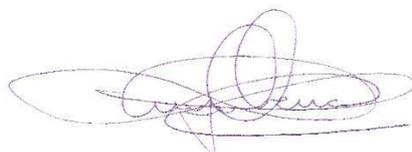
Área de Concentração: ENSINO DE FILOSOFIA

Linha de Pesquisa: FILOSOFIA E ENSINO

Orientador: LUIZIR DE OLIVEIRA

APROVADO EM 25 DE JUNHO DE 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. LUIZIR DE OLIVEIRA (UFPI)
Orientador(a)



Prof. Dr. DEYVISON RODRIGUES LIMA (UFPI)
Examinador Interno



Prof. Dr. JOSÉ WANDERSON LIMA TORRES (UESPI)
Examinador Externo ao Programa

Dedico esta dissertação

Aos meus filhos João Gabriel, Valentina e Fabrício
pela compreensão tão tenra de minha ausência momentânea
em suas horas de estudo e de lazer.

Ao meu esposo Luciano
pelo apoio total neste momento tão importante da minha vida acadêmica.

Aos meus queridos pais Sebastiana e Bernardino
pelo carinho, pelas palavras de incentivo em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador professor doutor Luizir de Oliveira
pela paciência, confiança, incentivo, apoio, orientação e carinho.

À minha querida Inácia Avelino,
sempre disposta a me ajudar nos cuidados com as crianças
para eu cuidar deste estudo.

À minha amiga Sônia Ferreira
pela tranquilidade do acolhimento em sua residência mesmo no momento de
isolamento social pela pandemia para que eu pudesse estudar e concluir este trabalho.

e principalmente ao meu tio José Cardoso e à minha tia Maria (*in memoriam*)
pelas oportunidades de melhores condições de vida a mim e à minha família.

Sem eles nem tudo teria sido possível ou tudo teria sido mais difícil.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Sebastiana e Bernardino; irmãos Antônia, Francisco, Maria, José, Manoel e Raimunda Nonata; cunhadas Conceição, Regina e Lauraci; cunhados Raimundo Bernardino e Edmilson Augusto; e sobrinhos Mariana, Gabriel, Rafael Vinicius, José Carlos, Eduarda, Marcus Vinicius e Davi por compreenderem a minha ausência nos encontros da família, pelo apoio e incentivo incondicional. Gratidão a todos vocês da minha família pelo amor e carinho recebido em todos os momentos da minha vida.

Ao professor doutor Luizir Oliveira, meu orientador, pela disponibilidade e palavras de carinho nos momentos mais angustiantes do mestrado.

À Sônia Ferreira, minha amiga, pela contribuição com a discussão teórica e por me receber em sua residência no momento de isolamento social pela pandemia.

Aos colegas de mestrado Mônica, Sanna, Alexandra, Marco, Padre Marcos, Danilo, Alan, Giovanni e Alexandro pelas palavras de incentivo.

Aos professores José Airton, Leonardo Airton e Marcela, diretores do CESVALE e às coordenadoras de curso Erica Paula e Ceciane, pelo apoio e incentivo.

À professora Geysa Medeiros representando todos os professores do CESVALE pelo apoio e incentivo às minhas atividades de mestrado.

Ao professor doutor Gildásio Guedes Fernandes, diretor do CEAD/UFPI pelo apoio e incentivo à minha vida profissional e acadêmica.

Ao professor mestre Raimundo José Cunha Araújo, amigo e conselheiro, pelo apoio profissional e acadêmico.

A Antônio Raimundo (Torres), Gustavo e Leonel, servidores da UFPI, pela receptividade calorosa aos sábados, domingos e feriados no CEAD/UFPI, espaço que busquei para estudar com tranquilidade.

À professora Socorro Amâncio, diretora, e à Leonete, Maria José e Josineide, coordenadoras da Unidade Escolar Nossa Senhora da Paz pelo apoio ao desenvolvimento de meus estudos na instituição.

Aos professores Carlos Alberto, Mailson, Maria Elisabeth e Claudete da Unidade Escolar Nossa Senhora da Paz pela valorosa contribuição com o desenvolvimento das atividades de pesquisa na instituição.

Aos alunos Paulo, Eduarda, Vitória, Shirianne, Natália, Joana Alice, Anderson Karson e Clarielly representando todos os discentes que contribuíram com a produção de dados deste trabalho.

À Inácia Avelino pela disponibilidade incansável de sempre poder dizer eu posso.

Gratidão a Deus por tudo sempre!

RESUMO

Este estudo analisa a possibilidade do cinema no ensino de filosofia como força capaz de afetar o discente na criação de seus próprios conceitos por meio de imagens cinematográficas. Fundamenta-se nas ideias deleuzianas de Cinema como potência de afetação e Filosofia como potência de criação de conceitos. Utiliza o método cartográfico como alternativa de abordagem do conteúdo de filosofia em sala de aula, considerando-se o caráter não diretivo do método na condução das atividades e sua ideia de produção coletiva de dados. Trata-se de uma proposta de intervenção filosófica que sugere a reversão de aulas focadas na transmissão de conteúdos para aulas organizadas em termos de “oficinas de produção de conceitos”, espaços interativos nos quais professores e discentes experimentam uma construção coletiva de saberes a partir de imagens cinematográficas associadas ao conteúdo da disciplina. Além das ideias fundamentais de Deleuze (1983, 1988, 1992, 2005), também fundamentam o presente trabalho de forma complementar teóricos como Foucault (1979), Rodrigo (2009), Gallo (2012) e Gelamo (2009). A prática da pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Nossa Senhora da Paz, na cidade de Teresina-PI, com participação livre de docentes da disciplina de filosofia e discentes do Ensino Médio. Foi organizada em seis “oficinas de produção de conceitos”, realizadas em dezesseis encontros ao longo das aulas de filosofia para que pudesse alcançar todas as atividades propostas. O resultado deste estudo revela a possibilidade do uso do cinema no ensino de filosofia como prática viável, em se compreendendo a filosofia como criação de conceitos; o cinema como forma de pensamento que cria imagens e com elas se tematizam questões problematizadas em sala de aula; discentes e professores tornando a sala de aula um espaço de produção coletiva de aprendizados, participando das atividades como equipe de produção de dados das questões problematizadas.

Palavras-Chave: Cinema. Deleuze. Cartografia. Intervenção Filosófica. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

This study analyzes the possibility of cinema in the teaching of philosophy as a force capable of affecting students in the creation of their own concepts through cinematographic images. It is based on the Deleuzian ideas of movie theater as a power of affectation and Philosophy as a power of concept creation. It uses the cartographic method as an alternative to approach the philosophy content in the classroom, considering the non-directive character of the method in conducting activities and its idea of collective data production. It is a proposal of philosophical intervention that suggests the reversion of classes focused on the transmission of content to classes organized in terms of “concept production workshops”, interactive spaces in which teachers and students experience a collective construction of knowledge from cinematographic images associated with the course content. In addition to the fundamental ideas of Deleuze (1983, 1988, 1992, 2005), this work is also supported by complementary theorists such as Foucault (1979), Rodrigo (2009), Gallo (2012) and Gellamo (2009). The research practice was carried out at the Nossa Senhora da Paz School Unit, in the city of Teresina-PI, with free participation of philosophy teacher and high school students. It was organized in six “concept production workshops”, held in sixteen meetings throughout the philosophy classes so that it could reach all the proposed activities. The result of this study reveals the possibility of using cinema in the teaching of philosophy as a viable practice, in understanding philosophy as the creation of concepts; the cinema as the form of thought that creates images and with them problematized issues in the classroom; students and teachers making the classroom a space for collective production of learning, participating in activities as a team to produce data on problematic issues.

Keywords: Cinema. Deleuze. Cartography. Philosophical Intervention. Philosophy Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CAPÍTULO I – FILOSOFIA DELEUZIANA E FILOSOFIA TRADICIONAL: A CRIAÇÃO DE CONCEITOS NA SUPERAÇÃO DA IMAGEM DE PENSAMENTO DOGMÁTICO	15
2.1 O problema dos pressupostos filosóficos dogmáticos na formulação de saberes	17
2.2 Deleuze e o ensino de filosofia	25
2.3 A Filosofia como atividade de criar conceitos	28
3 CAPÍTULO II – A CARTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO	37
3.1 Método cartográfico ou pistas cartográficas	39
3.2 A prática cartográfica de intervenção filosófica	52
4 CAPÍTULO III – CINEMA E FILOSOFIA: IMAGENS FÍLMICAS COMO FORÇAS DE MOVIMENTO DO PENSAMENTO	56
4.1 Imagem-Movimento: Situações Sensorio-Motoras	58
4.2 Imagem-Tempo: Situações Óticas Puras	74
5 CAPÍTULO IV – CINEMA E FILOSOFIA EM SALA DE AULA: AS “OFICINAS DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS”	79
5.1 Apresentação da Proposta de Intervenção Filosófica	80
5.2 “Oficinas de Produção de Conceitos”: cartografando a prática de intervenção filosófica	82
5.3 Avaliação da Proposta de Intervenção Filosófica	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7 REFERÊNCIAS	101
8 APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no Brasil instituiu-se historicamente entre fragilidades e prática pouca transformadora. Implantado de forma dogmática no século XVI, é excluído no último período da ditadura em 1964 por seu caráter supostamente revolucionário (GALLO; KOHAN, 2000). Em 1996, retorna ao currículo do Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) como conhecimento necessário ao exercício da cidadania, sendo reafirmado na Lei nº 11.683/2008 (BRASIL, 2008) como disciplina obrigatória. No entanto,

Apesar da obrigatoriedade expressa pela lei, o ensino de filosofia não se efetiva como prática cotidiana da escola por razões diversas. Entre estas a limitação de carga horária, professores com formação distinta da área filosófica e a não percepção da filosofia como disciplina de utilidade prática (GALLO; KOHAN, 2000).

Não obstante, a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) não define o caráter disciplinar do ensino da filosofia (RODRIGO, 2009), cuja prática, segundo Gelamo (2009), privilegia a transmissão de conhecimentos, ou seja, tudo que foi descoberto, feito, cultivado e praticado pelo homem. O objetivo é transmitir conteúdo, particularmente relativos à história da filosofia. Porém, essa maneira de desenvolver o ensino não promove condições para o estudante pensar ou problematizar filosoficamente a realidade em que está inserido. Como afirma Gelamo,

[...] no espaço educacional não é mais o desenvolvimento do pensamento, mas a transmissão de uma série de conteúdos que, supostamente, dão condições para a integração do estudante no quadro do progresso tecnológico e proporcionam a entrada no mercado de trabalho (GELAMO, 2009, p. 112).

Acerca das afirmações desses autores, foi possível constatar essa realidade na minha vivência de professora de filosofia no Ensino Médio e observar um modelo centrado de práticas de ensino da filosofia desenvolvido nos seguintes moldes: definição do conteúdo a ser ministrado durante o mês; observação dos resultados das avaliações internas e externas; e, em muitos casos, priorização de aulas expositivas apoiadas em textos teóricos mediante os quais ocorre a transmissão de conteúdo, exatamente como revelam os referidos autores. Inclusive, aulas geralmente consideradas “chatas” pelos discentes.

Em tal modelo, excluem-se das aulas de filosofia a reflexão e a problematização filosóficas em nome de uma simples transmissão de conteúdo. O professor restringe-se à explicação das ideias de filósofos apresentadas em textos de determinados autores. É o que se verifica em sala de aula: o papel do professor de filosofia reduzido a explicar o modo como os filósofos produziram os seus pensamentos, as teorias que respaldaram as suas ideias, seus

vínculos com aqueles que os antecederam, os pontos problemáticos que pretendiam resolver, enfim, o modo como refletiram e tentaram responder aos problemas de suas épocas.

Essa forma de desenvolver as atividades filosóficas no Ensino Médio tem consequências pouco questionadoras e transformadoras na formação dos estudantes, uma vez que não prioriza o envolvimento dos discentes nas atividades em sala de aula, nem os estimula a iniciativas nem à criatividade.

Talvez por isso o conteúdo de filosofia não atraia a atenção dos estudantes. Logo nas primeiras aulas do ano letivo, alguns discentes já expressam a sua insatisfação com a disciplina de filosofia. Por não perceberem uma ligação desta com a vida prática, com a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos no dia a dia, quando solicitados para justificar as suas insatisfações com o conteúdo, apresentam argumentos diversos: alguns afirmam não gostar das aulas ministradas por determinado professor, outros iniciam a disciplina já “desacreditados” ou desestimulados por terem ouvido falar que a disciplina é “chata” e não ajuda em nada a vida prática.

A descrença e a insatisfação dos discentes com a disciplina revelam, de certa forma, o pensamento comum de que a filosofia não dispõe de uma aplicabilidade à vida prática devido à sua abstração. Trata-se, pois, de uma referência ao distanciamento entre o ensino de filosofia e a realidade em que está inserida, um ensino descontextualizado da vida prática, o que já é uma consequência do distanciamento entre teoria e prática verificado nas universidades. Dessa forma, o ensino de filosofia no Ensino Médio torna-se uma réplica do ensino de graduação, levando os professores a replicarem em sala de aula os conteúdos abordados nos cursos, geralmente sem relação com o contexto do discente.

Essa ausência de relação dos conteúdos de filosofia com o contexto ou com a realidade do discente configura-se, talvez, como um problema a ser enfrentado no ensino de filosofia na formação discente, por não evidenciar o seu papel como uma disciplina que promova o pensamento ou a reflexão acerca do contexto social, econômico, político, enfim, a reflexão sobre as questões que impactam as nossas vidas e que revelam de certa forma a nossa visão de mundo; uma disciplina que promova o pensar a nossa época como os filósofos estudados souberam pensar as suas, os contextos nos quais viveram.

Com esse entendimento, adotei o cinema na minha prática de ensino por perceber nele uma possibilidade de o discente refletir a nossa realidade a partir da exibição de filmes. No entanto, num primeiro momento, percebi que o uso de roteiros direcionados à identificação de aspectos considerados relevantes, baseados nos planos de ensino, limitou a discussão ao meramente solicitado sem, contudo, alcançar a reflexão da realidade.

Diante dessa limitação nasceu, então, o meu interesse por outras formas de tratar o cinema em sala de aula para além do prescrito nos planos de ensino de filosofia e, assim, alcançar a reflexão filosófica a partir de aspectos ou contextos não contemplados nos planos. Isso partindo da compreensão de que o ensino de filosofia não pode estar distanciado do seu contexto histórico, e que, aliado ao cinema, contribui com a percepção do discente acerca do vínculo entre filosofia e cotidiano.

Considerando-se, pois, esse entendimento frente a uma realidade muito reveladora de problemas na prática da filosofia no Ensino Médio, surgiram as seguintes questões: qual a possibilidade de o cinema afetar o discente, dando movimento ao seu pensamento de tal forma que lhe possibilite criar os seus próprios conceitos a partir da exibição de filmes?

Partimos do pressuposto de que a compreensão deleuziana da filosofia como arte de criar conceitos e a compreensão do cinema como poder de afetação podem contribuir com essas respostas. Em relação à filosofia, Deleuze e Guattari (1992b) trazem uma relevante contribuição na sua forma de tratar a filosofia como a arte de criar, de inventar conceitos e, assim, trazem alternativas que possibilitam novas formas de abordar a filosofia em sala de aula. Em relação ao cinema, Deleuze (1992a) mostra a possibilidade deste como um intercessor em sala de aula para dar movimento ao pensamento, pois considera que o cinema dispõe de uma força, uma potência que promove no pensamento o ato de pensar dado ao seu poder de afetação.

Baseando-se nesse pressuposto, o objetivo deste trabalho é compreender a possibilidade do cinema no ensino de filosofia como força capaz de afetar o discente, mobilizando o seu pensamento na criação de seus próprios conceitos por meio de imagens cinematográficas, tomando-se como referência as ideias deleuzianas de Cinema como potência de afetação e de Filosofia como potência de criação de conceitos. Filosofia e cinema constituem formas de pensamento pelas quais se poderiam ressignificar as aulas de filosofia no Ensino Médio a partir da exibição de filmes associados a leituras de textos filosóficos, isto é, trazer para o ambiente da sala de aula atividades com imagens cinematográficas que deem movimento ao pensamento do discente, permitindo-lhe problematizar a partir das imagens fílmicas.

Em termos metodológicos, quais procedimentos se adequariam ao alcance desses objetivos? Em se tratando de um trabalho de intervenção filosófica, pensamos o método cartográfico como uma alternativa viável, dado ao seu caráter não diretivo de condução dos processos. A cartografia é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), que o pensaram como forma não diretiva de trabalho que possibilita uma mobilidade dos sujeitos no contexto de atuação. Numa determinada pesquisa, esse conceito assume as feições de um método pelo qual o pesquisador não se utiliza de procedimentos prontos e acabados, mas

constrói no percurso das atividades os seus próprios procedimentos.

Essa característica do método nos leva ao entendimento de que ele serviria aos fins da nossa proposta de intervenção filosófica com o cinema na sala de aula. Enfim, no contexto deste trabalho, a opção pelo método deve-se ao seu caráter flexível, aberto, mas também intervencionista ou de pesquisa-intervenção, razões pelas quais contribui com o uso do cinema nas aulas de filosofia, pois dá condições ao professor de criar novas possibilidades de discussão dos temas propostos em seus planos de ensino, não se restringindo aos textos teóricos.

Sendo assim, de que modo, então, o método cartográfico apresenta novas alternativas ou novas formas de tratar os conteúdos de filosofia em sala de aula? A nossa ideia é transformar a sala de aula em “oficinas de produção de conceitos”, espaços interativos, de diálogos nos quais professores e discentes se tornam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a partir das imagens cinematográficas em foco, estas capazes de intervenção filosófica.

Considerando-se, pois, o presente trabalho como um estudo de intervenção filosófica, e o método cartográfico como um método de pesquisa-intervenção, o que significam então os conceitos produzidos nas oficinas? O nosso ponto de partida para elucidação desses conceitos é o termo “intervenção” que, no seu sentido gramatical, usual, significa “ato de intervir, de exercer influência em determinada situação na tentativa de alterar o seu resultado; interferência.” (DICIONÁRIO..., 2019). Nesses termos, entendemos que a intervenção pode ocorrer em distintos contextos como uma interferência de algo ou de alguém sobre algum processo com vistas a alcançar algum fim.

No entanto, na perspectiva deleuziana, a intervenção filosófica não se restringe a essa ideia de interferência, mas se configura como um espaço de produção de afetos, de encontro de subjetividades. Interferir é, pois, produzir choques, provocar impactos, afetar o outro. Considerando-se, pois, essa compreensão deleuziana, podemos pensar a intervenção filosófica como uma intervenção no ensino de filosofia dotando-o de novas práticas como alternativas de contraposição ao modelo tradicional de ensino focado na transmissão de conteúdo.

Dessa forma, o método cartográfico, como pesquisa-intervenção, traz elementos que possibilitam a intervenção filosófica, as “pistas cartográficas”, pelos quais o pesquisador cria seus percursos e se orienta no desenvolvimento de suas atividades, inclusive criando seu próprio planejamento, definido como um

[...] conjunto de estratégias para se conduzir [...] o projeto de intervenção com a finalidade de provocar mudanças na situação problema. A substância do planejamento constitui o que se quer e como se deseja atingir. A elaboração do planejamento leva em consideração tanto as mudanças necessárias quanto o seu contexto, atestando-se para as dimensões teóricas e práticas no exercício

da compreensão da realidade, criando objetivos para implementar ações [...]. (DESLANDES; FIALHO 2010, p. 45-46).

Justificamos o presente trabalho por meio da noção de filosofia como possibilidade de criação de conceitos, meios pelos quais o filósofo realiza intervenção no mundo ou ferramentas que lhe permitem transformar a sua maneira de perceber o mundo. É uma noção construída pelos filósofos Deleuze e Guattari (1992b) na qual o papel do filósofo é criar, inventar e fabricar conceitos. Estes, uma vez criados, possibilita a quem os cria criticar o mundo ou instaurar outros mundos.

A nossa intenção foi trazer para o debate o cinema como uma força que provoca a prática do ato de pensar; apresentar a possibilidade dessa prática no ensino de filosofia; e discutir as interfaces do cinema no ensino de filosofia e sua relação com a reflexão e a problematização filosófica, contribuindo com a transformação da sala de aula, locus da transmissão de conteúdo, numa oficina de produção de conceitos.

A pesquisa de intervenção filosófica foi realizada na Unidade Escolar Nossa Senhora da Paz, na cidade de Teresina-PI, com participação livre de docentes da disciplina de filosofia e discentes do Primeiro e Terceiro Ano do Ensino Médio. As atividades ocorreram em seis oficinas totalizadas em dezesseis encontros no período de 17/05 a 20/12/2019, incluindo-se os encontros de apresentação do projeto de intervenção filosófica para os professores de filosofia e discentes; reunião com os pais para apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelo discentes.

Em termos estruturais, para apresentar o conjunto de estudos realizados no desenvolvimento do presente trabalho, o conteúdo apresenta-se dividido em cinco capítulos assim distribuídos:

No primeiro capítulo – **Filosofia deleuziana: a criação de conceitos na superação da imagem do pensamento dogmático** –, apresentamos, inicialmente, a imagem do pensamento dogmático ou tradicional mapeado por Deleuze; em seguida, a filosofia do conceito deleuziana e guattariana. Buscamos analisar e refletir acerca das possibilidades de novas práticas de ensino de filosofia a partir do entendimento da filosofia como criação de conceito, empregando o método cartográfico.

No segundo capítulo – **Cartografia e Cinema: a possibilidade do método cartográfico na intervenção filosófica** –, apresentamos a reversão do método tradicional de pesquisa; a cartografia como possibilidade de acompanhar processos; a atenção do cartógrafo no ambiente de pesquisa; os movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica; o

coletivo de forças como plano de experiência cartográfica; e a prática cartográfica de intervenção filosófica.

No terceiro capítulo – **Cinema e Filosofia: as imagens fílmicas como forças de movimento do pensamento** –, abordamos a aproximação realizada por Deleuze entre cinema e filosofia a partir da teoria bergsoniana do movimento e da imagem; e da classificação das imagens realizada por Deleuze a partir da teoria de Bergson. Fazemos uma análise das práticas e teorias dos cineastas do cinema clássico e moderno para percebermos a evolução técnica e sua variedade nesses dois momentos do cinema e os impactos, ou seja, afetação na relação deste com o pensamento do espectador.

No quarto capítulo – **Cinema e Filosofia na sala de aula: as oficinas de produção de conceitos como prática de intervenção filosófica** –, apresentamos os resultados da nossa pesquisa junto a discentes do Ensino Médio. Demonstramos o modo como organizamos os espaços de produção de dados, intitulando-os de “Oficinas de Produção de Conceitos” e a forma como instituímos essas oficinas em “territórios de pesquisa” de modo a nos adequar ao método cartográfico no qual fundamentamos a nossa prática de pesquisa. Concluímos esse capítulo com a avaliação da proposta de intervenção filosófica, na qual apresentamos as nossas observações acerca dos resultados obtidos, inclusive em relação à percepção de discentes envolvidos no processo de pesquisa. Afirmamos a importância da escolha do método cartográfico para o desenvolvimento da proposta porque, além de nos levar a criar procedimentos no próprio desenvolver da nossa prática de pesquisa, também nos possibilitou observar o engajamento de discentes nas atividades.

Finalizando, apresentamos as **Considerações Finais**, com nosso entendimento acerca da importância deste estudo para a prática de ensino de filosofia, uma prática focada nesse novo olhar para a filosofia como criação de conceitos; como força capaz de mobilizar o pensamento dos discentes; de criar novos percursos metodológicos e recriar a sala de aula com novos jeitos de fazer, e, assim, com novas possibilidades de superação da pura e simples transmissão de conteúdo. Entendemos, pois, o cinema como prática viável, como possibilidade de recriação da sala de aula com novos jeitos de trabalhar o ensino de filosofia.

2 CAPÍTULO I – FILOSOFIA DELEUZIANA E FILOSOFIA TRADICIONAL: A CRIAÇÃO DE CONCEITOS NA SUPERAÇÃO DA IMAGEM DE PENSAMENTO DOGMÁTICO

A filosofia deleuziana busca pensar a imagem do pensamento dogmático como forma de superar os pressupostos tradicionais da filosofia na sua maneira de construir seus saberes a partir da concepção de problemas como algo dado. Entende Deleuze que os problemas não são dados, mas surgem a partir de conceitos mal formulados ou mal colocados pelos filósofos. Por considerar que a imagem dogmática de pensamento impossibilita o movimento do pensamento, Deleuze sugere uma nova função para a filosofia: criar, produzir, fabricar conceitos, pois o filósofo é aquele que busca pela sabedoria algo que nunca está pronto: o conceito, o qual ele está sempre à procura, produzindo, inventando e pensando. (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 13).

Deleuze e Guattari concebem a criação de conceitos como uma forma de o filósofo realizar uma intervenção no mundo com ferramentas que lhe permitem transformar, à sua maneira, a percepção do mundo.

A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com a superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente, a filosofia sempre teve os seus “rivais” de Platão a bufão Zaratustra. Hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriam dos termos ‘conceito’ e ‘criativo’, esses “conceituadores” formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o cogito da mercadoria. A filosofia sente-se pequena e só diante de tais potências, mas, se chegar a morrer, pelo menos será de rir. (DELEUZE, 1992a, p.170).

Inicialmente, buscamos compreender a filosofia nesse novo conceito criado por Deleuze e Guattari, como criação de conceitos, como uma disciplina de ação criativa e não contemplativa, para percebemos então a sala de aula como espaço no qual o pensamento está em movimento contínuo, um local de diálogos, de problematização, de investigação filosófica e de interação entre professores e discentes.

Partindo dessa perspectiva de filosofia como criadora de conceitos, surge a indagação: o que vem a ser um conceito e que condições são básicas para a sua produção? Deleuze e Guattari concebem conceito como puro acontecimento: “O conceito é o entorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir” (DELEUZE; GUATTARI, p. 1992b, p. 46). Os autores definem o conceito do conceito a partir de características: todo conceito é assinado, ou seja, cada filósofo, ao criar um conceito, ressignifica um termo da língua com

sentido próprio.

Assim, todo conceito é uma multiplicidade, não há conceito simples; todo conceito é criado a partir de problemas novos ou não; todo conceito tem uma história, pois cada um remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos dos quais foram tomados; todo conceito é absoluto e relativo ao mesmo tempo; absoluto, pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema; relativo, em relação a seus componentes e a outros conceitos; todo conceito é uma heterogeneidade, “isto é, tem uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhanças (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p.32).

Inicialmente, para a filosofia desenvolver a sua tarefa na produção de conceitos são necessários três elementos: o plano de imanência, os conceitos e os personagens conceituais. O plano de imanência é o espaço onde se produzem, circulam e se embatem os conceitos; é o plano pré-filosófico, uma condição interna e necessária para que a filosofia desenvolva a sua tarefa. Neste caso, “O plano não consiste evidentemente num fim ou num meio; é um plano [...] que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 58).

Os personagens conceituais são criação de cada filósofo para produzirem os seus conceitos. Em alguns filósofos, os personagens conceituais são criados de maneira explícita, como Sócrates, por exemplo, personagem criado por Platão para, em seus diálogos, criar e expor os conceitos de seu criador, ou seja, Platão “se torna Sócrates, ao mesmo tempo que fez Sócrates tornar-se filósofo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 87). Outros filósofos, porém, não criam personagens, são eles os personagens de si mesmos.

Os personagens conceituais dispõem, pois, de um papel importante no plano de imanência; são eles que produzem os movimentos, que descrevem o plano do autor, que intervêm na criação dos conceitos do filósofo. Enfim, são eles que, através dos seus movimentos no plano de imanência, manifestam os territórios, a desterritorialização e a reterritorialização absoluta do pensamento¹. (DELEUZE; GUATTARI, 1992b).

A filosofia constitui-se, pois, desses três elementos interdependentes: o plano de

¹ Esses três conceitos são fundamentais para entender a filosofia como criação de conceitos, uma vez que a desterritorialização e a reterritorialização pressupõem movimentos do pensamento na captura de elementos de criação. A primeira significa a saída do território da filosofia para outros territórios, por exemplo, o território das artes e das ciências. A segunda é o retorno de outros territórios, ou seja, de outras formas de pensamento para o território da filosofia com elementos capturados nesses outros territórios para a criação de conceitos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992b).

imanência, o qual deve traçar; os personagens conceituais, os quais precisa inventar; e os conceitos, que precisa criar. São esses os três verbos – traçar, inventar e criar – que formam o ato filosófico na perspectiva deleuziana, e não apenas contemplar, refletir e comunicar, como diz a imagem de pensamento tradicional da filosofia. Entretanto,

Não podemos identificar a filosofia com nenhuma dessas três atitudes porque nenhuma delas é específica da filosofia [...]. Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre conceitos e comunicamos conceitos. (GALLO, 2017, p. 23).

Mas para desenvolver uma prática filosófica que promova o ato de pensar e criar é importante conhecermos os pressupostos do saber filosófico que embasam a prática filosófica, para que possamos realizar mudanças quanto à forma de planejar e conduzir as atividades de filosofia em sala de aula. É o que veremos a seguir.

2.1 O problema dos pressupostos filosóficos dogmáticos na formulação de saberes

O saber filosófico construído ao longo da história tem como base uma imagem do pensamento de imagem dogmática, ou ortodoxa, imagem moral. Embora a Filosofia afirme que o ato de filosofar seja isento de pressupostos, Deleuze (1988) afirma que ela trabalha efetivamente com pressupostos na elaboração de conceitos, uma vez que

[...] o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófico e natural, tirada de elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro [...]. (DELEUZE, 1988, p. 130).

Para demonstrar que a Filosofia utiliza pressupostos da imagem do pensamento na elaboração de seus conceitos, Deleuze (1988) os mapeia, classificando-os em “objetivos” ou explícitos e “subjetivos” ou implícitos, expressos em forma de sentimento. Os pressupostos objetivos são expressos por meio de conceitos e utilizados pela ciência e pela filosofia como supostos em um teorema, em um conceito ou em um problema; sua função é servir de “lei”, algo a ser observado por todos ou que todos devam tomar conhecimento do que se apresenta. Os pressupostos subjetivos, por sua vez, não são explicitados; porém, exigem a elaboração por parte do raciocínio para serem conceituados.

Dessa maneira, todo começar em Filosofia é melindroso e trabalhoso, pois requer previamente a eliminação desses pressupostos, que fundamentam o discurso filosófico

dogmático ou ortodoxo e moral. Embora os filósofos tendam a fugir dos pressupostos objetivos ou explícitos, optando pelos subjetivos ou implícitos, a reflexão explícita traz em si as reflexões implícitas.

Para Deleuze (1988), fazer Filosofia sem pressupostos é não dispor de nenhuma imagem de pensamento como suporte para o ato de filosofar. Diferentemente da ciência, na qual os pressupostos são objetivos e passíveis de extinção por meio de enunciados rigorosos, na filosofia encontram-se pressupostos objetivos e subjetivos, todos de difícil eliminação.

No caso da filosofia, os pressupostos objetivos são definidos por Deleuze (1988, p. 128) como “conceitos explicitamente supostos por um conceito dado”. Com o intuito de esclarecer o conceito apresentado, Deleuze utiliza-se da Segunda Meditação de Descartes. Nesta, a partir da definição de *cogito*, pressupõe-se a explicitação do conceito de homem como um animal racional. Nessa concepção, Descartes se recusa a explicitar os conceitos de animal e de racional por entender que estes já se encontram explicitados no conceito do *cogito*. De forma geral, os filósofos tendem a fugir dos pressupostos objetivos, como demonstrado no exemplo de Descartes.

Um pressuposto subjetivo ou implícito, segundo Deleuze, apresenta-se na forma de sentimento e não por meio de um conceito; manifesta-se de modo não conceitual ou pré-filosófico, evidenciando a compreensão de que

[...] todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz “Eu penso, logo sou”, ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer... e ninguém pode negar que duvidar seja pensar e, pensar, ser... *Todo mundo sabe, ninguém pode negar*, é a forma da representação e o discurso do representante. (DELEUZE, 1988, p. 128-129, grifos do autor).

Essa maneira de os filósofos se expressarem utilizando pressupostos implícitos ou subjetivos possibilita à Filosofia “parecer que começa sem pressupostos” (DELEUZE, 1988, p. 128). Entretanto, para Deleuze, a tradição filosófica se utiliza dos dois tipos de pressupostos, objetivos ou explícitos e subjetivos ou implícitos, embora, geralmente, a preferência dos filósofos seja pelos pressupostos subjetivos ou implícitos.

Para demonstrar que a Filosofia não se produz sem pressupostos, Deleuze (1988) define oito postulados na produção do saber filosófico tradicional, visando identificar a imagem de pensamento desses pressupostos, e demonstrar que eles impossibilitam a Filosofia desenvolver o seu projeto de romper com a *dóxa*², ou seja, com o senso comum. Ele sugere, então, rupturas

² Utilizamos as normas de transliteração do grego antigo para o português estabelecidas pela Sociedade Brasileira

com a imagem de pensamento produzida pela filosofia tradicional.

Uma dessas rupturas é com o princípio da *cogitatio natura universalis*, ou seja, com a imagem do senso comum pela qual todos pensam e sabem o que é pensar. Ressalta a ideia de que existe um pensamento naturalmente bem estruturado e guiado para a verdade, ou seja, existe uma relação de afinidade entre o pensamento e a verdade. Guia-se pela ideia da existência de um pensar natural, ou seja, que todos pensam naturalmente, ou ainda que todos sabem, implicitamente, o que significa pensar.

Deleuze considera que esse postulado expressa a forma mais geral da representação, que se dá no elemento do senso comum como natureza reta e boa vontade. Considera que a Filosofia pode ter um começo a partir dos pressupostos implícitos presentes no senso comum. Assim, os postulados em Filosofia têm uma imagem de pensamento pré-filosófica e natural extraída do elemento puro do senso comum.

Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e ente. (DELEUZE, 1988, p. 130).

A imagem do pensamento é denominada por Deleuze de imagem dogmática ou ortodoxa, uma imagem moral, que não apresenta o mesmo formato nas diversas correntes filosóficas. No entanto, essa imagem do pensamento considera que “[...] só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o verdadeiro” (DELEUZE, 1988, p. 130). Dessa forma, a saída para a Filosofia é dizer não à imagem e aos postulados por meio da crítica, da luta contra a imagem pré-filosófica para, então, encontrar o seu começo num pensamento sem imagem.

Romper com o ideal do senso comum é outra sugestão de Deleuze (1988) para a filosofia se afastar de pressupostos ortodoxos, por se tratar de um ideal de naturalização, ou seja, representa a imagem pela qual o ato de pensar faz parte da natureza; logo, traz a ideia de que pode chegar à verdade. Tem como princípio o pensar como “exercício natural de uma faculdade, que esta faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade” (DELEUZE, 1988, p. 131). Mas, para Deleuze, isso pode não ser extensivo a todos, pois os homens não pensam

de maneira contínua, e o ato de pensar é provocado por meio de um encontro que provoca um “choque” e não necessariamente pela boa vontade que se tem de pensar, ou seja, o ato de pensar não acontece de forma espontânea.

Buscando ilustrar essa concepção de pensar, Deleuze se utiliza de um pensamento de Descartes pelo qual “o bom senso (a potência de pensar) é a coisa do mundo melhor repartida” (DELEUZE, 1988, p. 131). Considera que o pensamento de Descartes tem um significado: mostrar que os homens até podem expressar uma falta de memória, de imaginação ou de audição, mas sempre irão afirmar serem “bem-dotados do ponto de vista da inteligência e do pensamento”. Com essa concepção, Descartes constrói a sua imagem de pensamento fundada no direito do pensamento: o direito à boa natureza e à boa vontade.

Essa concepção acerca do pensamento dotado de direito a uma boa natureza e a uma afinidade com o verdadeiro, é uma maneira de o senso comum “postular-se como universal de direito, comunicável de direito” (DELEUZE, 1988, p. 131). Na visão deleuziana, essa imposição é o caminho mais fácil para o senso comum atingir o seu ideal de reencontrar o direito, produzindo um método explícito que conduza o pensador dotado de boa vontade ao verdadeiro. Assim, o modelo de reconhecimento dispõe de todos os atributos necessários para que o senso comum possa atingir o seu ideal.

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...Ou, como diz Descartes do pedaço de cera ‘é o mesmo que vejo, que toco, que imagino e, enfim, é o mesmo que sempre acreditei ter estado no começo’. (DELEUZE, 1988, p. 132).

Compreende-se, então, que as faculdades têm suas diferenças, seus dados particulares, sua maneira de sentir, perceber, memorizar, imaginar; enfim, cada uma dispõe de seu próprio estilo e forma de interagir com suas particularidades. Entretanto, do ponto de vista da cognição, um objeto só é reconhecido quando todas as faculdades que o visam, percebem-no como idêntico.

Simultaneamente, a reconhecimento exige, pois, o princípio subjetivo da colaboração das faculdades para o “todo mundo”, isto é, um senso comum como *concordia facultatum*; e, para o filósofo, a forma de identidade do objeto exige um fundamento na unidade de um sujeito pensante do qual todas as outras faculdades devem ser modos” (DELEUZE, 1988, p. 132).

Esse modelo de reconhecimento é apresentado no início do *cogito*, quando se expressa a unidade das faculdades no sujeito. Este, no entendimento deleuziano, já traz a intenção de mostrar a possibilidade de todas as faculdades se referirem a uma forma do objeto que reflita

a identidade subjetiva, pois “É este o sentido do *cogito* como começo: ele exprime a unidade de todas as faculdades no sujeito; exprime, pois, a possibilidade de todas as faculdades se referirem a uma forma de objeto que reflita a identidade subjetiva; ele dá, assim, um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, ele é o senso comum tornado filosófico [...]” (DELEUZE 1988, p. 132, grifo nosso).

O argumento de Deleuze contra o modelo da reconhecimento é que não existe encontro com um objeto formal ou com um objeto universal, mas sim encontros com objetos recortados e organizados para determinado fim da faculdade. Para melhor entendimento do modelo da cognição é importante que se identifique a diferença entre senso comum, que diz respeito à norma de identidade, e bom senso como norma de partilha, isto é,

[...] senso comum é a norma de identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer lhe corresponde, o bom senso é a norma de partilha, do ponto de vista dos eus empíricos e dos objetos qualificados como este ou aquele (daí por que ele se estima universalmente repartido). É o bom senso que determina a contribuição das faculdades em cada caso, quando o senso comum traz a forma do Mesmo. E se o objeto qualquer só existe como qualificado, a qualificação, inversamente, só opera supondo o objeto qualquer. (DELEUZE, 1988, p. 132).

Nesse sentido, senso comum e bom senso têm papéis complementares e fundamentais na imagem de pensamento, já que constituem as partes que formam a *dóxa*.

Outra ruptura com os pressupostos tradicionais da filosofia refere-se ao “modelo da reconhecimento”; diz respeito à imagem do reconhecimento universal de um suposto objeto por todos, como, por exemplo, o modelo de belo. Deleuze define esse modelo como modelo transcendental que estabelece um ideal de ortodoxia, que inviabiliza o projeto da Filosofia de romper com a *dóxa*. Nessa concepção, a Filosofia recusa toda *dóxa* particular, não retendo nada de proposição particular do bom senso ou do senso comum. Nessa perspectiva, a cognição não apresenta novas possibilidades além do reconhecível e do reconhecido, isto é, a forma sempre contemplando a conformidade.

Deleuze não nega a existência da cognição, haja vista que atos de cognição podem ser percebidos na vida cotidiana: “é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom-dia Teeteto” (DELEUZE, 1988, p. 133). No entanto, segundo ele, essa evidência no cotidiano não garante que isso seja o destino do pensamento, tampouco que se pense quando se reconhece alguma coisa. Dessa forma, o que deve ser criticado na imagem de pensamento é a forma como o próprio pensamento fundou seu suposto direito na “extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a Reconhecimento, como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais

comprometedoras” (DELEUZE, 1988, p. 133).

Segundo Deleuze, Kant é um exemplo de filósofo explorador, pois foi o único que descobriu o transcendente. Isso, considerando o caminho percorrido por Kant da primeira edição de *Crítica da Razão Pura*, na qual sintetiza a contribuição das faculdades pensantes, concluindo todas as faculdades na terceira edição com a reconhecimento.

Kant sugeria, então, que estava em condição de mudar a imagem de pensamento, uma vez que fez várias substituições dos seus conceitos, como exemplo, conceito de erro pelo de ilusão, o eu substancial pelo eu profundamente rachado pela linha do tempo. No entanto, segundo Deleuze, percebe-se que Kant não tinha a intenção de renunciar aos pressupostos implícitos, mesmo que essa atitude trouxesse consequências negativas para o seu aparelho conceitual das três críticas. Dessa forma, a imagem de pensamento continuava com o *status* de natureza reta; e a Filosofia, fundada no senso comum.

A ruptura com o “elemento da representação” é outra condição apresentada por Deleuze para a filosofia romper com a *dóxa*, por se tratar da imagem da diferença como erro ou como falso, mostra a representação definida por três elementos: o da “identidade do conceito”, que constitui a forma do Mesmo na reconhecimento; o da “oposição na determinação dos conceitos”, que se realiza mediante uma comparação dos predicados possíveis com seus opostos; e o da “analogia no juízo”, que se realiza sobre os conceitos determináveis ou sobre os conceitos determinados com o seu objeto, buscando a potência de repartição do juízo.

Sendo assim, a semelhança no objeto é condição para que haja uma continuidade na percepção. Cada elemento requer uma faculdade particular para ser percebido; “cada elemento solicita particularmente uma faculdade, mas se estabelece também de uma faculdade a outra no seio de um senso comum (por exemplo, a semelhança entre uma percepção e uma lembrança)” (DELEUZE, 1988, p. 136).

Na perspectiva deleuziana, a fonte dos elementos da representação é a unidade de todas as faculdades, ou seja, o princípio da representação é o Eu penso, princípio geral da representação ancorado nos quatro ramos do *Cogito*: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me lembro, eu percebo. Entende-se, assim, que, pela maneira como é montado o mundo da representação, não existe espaço para a diferença.

Eis porque o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma; e, ao mesmo tempo, em pensar a repartição para si mesma, pois esta só é apreendida através da reconhecimento, da repartição, da reprodução, da semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo RE nas simples generalidades da representação. O postulado da reconhecimento era, pois, um primeiro passo na direção de um postulado da representação, muito

mais geral. (DELEUZE, 1988, p. 136).

Deleuze considera a existência nas percepções de duas espécies de coisas: aquelas que deixam o pensamento tranquilo (os objetos da reconhecimento) e coisas que forçam a pensar. Refletindo sobre as espécies de coisa que podem ou não convidar o pensamento a um exame do que é percebido, Deleuze destaca que as coisas certas, as coisas duvidosas e os conceitos não são capazes de promover o ato de pensar, pois já supõem tudo o que está em questão. Por isso, conduzem à imagem de pensamento da boa vontade e da boa natureza do pensamento. Em relação ao conceito, Deleuze o percebe como possibilidades, uma vez que lhe falta

[...] uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa: contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE, 1988, p. 137).

Considerando-se, pois, a existência de coisas no mundo que forçam a pensar, essas coisas são objeto de encontro. A coisa encontrada pode ser uma pessoa, um museu etc. Esse encontro pode ser apreendido “[...] sob totalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer totalidade, só pode ser sentido” (DELEUZE, 1988, p. 137). Então, para que haja de fato crítica e criação é necessária a destruição do pensamento que alega para si a origem do ato de pensar no próprio pensamento.

Da mesma forma, para que haja crítica e criação, é preciso romper com a percepção acerca do erro como algo negativo. É o que sugere Deleuze ao nos apresentar esse postulado – o “negativo” do erro –, ou seja, a redução do erro a algo negativo. A imagem dogmática associa o erro a um infortúnio do pensamento e tudo é reduzido à figura do erro. “Dir-se-ia do erro que ele é uma espécie de falha do bom senso sob a forma de um senso comum que permanece intacto, íntegro” (DELEUZE, 1988, p. 146). O erro seria, então, um desvio do verdadeiro por forças externas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis), forças que fazem o homem perceber o falso como verdadeiro.

Assim como a imagem dogmática do pensamento associa o erro ao desvio da verdade, também leva à percepção do problema como algo acabado; logo, como algo não problematizável. Refere-se à imagem pela qual o pensar tem a função não de problematizar, mas de buscar soluções para o problema. Esse postulado, denominado por Deleuze (1988) de

“privilégio da designação”, é mais uma imagem do pensamento a ser evitada por não contribuir com a filosofia como criação de conceitos. Trata-se de imagem dogmática que adota a designação como o lugar da verdade, deixando o sentido em segundo plano. Esse postulado conduz “[...] o verdadeiro e o falso à relação de designação na proposição [...] que recolhe os precedentes e se encadeia com eles (a relação de designação é apenas a forma lógica da reconhecimento)” (DELEUZE, 1988, p. 150). A imagem dogmática percebe um problema como algo já dado, já feito, algo que desaparece mediante as respostas e soluções encontradas pelo ato de pensar.

Essa compreensão sugere outra ruptura com a imagem dogmática do pensamento – romper com a crença de que os problemas são dados acabados que desaparecem nas respostas ou na solução. Da mesma forma, induzem a acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a essa atividade, só começa com a procura de soluções, ou seja, a atividade de pensar está diretamente vinculada às soluções.

Segundo Deleuze, essa maneira de se pensar os problemas leva a dois tipos de preconceitos: o “preconceito infantil”, pelo qual as tarefas são delegadas a alguém por outro dito poderoso (qualificado) que avalia ou se qualifica em verdadeiro ou falso; e o “preconceito social”, no sentido de mobilizar para resolver problemas oriundos de outro contexto, apresentando como consolo a ideia de que vence aquele que os sabe responder. Inclusive, “É esta a imagem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos.” (DELEUZE, 1988, p. 154).

Existe, por parte do autor, o entendimento de que a imagem dogmática do pensamento procura fundamentar os seus postulados em exemplos psicologicamente imaturos e socialmente conservadores, incorrendo, dessa maneira, em preconceitos. Daí a necessidade das rupturas sugeridas por Deleuze (1988) com os postulados, os quais pressupõem uma subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método. Essa subordinação é percebida pelo autor na Fenomenologia de Hegel, em que a aprendizagem permanece “subordinada tanto ao seu resultado quanto em seu princípio, ao ideal do saber como saber absoluto” (DELEUZE, 1988, p. 160).

Na concepção deleuziana, não existe método para o aprender, mas “um adestramento, uma cultura ou *paideía* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento)” (DELEUZE, 1988, p. 159). O método é então uma forma

de identificar quem está no comando da colaboração de todas as faculdades; também, uma maneira de manifestação de um senso comum ou da ação de uma *cogitatio*, natura, supondo uma boa vontade como uma “[...] ‘decisão premeditada’ [...]” (DELEUZE, 1988, p. 159) do pensador. Sendo assim,

[...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldade necessárias, dizia Nietzsche, justamente para ‘adestrar um povo de pensadores’, ‘adestrar o espírito’. (DELEUZE, 1988, p. 160).

Deleuze afirma a distinção entre saber e aprender, destacando que aprender exige por parte do aprendiz uma operacionalização de atos subjetivos para dar conta de responder aos problemas, problematizando ou propondo soluções. De outra forma, saber implica apenas a posse do conhecimento de regra para solucionar algo. Saber por meio de um manual as técnicas de natação não garante que a pessoa saiba nadar.

Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema. (DELEUZE, 1988, p. 159).

Dessa forma, para Deleuze, não existe método para aprender a pensar. O que existe são encontros que promovem o ato de pensar.

De posse dessa imagem de pensamento mapeada por Deleuze surge a indagação: quais os possíveis efeitos dessa imagem do pensamento para a prática do professor de filosofia no Ensino Médio? Segundo Deleuze (1992b), essa imagem do pensamento impossibilita o movimento do pensamento, que é condição para problematizar; logo, necessário para criar, inventar, construir conceitos.

Dessa forma, percebemos em Deleuze que as possibilidades de mudanças nas práticas de sala de aula dependem do desligamento dos pressupostos de uma imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento, além do entendimento da filosofia como aquela que mobiliza pensamento.

2.2 Deleuze e o Ensino de Filosofia

Uma prática filosófica que tem como suporte a imagem do pensamento dogmático limita o exercício do pensar em sala de aula e inviabiliza a implementação das orientações dos

documentos oficiais de ensino. Estes traçam objetivos que exigem movimento do pensamento dos discentes, para os manter participativos nas atividades em sala aula, propondo e desenvolvendo as tarefas propostas. Como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define a “Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio inclui obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”

No contexto atual, as aulas de filosofia acontecem por meio de aulas expositivas, leitura de textos filosóficos, debates e discussões, visando preparar os discentes para provas internas e externas. Conforme Deleuze (1992b), o objeto da filosofia não são os debates nem as discussões, pois estes não atendem à tarefa filosófica da criação de conceitos, os quais pressupõem atividades em sala de aula que promovam problematização e investigação por parte dos discentes e docentes.

A função da filosofia é criar conceitos. Então, são muitos os desafios para o professor de filosofia desenvolver a atividade filosófica em sala fundamentada no entendimento filosófico “da imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b). Para enfrentar esses desafios, tanto o professor quanto os discentes precisam de novas aprendizagens; o professor, aprender a praticar maneira diferente de planejar, de desenvolver as atividades filosóficas; os discentes, um comportamento ativo durante as atividades de sala de aula, diferente do modo usual de aula expositiva com algumas variações de atividades, entre as quais apresentações de seminários e debates.

Outro desafio está na formação acadêmica de muitos jovens que chegam ao Ensino Médio na escola pública com dificuldades de leitura, de questionamentos, de análises e críticas; de problematizar a partir de leituras de textos, documentários, filmes, ou fatos do dia a dia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que no Ensino Médio

[...] os jovens **intensificam** os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais. (BRASIL, 2017 p. 548, grifo nosso).

A BNCC ancora-se na expectativa de que os discentes procedentes do Ensino Fundamental cheguem ao Ensino Médio com alguma base para questionar, compreender leituras, lidar com temas e conceitos, e com condições de problematizar e levantar hipóteses sobre questões do dia a dia. No entanto, contrariando essa expectativa, os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 revelam

baixo desempenho dos discentes da escola pública no Brasil, uma vez que muitos dos que chegam ao Ensino Médio não revelam os conhecimentos ou as habilidades sugeridas pela BNCC (BRASIL, 2017). Dessa maneira, a escola do Ensino Médio tem o desafio de implementar as orientações dos documentos oficiais a partir do embasamento dos discentes no Ensino Fundamental e a situação concreta que chegam ao novo nível de ensino.

Nesse contexto do Ensino Médio, consideramos a necessidade de implementação de novas práticas no ensino de filosofia nessa modalidade, contexto no qual se insere a presente proposta de intervenção filosófica com cinema na sala de aula. Esta, apoiando-se no conceito de filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, objetiva dar movimento ao pensamento dos discentes por meio de imagens fílmicas, visando à sensibilização e à problematização de temas relacionados ao contexto social, econômico e cultural dos discentes, além da realização de pesquisas na história da filosofia para identificar como os filósofos apontam as soluções para as problematizações em sala de aula. São atividades que conduzam os discentes a experimentarem pensamentos como condições para criarem, inventarem, construir os seus próprios conceitos.

Essa proposta de intervenção é uma alternativa de ensino e aprendizagem a partir da promoção de oficinas de produções de conceitos com a participação de todos os discentes problematizando, investigando, dialogando com autores, produzindo textos e, assim, criando conceitos. É uma maneira de escapar da prática passiva de ensino de filosofia na qual os discentes em sala de aula apenas escutam; também uma possibilidade de promoção de atividades que contribuam com o desenvolvimento das habilidades dos discentes, conforme orienta a BNCC no que concerne as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais se insere a filosofia. Conforme a BNCC, a função do ensino de filosofia no Ensino médio é

Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade). Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais. Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 564).

Como visto, todos os temas sugeridos pela BNCC ao currículo de filosofia são passíveis de abordagem pelo cinema. A perspectiva deleuziana apresenta possibilidades de mudanças nas

práticas de sala de aula, desde que o professor se desvincule dos pressupostos de uma imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento, e perceba que

A tarefa da filosofia, de toda a filosofia do porvir, deve ser aquela de colocar movimento no pensamento, retirá-lo de sua imobilidade, que nada mais é que romper os pressupostos da representação e diluir seus principais elementos. Pensar é garantir ao pensamento sua possibilidade mais radical: criar conceitos. Conceitos que possam, ancorado em um plano de imanência, fazer alianças com o extra filosófico e produzir uma violenta onda de forças que nos faça pensar (VASCONCELOS, 2005, p. 122).

A filosofia concebida como uma disciplina com a função de criar conceitos traz possibilidades de transformação da sala de aula em Oficinas de Conceitos, um ambiente que possibilita a mobilidade ao pensamento dos discentes, conduzindo-os a situações ativas nas atividades escolares, problematizando, investigando, criticando a realidade que em estão inseridos e apresentando possíveis soluções para os problemas suscitados em sala de aula.

2.3 A filosofia como atividade de criar conceitos

Que filosofia é essa pensada por Deleuze e Guattari (1992) na obra *O que é a Filosofia* que se opõe à imagem de pensamento mapeado em oito postulados na obra *Repetição e Diferença?* Segundo os dois autores, algumas indagações se aprofundam no momento da velhice. Mesmo se indagando sobre o tipo de filosofia que faziam, somente ao vivenciar a velhice essa pergunta alcançou maior profundidade, sendo respondida com base naquilo que eles sempre acreditaram. Para eles, a filosofia é “[...] a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p.10), embora não seja a criação atividade exclusiva da filosofia. Outras áreas de saber também desenvolvem atividades de criação, mas o que interessa a Deleuze

[...] são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí, se nos damos essas grandes rubricas, por mais sumárias que sejam – função, agregado, conceito -, podemos formular a questão dos ecos e das ressonâncias entre elas. (DELEUZE, 1992a, p. 154).

Dessa maneira, filósofo é aquele que cria os seus conceitos, que não são dados, nem achados ou espalhados pelo ambiente para serem encontrados. A atividade filosófica é ação, é construção, é pensar diferente do que já foi pensado, é criar para fazer mudanças. Ao criar o conceito de imagem-movimento e imagem-tempo, Deleuze (1992a) apresenta um exemplo de

eco entre a atividade do filósofo e o cinema a partir da análise das imagens cinematográficas. Nessa criação, ele mostra que as disciplinas, mesmo com seus saberes distintos, mantêm relação entre si, isto é, o que é criado por uma pode ser usado por outra na construção do seu objeto de saber.

Ao definirem a filosofia como criação de conceitos, Deleuze e Guattari (1992b, p. 14) trazem a compreensão de que ela “não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente.” Inclusive, uma evidência de que a filosofia não é contemplação está na sua tarefa de criar conceitos, pois, para os criar, ela trabalha de maneira interessada por meio de um plano que constrói para poder dar conta de sua própria criação. Isto porque “[...] as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 14).

Como atividade de criação de conceitos, a filosofia não é reflexão porque nenhuma área de saber precisa da filosofia para refletir sobre o que cria; tampouco é interesse da filosofia refletir sobre alguma coisa. A reflexão não é privilégio da filosofia, embora em alguns momentos históricos lhe tenham atribuído essa tarefa. Qualquer disciplina tem capacidade de refletir sobre o objeto que cria, isto é, a arte tem capacidade de refletir sobre as suas obras, a matemática tem condições de refletir sobre as funções matemáticas, assim como a filosofia tem competência para refletir sobre os conceitos que cria.

Da mesma forma, a filosofia também não é comunicação, pois não busca o consenso, ou seja, não pretende a aceitação dos conceitos que cria. O filósofo cria, inventa os seus conceitos; porém, se eles vão cair na graça de alguém não é objetivo da criação. O objetivo da criação de conceitos é dar solução a uma questão problematizada pelo filósofo.

Conforme Deleuze e Guattari (1992b, p. 15), contemplação e comunicação são “máquinas de construir Universais em todas as disciplinas.” Essas máquinas criaram a ilusão da filosofia como superior às demais disciplinas, portanto com a responsabilidade de dar parecer sobre as atividades das outras disciplinas. No entanto, eles consideram que a filosofia não tem qualquer compromisso com os Universais, pois a sua função é criar, inventar, construir conceitos.

Conforme Deleuze e Guattari (1992b), para desenvolver a atividade de criação de conceitos, o filósofo traça um plano de imanência como condição necessária para desenvolver a função filosófica de criação. Neste caso, o conceito pertence à própria imanência; não é possível separá-lo do plano de imanência, pois são complementares. O conceito só tem

funcionalidade no plano em que é criado, assim como o plano só tem existência nos conceitos que o povoam. Dessa maneira, o conceito só funciona porque o plano lhe dá condições. Como bem esclarece Gelamo (2008, p. 129), “Conceito e plano estão imbricados, porque o conceito só funciona no plano em que foi criado, e o plano é que dá condições para que o conceito funcione. Desse modo, os conceitos e o plano de imanência são correlatos, c-existentes e co-insistentes porque são construídos simultaneamente.”

Segundo Deleuze e Guattari (1992b, p. 51), “a filosofia é construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano”. Nesse entendimento, o filósofo desenvolve as suas atividades entre multiplicidades, com linhas, produção do novo e processos em cursos; para dá conta da tarefa de criação, é necessária a criação de plano. Nesse processo de construção, também são criados os personagens conceituais, também necessários, pois “Os conceitos [...] têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição”. (DELEUZE; GATTARI 1992b, p.10). Nas palavras de Gelamo (2008), o papel dos personagens conceituais é dar mobilidade aos conceitos no plano de imanência.

Como criação de conceitos, então, a filosofia exige do filósofo a criação de três elementos, como já apontamos anteriormente: o plano de imanência, os personagens conceituais e os conceitos filosóficos, sendo que

[...] cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 101).

Os três elementos da atividade filosófica (plano de imanência, personagem conceitual e conceito) “[...] estão umas nas outras, mas não são de mesma natureza, coexistem e subsistem sem desaparecer uma na outra [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 106).

2.3.1 O Conceito: o problema e a problematização

O conceito surge de um problema, ou seja, problematizar é condição para a criação do conceito em filosofia, já que “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...]”. (DELEUZE; GUATTARI 1992b, p. 27-28). Então, sem problematização não se criam conceitos.

A atividade filosófica é interessada, então, pois visa dar solução a uma problemática

levantada ou não bem colocada pelo próprio filósofo que a levantou ou por outro, pois “[...] na filosofia não se criam conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI 1992b, p. 28). Desse modo, a pedagogia do conceito diz respeito ao aprendizado necessário para o filósofo lidar com a criação de conceitos na filosofia.

Conforme Bianco (2002, p. 194), Deleuze e Guattari (1992b) apresentam dois conceitos de conceito: um diz respeito à imagem do pensamento da filosofia dogmática tradicional que faz parte do mundo da representação e reflete “[...] essências eternas, estáveis e idênticas a si mesmas [...]”. O outro conceito emerge de devires e exprime “[...] encontros contingentes, experimentações, criações, eventos.”

O conceito pensado por Deleuze e Guattari é flexível, passível de ajustes, de críticas. Ele possibilita que componentes sejam dele retirados ou novos componentes absorvidos, tornando-os novos conceitos. A mobilidade diz respeito a possibilidade dos conceitos criados em um plano, em resposta a um determinado problema, serem transportados para outro plano como solução de outro problema.

O conceito flexível e móvel, segundo Deleuze e Guattari (1992b), possui características que o distinguem de outros conceitos: possui uma história, um devir; ele – o conceito – é assinado; compõem uma heterogênesse e uma multiplicidade; além de ser incorporeal, absoluto e relativo.

O fato de possuírem uma história significa que, quando um conceito é criado, pode conter componentes de conceitos já criados pelo próprio filósofo ou por outros. Dessa forma, um conceito formado por vários componentes e advindo de vários contextos históricos já respondeu a outros problemas. Compara-se a história do conceito a um novelo de lã com linhas que se cruzam, se tocam, se encontram em movimentos de idas e vindas para responder a problemáticas diferentes reveladas pelos filósofos na história da filosofia. A história do conceito mostra que a sua formação não se restringe ao saber filosófico, mas também inclui saberes oriundos da arte e da ciência.

Como possuidores de um devir, os conceitos estão sempre em processo de criação. Inclusive, os componentes de um determinado conceito podem ser remanejados para compor outro conceito, ou seja, os conceitos estão sempre em processo de formação, nunca acabados. De igual maneira, segundo Deleuze e Guattari (1992b), também não existe conceito simples, pois os conceitos são criados sempre com mais de um componente, seja duplo, triplo ou mais, mas nunca com um somente. São os componentes que configuram e definem os conceitos. Estes são sempre multiplicidades, pois são sempre compostos por vários componentes. Nessa

concepção, num conceito nunca estão todos os elementos, isto é, existe sempre uma falta. Essa falta é a condição para a necessidade de sempre se criar novos conceitos.

Tornar um conceito assinado é a forma de que se utilizam os filósofos para dar um novo significado ao termo da língua utilizado na criação do conceito, de modo a lhe assegurar sentido próprio. Por exemplo, “[...] substância de Aristóteles, duração de Bergson, *cogito* de Descartes, mônada de Leibniz [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 16). A assinatura do conceito caracteriza o estilo do filósofo, isto é, a sua maneira de pensar e escrever.

Ampliando a discussão acerca da criação de conceitos, temos um outro aspecto que merece ser ressaltado, que é o de heterogênesse. Isto significa que seus componentes são ordenados a partir das zonas de vizinhança, na qual cada componente apresenta um ao outro. De outra forma, cada conceito é uma multiplicidade, já que formado por vários componentes. Os conceitos ou são formados por duplos ou triplos, jamais simples, ou seja, nunca são formados por um único componente.

Outro desdobramento que os autores propõem é de que um conceito pode ser absoluto ou relativo. É absoluto no sentido de condensar todos os componentes a partir da zona de vizinhança (absoluto no sentido de todo). É relativo no sentido de ser composto por vários componentes, ou seja, refere-se à relação que tem com todos os elementos necessários à sua criação (outros conceitos, plano, problemas). Também é incorporeal, “embora se encarne ou se efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 33)

2.3.2 O Plano de imanência: o suporte dos conceitos

Deleuze e Guattari (1992b, p. 52-53) apresentam o plano de imanência como meio ou horizonte para a criação de conceitos. “O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos [...]”. Para eles, plano de imanência e conceito são complementares, mas distintos, pois “[...] os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos[...].” Nesse sentido, a complementaridade se apresenta na instauração do plano, feita em função dos conceitos que precisam ser criados.

Nessa perspectiva, o plano de imanência é pré-filosófico, pois a filosofia só se inicia com a criação do conceito que se realiza sobre um plano de imanência, como já apontamos anteriormente. Assim, pré-filosófico quer dizer “algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha.” (DELEUZE; GUATTARI 1992b, p. 57). O traçado de um plano é condição para a filosofia criar conceitos. A necessidade de um plano remete à relação da filosofia com o

não-filosófico, mostrando o quanto esse tem importância para a filosofia no desenvolvimento das suas atividades.

Como dizem os autores em referência “[...] o não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não-filosóficos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 57-58).

Dessa maneira, a função da filosofia é criar conceitos e traçar plano. Sendo que essas duas atividades são complementares e necessárias para o fazer filosófico, como esclarece Deleuze e Guattari (1992b, p. 58), “é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras.”

2.3.3 Os Personagens Conceituais: os inventos dos filósofos na criação de conceitos

A filosofia não cessa de inventar personagens conceituais. É o que dizem Deleuze e Guattari (1992b), para quem esses personagens podem permanecer os mesmos ou serem transformados em função dos planos que mudam. A variedade de personagens ocorre em função dos planos exigirem um tipo de personagem conceitual para cada conceito criado.

Dessa maneira, o filósofo está sempre inventando os seus personagens; nomeando-os ou não, eles existem, e o leitor deve procurar constitui-los quando não explicitados pelo filósofo. Como exemplos de personagens conceituais da história da filosofia, Deleuze e Guattari (1992b) citam: os simpáticos Dionísio e Zaratustra, e os antipáticos Cristo, o Sacerdote, os Homens superiores, e Sócrates, de Nietzsche; o Sócrates, de Platão; o Idiota, de Cusa, entre outros inventos dos filósofos para movimentar os seus planos na criação dos seus conceitos. Inclusive, Nietzsche aparece como o filósofo que mais operou com personagens conceituais desde os simpáticos aos antipáticos. São esses os personagens conceituais que põem em movimento o pensamento do filósofo no processo de criação. Daí a sua importância na tarefa de criação de conceitos.

Os personagens **conceituais** têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. (DELEUZE; GUATTARI 1992b, p. 92).

A movimentação do pensamento dos personagens conceituais requer algo que provoque o movimento, que não acontece por si mesmo, mas de encontros com coisas ou pessoas denominadas por Deleuze (1990) de “intercessores”, cuja procedência pode ser filosófica ou não filosófica.

Na perspectiva deleuziana da filosofia como criação de conceito, para existir criação tem que haver intercessores, pois não o existindo não há pensamento.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obras. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofo ou artista -, mas também coisas, plantas, até animais [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e meus intercessores jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários mesmo que isso não se veja. (DELEUZE, 1990. p. 171).

Segundo Deleuze, os intercessores estão em espaços filosóficos e não-filosóficos (cinema, literatura, teatro, pintura etc.). Eles promovem encontros que mobilizam o pensamento para a criação. Trazendo essa ideia dos intercessores para a prática docente, percebe-se que eles despertam nos professores a motivação para montar uma forma de pensamento que lhes possibilite pensar o problema que os atinge de maneira imanente. Para tanto, é necessário que o professor entenda que os seus intercessores estão dentro e fora da escola; que são todos os que formam a comunidade escolar. Então, a ideia é uma produção coletiva do plano de imanência, um plano que envolva os professores na produção e seja realizado por meio de uma imersão de todos. Como ilustra Gelamo (2009, p. 32),

‘Encontrei’ aquilo de que precisava [...] discentes, cursos, colegas de trabalho, grupo de estudo e pesquisa, e a própria produção filosófica dos autores que me *deram a pensar* e que serão meus companheiros de viagem nesse percurso. Assim, encontrei intercessores que me auxiliaram a produzir e entrar comigo no plano de imanência; entraram comigo naquilo que me afetava e me problematiza: o acontecimento do ensino da filosofia. (GELAMO, 2009, p. 32, grifos do autor).

O tema pensamento como conceito é recorrente na filosofia deleuziana. As questões problematizadas estão relacionadas aos motivadores do ato de ter pensamento, aos tipos de imagens de pensamento ortodoxo, dogmático, pré-filosófico, natural e moral instituídas pelo saber tradicional acerca das imagens de pensamento da diferença, assim como aos modos de expressão do pensamento por meio da filosofia e da não-filosofia, os campos que abrangem a arte e a ciência.

A escolha de trabalhar com Deleuze funda-se na viabilidade de dar movimento ao pensamento em sala de aula na produção de conceitos, utilizando tanto a filosofia como a não-

filosofia, neste caso restrita ao cinema. Então, a partir do conceito de intercessores, optamos por desenvolver atividades de intervenção utilizando o cinema com o intuito de promover encontros que instiguem os discentes a pensar, já que o cinema é composto de imagens, os signos, coisas com potência de afetação.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2005, p. 80).

O cinema tem a força de provocar o pensamento. Essa força provoca choque a partir dos movimentos realizados pela imagem. É o momento da ação. “É quando o movimento se torna autônomo que a essência artística da imagem se efetua: produz um choque no pensamento, comunica vibrações ao córtex, toca diretamente o sistema nervoso e cerebral”. (DELEUZE, 2005, p. 189).

Assim, o que se destaca de extraordinário no cinema é que o choque provocado na imaginação a leva ao seu máximo, forçando o pensamento a pensar o todo “enquanto totalidade intelectual que ultrapassa a imaginação” (DELEUZE, 2005, p. 191).

Dessa maneira, considera-se que esse contexto da discussão tem relevância para a presente proposta de intervenção a ser realizada no 1º ano do ensino médio na Unidade Escolar Nossa Senhora da Paz, objetivando-se promover encontros que deem movimento ao pensamento dos discentes de forma que os conduzam à problematização filosófica e à produção de conceitos. São os encontros com intercessores que possibilitam os filósofos a traçar o seu plano, a inventar o seu personagem conceitual, a criar conceitos, pois são esses que dão movimento permanente ao pensamento.

Conforme Deleuze e Guattari (1992b, p. 86), os filósofos se transformam em seus personagens conceituais, ou seja, estes são “heterônomos do filósofo, e o nome do filósofo, o seu simples pseudônimo de seus personagens conceituais”. Nesse sentido, o personagem conceitual é o próprio sujeito da filosofia em um processo de devir, assim como agente de enunciação filosófica.

Foram mapeadas por Deleuze e Guattari (1992b), traços variáveis dos personagens conceituais, assim como o plano traçado em função dos conceitos a serem criados.

a) Traços páticos (*pathiques*): são traços nos quais estão os personagens conceituais com autonomia para produzir o próprio pensamento com possibilidade de mudança (O Idiota);

referem-se àquele que cria para o pensamento uma impotência para o ato de pensar (o Louco ou a múmia); além de personagens com um pensar frenético e permanente (os esquizofrênicos).

b) Traços relacionais: são traços nos quais os personagens estão em relação por causa de uma coisa amada. De acordo com Deleuze e Guattari (1992b), essa coisa amada visada e disputada é o conceito.

c) Traços dinâmicos: traços que dizem respeito à facilidade do filósofo de se exprimir em novos personagens conceituais, como por exemplo, Nietzsche, citado por Deleuze e Guattari (1992b) como o filósofo que mais operou com personagens conceituais.

d) Traços jurídicos: são personagens que problematizam questões da justiça ou do direito.

e) Traços existenciais: traços que mostram o lado social e psicológico do filósofo nos seus conceitos, isto é, expressam o personagem conceitual que o habita.

O rosto e o corpo dos filósofos abrigam estes personagens que lhes dão frequentemente um ar estranho, sobretudo no olhar, como se algum outro visse através de seus olhos. As anedotas vitais constam a relação de um personagem conceitual com animais, plantas ou rochedos, relação segundo a qual o próprio filósofo se torna algo de inesperado, e adquire uma amplitude trágica e cômica que ele não teria sozinho. Nós filósofos, é por nossos personagens que nos tornamos sempre outra coisa, e que renascemos como jardim público ou zoológico. (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 97).

Os personagens conceituais são os sujeitos da filosofia, pois são eles que mergulham no caos para se apropriar das determinações necessárias para traçar o plano de imanência necessário à criação de conceitos, ou seja, os personagens realizam movimentos do caos para o plano e do plano para os conceitos.

3 CAPÍTULO II – A CARTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

A cartografia é uma área da geografia que se utiliza da elaboração de mapas³ para representar os espaços da Terra. Nessa área, ela se define como arte, técnica e ciência que elabora mapas, cartas, e representa objetos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos com o objetivo de informar ao homem conhecimentos do mundo que habita. (COLVERO et al, 2013). O exercício da cartografia pressupõe movimentos que o cartógrafo realiza para desenvolver tarefas que o levam a habitar o território, mapear a realidade e acompanhar o processo em curso, ou seja, fazer movimentos que o possibilitem traçar o mapa do território que investiga.

Prado Filho e Teti (2013) ressaltam que, vinculada ao campo de conhecimento geográfico, a cartografia tradicional visa a um conhecimento preciso, usando bases da matemática e da estatística, contando, assim, com instrumentos e técnicas sofisticados. O trabalho do cartógrafo objetiva, pois, traçar mapas referentes a territórios, regiões e fronteiras, topologias e acidentes geográficos, como também mostrar a distribuição da população no espaço territorial, suas características éticas, sociais, econômicas, educacionais, de saúde, de alimentação entre outras. Nesse âmbito, então, o papel da cartografia é produzir conhecimento sobre as diversas áreas do planeta para que o homem possa conhecer os espaços geográficos e, assim, fazer ocupação, estudos e pesquisas nesses espaços.

Miceli (2015) aponta, porém, que o conjunto de informações registradas em um mapa não traduz a totalidade de verdades da região mapeada, pois o mapa é construído a partir da concepção de mundo de quem o constrói. Destaca ainda que um mapa não é apenas o retrato da realidade mapeada, mas que nele contém realidades que podem ser analisadas do ponto de vista de historiadores, linguistas, geógrafos, sociólogos, filósofos e etnógrafos.

A leitura de um mapa, então, deve acontecer de forma crítica, investigativa, de maneira desconfiada, buscando perceber o que não é apresentado nas linhas traçadas, mas procurando

³ Historicamente, a arte de traçar mapas é bem anterior ao surgimento da escrita, pois a humanidade, por meio das pinturas rupestres, desenhava mapas nas paredes das cavernas como forma de registrar informações acerca das caças realizadas. Mas foi com os gregos que os mapas ganharam evidência, ao traçá-los para atender às suas necessidades nas expedições militares e nas navegações. Inclusive, o século VI a.C. revelou-se marco no surgimento dos primeiros mapas, tornando a Grécia o principal centro de conhecimento geográfico do mundo ocidental. No entanto, somente no século XVI foi que nasceu o primeiro atlas da história. (MICELI, 2015).

as linhas não traçadas pelo cartógrafo e, assim, detectar verdades do espaço a serem evidenciadas no mapa. Nessa perspectiva, os mapas trazem informações importantes para a humanidade, aspectos culturais, estratégicos, bélicos e religiosos do território mapeado.

Deleuze e Guattari (1995) apropriam-se desses novos saberes da geografia acerca da cartografia vista como arte de traçar mapas de forma crítica; transportam esse conceito para os campos da filosofia, da política e da subjetividade como novos dispositivos para pensar a realidade, já que os meios científicos tradicionais não alcançavam “aquilo que se passava nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formadores e criadores de realidades” (COSTA, 2014, p. 69 -70).

No contexto dos nossos estudos, a cartografia na perspectiva dos filósofos Gilles Deleuze e Feliz Guattari⁴, teorizada como dispositivo de se pensar a realidade, responde a uma questão de relevância metodológica: como desenvolver a nossa proposta de intervenção filosófica fundamentada nesse conceito? De que forma a cartografia poderia contribuir com a produção de conceitos na relação filosofia e cinema na sala de aula?

A perspectiva de Deleuze e Guattari (1995) acerca da cartografia apresenta-se como a mais coerente com o fim ao qual pretendemos alcançar na nossa prática de intervenção filosófica: tornar críticas as aulas de filosofia. Neste caso, o método cartográfico faz-se pertinente aos nossos estudos nos aspectos relativos às pistas cartográficas, conceito de que se utilizam esses teóricos para trabalhar o rizoma, cujo princípio ancora-se na ideia de multiplicidade; também a característica não diretiva do método, aberto ao devir. Neste caso, os procedimentos são construídos durante o percurso da pesquisa, pois o próprio campo pesquisado fornece elementos que possibilitam ao pesquisador montar os seus próprios procedimentos.

Mesmo em se tratando de um método novo no Brasil, há muitos professores e pesquisadores buscando conhecer a prática cartográfica, especialmente por se tratar de um método não diretivo, um método no qual Deleuze e Guattari não apresentam procedimentos, normas para serem aplicadas na investigação, mas escrevem sobre uma cartografia como princípio rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Assim, os pesquisadores que têm afinidade com a cartografia assim pensada estão sempre em busca de novas produções sobre o método cartográfico como forma de aperfeiçoar a sua prática como pesquisador-cartógrafo.⁵

⁴ Conforme Costa (2014), a cartografia foi teorizada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Feliz Guattari na obra *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, publicada em 1980, também denominada de esquizoanálise, pragmática e micropolítica.

⁵ No Brasil, entre os anos de 2005 e 2007, um grupo de professores e pesquisadores se reuniram uma vez por mês

Entre os pesquisadores adeptos desse método, citam-se Colvero et al. (2013), que estudam e praticam o método cartográfico em orientações de trabalhos acadêmicos, assim como nas discussões e produções científicas em grupos de estudos e pesquisa relativos a cuidados em saúde e subjetividades.

3.1 Método cartográfico ou pistas cartográficas:

A cartografia apresentada por Deleuze e Guattari (1995) não apresenta um método de pesquisa, razão pela qual pesquisadores interessados em praticar a cartografia buscaram um mapeamento de estratégias ou pistas que orientassem o fazer cartográfico, o que resultou num conhecimento importante para subsidiar o trabalho dos pesquisadores-cartógrafos. Esse mapeamento revela as afinidades da cartografia com a intervenção filosófica.

Diferente do método tradicional de pesquisa, o método cartográfico tem os seus procedimentos construídos durante o caminhar da pesquisa. Por essa razão, a palavra mais coerente ao conceito de método pensado por Deleuze e Guattari é “prática da pesquisa”, para designar a cartografia na forma de pesquisa intervencionista – a pesquisa que se monta durante o caminhar, no fazer da pesquisa. Em outras palavras, a prática é que fornece as pistas para o cartógrafo elaborar os seus procedimentos de pesquisa. Nisto consiste a reversão do método tradicional de pesquisa em prática de pesquisa-intervenção, o que constitui uma das pistas mapeadas por pesquisadores-cartográficos.

Conforme Barros e Passos (2015), ao realizar a reversão do método, a cartografia faz um caminho inverso ao do método tradicional. Este elabora os seus procedimentos metodológicos fixando um caminho para atingir metas na pesquisa, enquanto na cartografia os procedimentos vão se construindo durante a prática da pesquisa, sofrendo alterações conforme a necessidade. No entanto,

[...] não se trata de ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos* – grifo do autor),

no Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro para elaborar pistas da cartografia tematizada pelos franceses Deleuze e Guattari, “Unidos pela afinidade teórica com o pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari e por inquietações relativas a metodologia de pesquisa”. (ESCOSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 7). Os resultados desses estudos, discussões e seminários promovidos pelos pesquisadores resultaram no livro “Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, que subsidia outros pesquisadores interessados no método cartógrafo nas suas próprias pesquisas.

mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (BARROS; PASSOS, 2015, p. 17).

Dessa maneira, a partir do conceito de mapa de Deleuze e Guattari (1995) como algo passível de ser traçado, desmontável, flexível, ter várias entradas e saídas, criam-se os procedimentos do método cartográfico também como algo passível de ser traçado, de sofrer alterações que atendam à realidade do território mapeado na pesquisa intervencionista. Sendo assim, é no andar da pesquisa que se constroem os procedimentos, delineando-os a partir do momento em que o pesquisador habita o território de pesquisa e traça mapas das relações, das linhas e conexões nele existentes.

Com a reversão do método tradicional, a cartografia se traduz como método de pesquisa-intervenção, pois o pesquisador deixa de ser um mero observador dos sujeitos da pesquisa e se institui como parte da pesquisa. É o que distingue o método cartográfico da ciência moderna – a não separação entre objeto e pesquisador, nem tornar o pesquisador representante do objeto. Na cartografia, o objeto não é percebido como algo dado, imóvel, possuidor de forma à espera do pesquisador somente para coletar as informações e representá-lo; antes, porém, pesquisador e objeto fazem parte de uma mesma realidade e se constroem no decorrer da pesquisa.

A cartografia, então, em vez da divisão entre sujeito e objeto, coloca-os num mesmo plano de experiência, produzindo conhecimento e produzindo-se a si mesmo. Dessa maneira, a pesquisa é intervenção, pois ao mesmo tempo em que se conhece a realidade por meio de uma prática, fazendo o seu próprio percurso de pesquisa, transforma a realidade pesquisada e a do próprio pesquisador. Assim,

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. (BARROS; PASSOS, 2015, p. 30).

Nesse sentido, o pesquisador-cartógrafo é parte da pesquisa, pois, como habitante do território de pesquisa, está implicado nos movimentos da própria pesquisa, nos quais terá encontros com elementos da realidade em curso, encontros esses que o possibilitam traçar seus próprios procedimentos metodológicos, inclusive acompanhar processos em curso. Eis outra pista mapeada por Barros e Kastrup (2015) para a prática cartográfica: a cartografia como

possibilidade de acompanhar processos de pesquisa intervenção.

A cartografia é um método que possibilita acompanhar processos de pesquisa intervenção. Os sentidos da palavra “processo” merecem atenção, pois processo, como empregado pelos teóricos da informática, expressa a ideia de processamento, concebida e praticada conforme as regras e método científico.

De outra forma, na cartografia, processo se adequa ao sentido de processualidade, visto que a pesquisa começa pelo meio, em uma realidade em curso. Por isso, “[...] a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas da pesquisa, em campo, em linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo estamos em processo, em obra [...]”. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

O trabalho do cartógrafo inicia com o habitar do território, pois somente assim terá condições de mapear o território de pesquisa, traçando linhas e revelando nessas os movimentos, intensidades, conexões, entradas e saídas, possibilidades e potencialidades de acesso às mesmas. Habitar significa “[...] entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles [...]”. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

Ao se diferenciar da ciência moderna na questão de não buscar separar objeto e pesquisador, nem representar o objeto, a cartografia objetiva desenhar a rede de forças com a qual o objeto mantém comunicação no território de pesquisa ou na realidade sob intervenção; também traçar as variações e as movimentações contínuas dessa rede. São esses desenhos que orientam o cartógrafo na organização da sua pesquisa, pois contribuem com a elaboração de um plano de forças que lhe possibilita desenvolver, no território de pesquisa, encontros alegres ou tristes, afetuosos e não afetuosos, também os combativos.

Na elaboração do plano de forças, é importante que o pesquisador esteja atento às variações que ocorrem no seu percurso para poder experimentar as oscilações próprias do caminhar na pesquisa e, assim, poder construir novos planos de forças para trabalhar junto com as redes de forças do próprio território. Assim, o pesquisador-cartógrafo deve estar aberto ao encontro para ter êxito na sua atividade de pesquisa. Conforme Barros e Kastrup (2015, p. 57), “O desafio é evitar que predomine a busca de informações para que então possa abrir-se ao encontro”.

O estar aberto ao encontro pressupõe, pois, abertura a aprendizados, condição necessária ao exercício da pesquisa cartográfica, sempre iniciada no meio de um processo, ou seja, em um território existencial. Significa dizer que o pesquisador-cartógrafo precisa não apenas adentrar o território de pesquisa, mas adotá-lo como seu para que possa experimentar a realidade

existencial e, por meio dos afetos, tornar explícitas as linhas de forças e os discursos que o habitam, que permeiam suas relações e, assim, poder acompanhar o traçado do mapa delineado no caminhar da pesquisa.

Cartografar é, então, habitar um território existencial, o que se traduz em mais uma pista a ser observada pelo pesquisador-cartógrafo no desenvolver da sua pesquisa. Isto considerando o fato de que no método cartográfico não existe oposição entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade, pois parte do princípio de que conhecer é envolver-se com o mundo, é estar, é comprometer-se com a própria produção. Sendo assim, para pesquisar, o pesquisador precisa estar no território, tornar-se parte dele, e estar comprometido com a produção de conhecimento e de novas realidades do território pesquisado. Nisto consiste a pesquisa-intervenção, o vivenciar a realidade existente para poder produzir novos conhecimentos.

Como cartógrafo, o pesquisador não se distancia do território de pesquisa, adotando uma postura de observador; antes, porém, ele o habita. Ele adota uma postura de dedicação aberta, disponível para experimentar novos encontros e, ao mesmo tempo, atento aos elementos que se apresentam durante esses encontros ou aos que, embora presentes, não se deixam mostrar.

O trabalho do cartógrafo exige que ele esteja no ambiente de pesquisa, vivenciando, interagindo, participando da realidade, deixando-se atravessar pelas linhas que cruzam o ambiente em todas as direções, em graus e intensidades variáveis, pois são essas linhas com suas intensidades que possibilitam o planejamento da pesquisa. Nisto consiste o habitar para mapear a composição do território existencial, o que exige engajamento com as pessoas que habitam o ambiente de pesquisa, uma construção receptiva ao campo de produção do conhecimento a partir do próprio ambiente de pesquisa.

Considerando-se, então, o habitar o território existencial, a atenção do pesquisador-cartográfico desponta como outra pista fundamental à pesquisa-intervenção. É a atenção que possibilita encontros com signos, ou seja, com coisas que circulam o ambiente de pesquisa, que movimentam a realidade existencial do campo de pesquisa. Nesses encontros, o cartógrafo adota uma atitude à espreita⁶, de vigilância às coisas ou signos, pois estes podem portar elementos importantes ao traçado de procedimentos e, assim, possibilitar alterações no percurso da pesquisa.

⁶ O estar à espreita é uma noção que nos remete ao sentimento de não tranquilidade: “o escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é...observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo”. (DELEUZE, 1988, p. 4).

Na pesquisa cartográfica, a atitude do cartógrafo no campo de pesquisa será de receptividade e de abertura aos encontros que terá durante a pesquisa. A receptividade diz respeito ao acolhimento às coisas que se apresentam indistintamente, pois os elementos da pesquisa podem estar entre outros elementos de forma tão pouco perceptível que somente uma atenção à espreita pode perceber. A abertura diz respeito ao fato de que tudo o que se apresenta durante os encontros tem importância para a pesquisa, pois o pesquisador-cartógrafo, por não dispor de uma ideia pré-definida do que busca, somente começará a definir os seus procedimentos a partir dos encontros e movimentos realizados no espaço a ser pesquisado.

Dessa forma, a atenção do cartógrafo é concentrada, mas sem focalização, pois o trabalho cartográfico rompe com a atenção seletiva e cria uma atenção concentrada nos movimentos das relações, das linhas e das conexões que compõem o campo de pesquisa. Assim, o cartógrafo não tem noção dos elementos que deve focar na pesquisa, mas entende que todo e qualquer elemento da realidade que se revela no percurso da pesquisa deve ser considerado, pois podem ser fragmentos carregados de processualidade de uma realidade em curso.

Segundo Kastrup (2015), a partir da noção da concentração sem focalização é possível mapear quatro variedades do funcionamento atencional que compõem o trabalho do cartógrafo: o rastreio, o toque, o gesto atencional de pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio funciona como uma ação praticada pela atenção do cartógrafo ao habitar o território de pesquisa em busca de meta ou alvo móvel. Conforme Kastrup (2015, p. 40), “é um gesto de varredura do campo”. Esse gesto é necessário pelo fato de o cartógrafo, ao habitar o território de pesquisa, não ter qualquer noção de meta ou alvo de sua pesquisa, visto que o percurso da pesquisa é que fornecerá elementos para as metas e alvo para o pesquisador. Uma característica considerada marcante na prática cartográfica são as alterações constantes das metas no decorrer da pesquisa em função dos processos em curso no espaço pesquisado que demandam modificações contínuas das metas por parte do pesquisador. Dessa maneira, exige-se do pesquisador-cartógrafo habilidades para conduzir as alterações contínuas, próprias do método cartográfico.

O rastreio é importante, pois o trabalho do cartógrafo depende dessa ação na atenção para mapear, traçar o seu caminho no espaço pesquisado e, assim, definir o alvo da sua pesquisa, o qual pode aparecer de qualquer lugar do território de maneira imprevisível. O cartógrafo, dessa forma, faz mapas do território de pesquisa traçando entradas e saídas, conexões, linhas e movimentos. Como ressalta Kastrup (2015, p. 40), “[...] para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo[...]”. Dessa maneira,

a atenção do cartógrafo está sempre em movimento, seja mapeando o território para localização de pistas ou para acompanhar processos em curso no espaço pesquisado.

O toque refere-se às intensidades que configuram o território existencial com o qual trabalha o cartógrafo. Ao habitar o território de pesquisa, o cartógrafo tem encontros com intensidades de graus variáveis e, nessa interação, a sua atenção recebe alguns toques, ou seja, uma sensação da existência de algo, de uma força que precisa ser verificada, embora não saiba ainda do que se trata. Segundo Kastrup (2015), é uma sensação breve, mas significativa para a atividade do cartógrafo, pois revela que

Algo acontece e exige atenção. O ambiente perceptivo traz mudança, evidenciando uma incongruência com a situação que é percebida até então como estável. É signo de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada. O que se destaca não é propriamente uma figura, mas uma rugosidade, um elemento heterogêneo. Trata-se aqui de uma rugosidade de origem exógena, pois o elemento perturbador provém do ambiente. (KASTRUP, 2015, p.42).

Dessa maneira, a atenção do cartógrafo no ambiente de pesquisa sofre uma atração involuntária, algo como uma picada de inseto da qual se percebe a dor, mas não se consegue identificar nem o bicho nem a sua localização. No toque, o cartógrafo tem a sensação da existência de alguma coisa em processualidade, mas não sabe identificar exatamente o que seja. Esse momento é importante para o cartógrafo, pois significa que precisa redirecionar o percurso da pesquisa e ver o que está acontecendo.

O gesto atencional de pouso é o momento em que o cartógrafo dá uma parada e faz uma ampliação em forma de zoo sobre o espaço onde a sensação da existência foi intensa e precisa ser vista. Isso representa o trabalho do cartógrafo em acompanhar processos em curso, habitar o território existência e está envolvido nos movimentos do espaço pesquisado.

O reconhecimento atento é o que possibilita a criação do território pesquisado, no qual o cartógrafo produz conhecimento juntamente com os participantes da pesquisa. É o aspecto da atenção que possibilita ao cartógrafo traçar as linhas que atravessam o território de pesquisa. São essas linhas que, uma vez traçadas, possibilitam ao cartógrafo criar seus procedimentos de pesquisa, percebendo os movimentos-funções do dispositivo na prática de pesquisa cartográfica.

Conforme Barros e Kastrup (2015), a cartografia pensada por Deleuze e Guattari (1995) apresenta duas características básicas que a sugerem como prática de pesquisa cartográfica. A primeira proposta ou pista está no entendimento da cartografia como um “[...] procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios

específicos”. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 76). Esses procedimentos a serem praticados na pesquisa são construídos a partir do contexto do território existencial. Dessa maneira, os procedimentos não são os mesmos para todas as pesquisas, considerando-se que os territórios não são iguais, pois apresentam em sua realidade existencial linhas de formas e de forças com formação variadas. Daí, cada pesquisador constrói os seus próprios procedimentos a partir da realidade do território de pesquisa habitado.

A segunda característica percebida na proposta cartográfica dos franceses diz respeito à abordagem geográfica e transversal na condução da prática cartográfica. Conforme as autoras, essa abordagem se justifica pelo fato de a cartografia ter uma atividade bastante ativa, com ideia de movimentos, já que trabalha com a produção de mapas, com o traçar de linhas de territórios.

A ideia da cartografia, de criar, de inventar se adequa perfeitamente à ideia da atividade filosófica como construtivismo, como afirmam Deleuze e Guattari (1992b). “A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano”. Portanto, as duas áreas de conhecimento apresentam afinidades que possibilitam a prática da cartografia como método de pesquisa intervencionista em território filosófico. O construtivismo do cartógrafo inicia-se ao habitar o território de pesquisa, pois, uma vez desprovido de qualquer procedimento metodológico, terá que mapear e traçar as intensidades com que cruzam as linhas que configuram o campo de pesquisa.

A transversalidade se faz presente na proposta cartográfica quando desmonta a ideia cartesiana, rompendo com a visão vertical/horizontal pela qual as formas são organizadas em categorias e têm existência prévia. Então, já que as formas não têm existência prévia, o cartógrafo captura os movimentos que as constituem, por meio dos traçados das linhas, das múltiplas entradas e saídas do território de pesquisa e por gestos da atenção. Dessa maneira, os procedimentos se constroem no acompanhamento dos processos em curso no território de pesquisa. É o que sugere o método cartográfico como um método processual, que se constrói a partir da afinidade com a processualidade intrínseca ao campo de pesquisa. Dessa forma, não há modelos de investigação cartográfica, pois esta é criada no contexto da realidade de cada território, a partir das particularidades de cada campo de pesquisa.

Trata-se, então de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Está se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 77).

Nessa perspectiva, uma das pistas a ser considerada pelo cartógrafo é que, para funcionar, o método cartográfico precisa estar num dispositivo, definido como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 138).

Ainda conforme Foucault (1979), é possível perceber no dispositivo um jogo que faz com que os elementos que o constituem mudem de posição e de funções no seu interior. Assim, a função principal de um dispositivo é atender a uma necessidade funcional na realidade existencial; logo, dá-se pela urgência do contexto histórico. Com diz Foucault (1979, p. 244), “Entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder uma regência”. Dessa maneira, o dispositivo existe para exercer uma função necessária como estratégias para a manutenção de ideias dominantes.

Deleuze (1990, p. 155) analisa o conceito de dispositivo tratado por Foucault, caracterizando-o como “uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear”. Com base na ideia de novelo são apontadas linhas que compõem o dispositivo foucaultiano: linha da visibilidade, de enunciação, de forças, e de subjetivação. Nessa mesma concepção, o dispositivo de Foucault é comparado a uma “máquina de fazer ver e de fazer falar”.

A linha da visibilidade ilumina somente aquilo que é de interesse e da função pelo qual o dispositivo foi formado, sem qualquer pretensão de iluminar todos os objetos pré-existentes no território. A linha de enunciação, por sua vez, não diz tudo de uma dada realidade. Como esclarecem Barros e Kastrup (2015, p. 78), “Isso quer dizer que em cada época, em cada estrato histórico, existem camadas de coisas e palavras. [...] A realidade é feita de modos de iluminação e de regimes discursivos”. Tanto a visibilidade quanto a enunciação são formadas por linhas que objetivam tornar visível e enunciável aquilo que o contexto histórico projetou quando criou o dispositivo.

Sendo a realidade configurada a partir desses modos de iluminação e dos regimes discursivos, o saber adquirido nessa realidade resulta do visível e do dizível. A maneira de ter acesso ao invisível e ao indizível, isto é, à realidade não apresentada, mas existente, é extraída nas variações do movimento contínuo do território. Como explica Deleuze (1992a, p. 120), “É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades... é necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados”. É necessário, então, que o pesquisador-cartógrafo esteja imerso no movimento das linhas que cruzam, que bifurcam, que atravessam o campo de

pesquisa para investigar um dispositivo.

As linhas de forças do dispositivo operam em uma movimentação contínua e com intensidades variáveis, atravessando coisas e palavras. Essas linhas fazem trajetos diversos e passam por todos os lugares do dispositivo, interagindo com outras linhas, promovendo interação entre linhas e realizando movimentos entre o ver e o dizer. São linhas invisíveis e indizíveis que se encontram mescladas entre outras linhas que não se distinguem. São linhas que compõem o poder e o saber dentro do dispositivo. Conforme Barros e Kastrup (2015, p. 78) “Essas linhas passam por todos os lados e nos levam a estar em meio a elas o tempo todo.”

A linha da subjetivação do dispositivo compõe-se de “linhas que inventam modos de existir” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 78). Neste caso, a invenção acontece quando a linha, em vez de entrar em relação com outra linha de força, curva-se, dobrando-se sobre si mesma, exercendo uma força sobre si mesma, afetando-se. Segundo Deleuze (1990, p. 157), esse “si mesmo” não tem uma existência pré-determinada; é resultado de um processo no dispositivo, pois “uma linha de subjetividade é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. É uma linha de fuga. Escapa às linhas anteriores, escapa-lhes”.

O “si mesmo” representa, então, uma individuação, ou seja, um processo no qual pessoas ou grupos conseguem fugir das forças estabelecidas e dos saberes constituídos em um dispositivo. A subjetivação representa, pois, o modo como o homem se percebe na relação sujeito-objeto num dispositivo. Mostra a passagem de um dispositivo a outro, isto é, a fuga de um dispositivo para outro, formado por outros poderes e saberes. Nas palavras de Foucault (2004, p. 236), “[...] refere-se ao modo como o próprio homem se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto”.

Na perspectiva deleuziana (1990), nessa composição dos dispositivos por linhas de visibilidade, por linhas de enunciação, linhas de forças, linhas de subjetivação, linhas de rupturas, linhas de fissuras, de fraturas que se lançam para todos os sentidos, de cima para baixo, de baixo para cima e em todas as direções que se misturam e se cruzam, existem no meio destas algumas que provocam variações ou mesmo alterações na maneira como essas linhas estão posicionadas ou distribuídas no dispositivo. Assim, o dispositivo traz duas consequências para a atitude filosófica dos dispositivos: uma, diz respeito ao repúdio aos universais, que, conforme Deleuze (1990) não explica nada, mas sim, precisa ser explicado.

Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são

universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. (DELEUZE, 1990, p. 158).

Dessa forma, o dispositivo é uma multiplicidade cujos processos têm uma movimentação contínua, diferente da forma de atuação dos processos de outro dispositivo; ou seja, um processo realizado no dispositivo X não tem a mesma atuação no dispositivo Y, pois os processos são operacionalizados de acordo com os objetivos de sua formação.

A outra consequência do dispositivo “[...] é a mudança de orientação que se separa do eterno para apreender o novo” (DELEUZE, 1990, p. 159). O novo diz respeito à criatividade variável para acompanhar processo, conforme os regimes dos dispositivos, pois cada dispositivo compõe-se de diferentes linhas de forças. Dessa forma,

[...] o dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação. Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar. (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 79).

Na prática da cartografia, então, a novidade de um dispositivo está no novo regime de sua enunciação. De acordo com Deleuze (1990), todo dispositivo se define pela novidade e pela criatividade, características que demonstram a capacidade de transformação e de aberturas de um dispositivo para a criação de novos dispositivos.

Complementando a proposta deleuziana, Barros e Kastrup (2015) defendem que o exercício da prática cartográfica dá-se por meio de três movimentos: movimento-função referência, movimento-função de explicitação e movimento-função de transformação-produção.

No movimento-função referência, a função se realiza na captura das linhas que participam do processo em curso. O cartógrafo acompanha o processo e seus encontros com várias linhas que compõem o dispositivo, como as linhas de visibilidade e de enunciação. No entanto, a busca está na captura das linhas invisíveis e indizíveis do dispositivo, pois são essas as linhas que possibilitam a invenção e os novos regimes.

No movimento-função explicitação, o cartógrafo usa determinadas práticas como meios de criar dispositivos para funcionar noutros dispositivos, como, por exemplo, a criação de uma oficina para funcionar como dispositivo, isto é, para fazer acontecer a “explicitação das linhas em curso” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 84). Nessa concepção, as oficinas são consideradas espaços de aprendizagem inventiva, pois possibilitam o trabalho coletivo, inventivo, criativo e

transformador. Como afirmam Barros e Kastrup (2015, p. 84), “nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo.”

O movimento-função de produção-transformação é efeito dos movimentos-função referência e movimento-função explicitação. Na função referência o cartógrafo cria o território existencial e o habita; tem encontros com as linhas que compõem o território; cria seus espaços de mapear, de traçar as linhas que circulam seu campo de pesquisa, ou seja, o cartógrafo monta um plano, o movimento-função. (BARROS; KASTRUP, 2015).

No movimento-função de explicitação, o cartógrafo captura as linhas invisíveis e indizíveis do dispositivo; cria os seus próprios dispositivos de pesquisa para produzir o novo, promovendo, assim, transformações no território de pesquisa. Como explicam Barros e Kastrup (2015, p. 90), “[...] a cartografia cria seus próprios dispositivos, produzindo novos movimentos de explicitação, que geram outros efeitos de produção-transformação”. Inclusive, é assim que

Nesses movimentos, a cartografia se constrói no acompanhar processos em curso, capturando as linhas que se cruzam, explicitando o invisível e o não dito, criando, inventando e transformando realidades existenciais. Assim, na sua atividade de pesquisa, o cartógrafo é levado a criar os seus próprios procedimentos metodológicos, gerados no território de pesquisa; é levado a acompanhar a processualidade em curso, capturando no movimento as intensidades que deem sentido à realidade pesquisada e definam o seu plano de trabalho.

Na captura do movimento das intensidades, a atenção do pesquisador-cartógrafo é fundamental para que ele perceba o coletivo de forças, ou seja, as várias linhas de forças do território existencial. A identificação dessas linhas constitui mais uma pista da qual deve se apropriar o pesquisador-cartógrafo para desenvolver sua pesquisa-intervenção.

As pistas do método cartográfico, produzidas por Escossia e Tedesco (2015, p. 92), são fundamentadas no entendimento da cartografia como “prática de construção de um plano coletivo de forças”. A noção de coletivo abordada nessa pista tem como base o conceito de “coletivo” desenvolvido pelos filósofos Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault. Segundo esses filósofos, coletivo diz respeito à relação existente entre plano de formas e plano de forças, que, mesmo compostos por elementos diferentes, mantêm uma relação de reciprocidade que possibilita a realização de “cruzamentos múltiplos”.

O plano de formas ou plano da organização é responsável pela instauração das formas e dos sujeitos. É o plano que representa as coisas, isto é, os objetos que dão formação ao território existencial, instituído pela visibilidade e enunciação dos regimes dos dispositivos. Conforme Foucault (1979), em cada momento histórico, os dispositivos criam os seus próprios regimes de visibilidade e de enunciação dos objetos no território. Complementando com

Deleuze (1998, p. 74) “[...] Tal plano é o da lei, enquanto ele organiza e desenvolve formas, gêneros, temas, motivos e que assinala e faz evoluir sujeitos, personagens, caracteres e sentimento: harmonia das formas, educação dos sujeitos”. Dessa maneira, o plano das formas fundamenta-se no modelo do conhecimento da representação, ou seja, no reconhecimento da ciência como método capaz e infalível de apreender objetos do mundo.

Conforme Escossia e Tedesco (2015), ao lado do plano de formas existe o plano de forças, que Deleuze define também como plano de consistência ou de imanência. É o plano do puro movimento, ou seja, está sempre em movimento, embora em alguns momentos seja mais acelerado e em outros mais lento; porém, em movimento contínuo. É um plano que “[...] não conhece senão relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão, entre elementos não formais, relativamente não formados, moléculas ou partículas levadas por fluxos.” (DELEUZE, 1997, p. 74). É um plano que se define por longitude (movimentos e repouso, velocidades e lentidões) e por latitude (afetos e intensidades).

Essa concepção de coletivo rompe com o modelo de conhecimento de objetos fixos e invariáveis, assumindo uma percepção de variações e transformações dos objetos do mundo, (ESCOSSIA; TEDESCO, 2015). Trata-se de uma concepção que conduz a um entendimento dos objetos do mundo como efeitos da relação entre plano das formas e plano de forças. Como esclarecem Escossia e Tedesco (2015, p. 94), os objetos do mundo “[...] são resultantes da composição do plano das formas com o plano movente das forças ou coletivo de forças[...]”.

Sendo assim, as formas constituídas em um território existencial resultam dos jogos de forças, ou seja, de procedimentos instaurados pelo coletivo de forças que produzem novos objetos no mundo. Nessa mesma linha de raciocínio, a delimitação dos objetos do mundo justifica-se pelos movimentos de lentidão e redundância das forças em algum momento, pois estas possuem movimentos variáveis entre os acelerados e os de lentidão.

Para Escossia e Tedesco (2015), a relação entre plano de forma e coletivo de forças contribui com a percepção das particularidades da cartografia no desenvolvimento de práticas de pesquisa, o que a distingue da metodologia tradicional. Esta não consegue apreender o processo de criação da realidade, mas somente observar e descrever os objetos do mundo. Em seu processo criativo, a cartografia traça os seus próprios procedimentos a partir da realidade existencial dos objetos do mundo, acompanhando os processos de formação da realidade. Na investigação das formas, considera o plano coletivo das forças moventes para realizar a pesquisa e intervenção.

Dessa forma, para se instituir como pesquisador-cartógrafo, exige-se a competência de construir planos que revelem na realidade existencial do território pesquisado as forças que

estão livres do plano das formas, isto é, livres do conhecimento da representação; livres da concepção de mundo pela qual os objetos e as coisas estão em processos de variação. Compreende-se, dessa maneira, a cartografia como o método específico de elaborar plano de acesso ao plano de forças dos objetos no mundo.

Conforme Escossia e Tedesco (2015), por não fazer uma divisão entre pesquisa e intervenção, a cartografia apresenta grandes possibilidades de realizar construção de domínios coletivos, pois os seus procedimentos vão além dos adotados pelo método tradicional restrito à observação e à descrição. Na cartografia, o plano de pesquisa traçado pelo cartógrafo visa tornar visíveis as forças existentes no território existencial, mapeando-o para poder construir o seu próprio plano de forças para realizar uma intervenção, isto é, uma transformação na realidade coletiva.

Dessa maneira, o plano do cartógrafo visa escapar à organização implementada pelo pensamento da representação no plano das formas. Nesse sentido, a intenção é fazer com que as coisas, os objetos que ainda não foram capturados pelas categorias da representação se revelem no estado de movimento, de variações, de intensidades, ou seja, como forças que se encontram livres do plano das formas constituído no território existencial.

Ainda seguindo Escossia e Tedesco (2015, p. 101), a afetação do plano das formas pelas forças livres visa “instaurar condições de diferenciações recíprocas, produzindo uma ou mais forças, agilizando vetores de criação de novas formas que não pertenciam a nenhum dos componentes já existentes e nem ao somatório desses.” Sendo assim, é desse encontro e da afetação entre as forças livres que configuram o plano coletivo de forças, e da diferenciação e do acréscimo que ocorrem nesse plano durante essa interação que emergem novas formas de realidade.

Como afirma Deleuze (1998) acerca do plano de forças ou plano de consistência ou de imanência, quem o pretende construir deve fazer no lugar em que habita, pois, dessa maneira, o plano será montando a partir da realidade existencial, de modo a alcançar os processos em curso. Portanto, o cartógrafo deve habitar o território existencial para produzir plano de pesquisa, ou seja, plano que dê possibilidade de acompanhar processos em curso e realizar intervenção, transformando a realidade pesquisada. A cartografia associa à sua prática a pesquisa e a intervenção, uma vez que

[...] o método cartográfico comporta uma concepção ampliada de conhecimento. Não mais restrito à descrição e/ou à classificação dos contornos formais dos objetos do mundo, conhecer é também acessar o movimento próprio que os constituem, ou seja, conhecer a realidade é traçar seu processo constante de produção. Numa perspectiva pragmática do

conhecer, afirmamos ainda que acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos de cartografo, sendo também coletivos de forças, podem participar e intervir nas mudanças e, principalmente nas derivas transformadoras que aí se dão. (ESCOSSIA; TEDESCO, 2015, p. 106-107).

3.2 A prática cartográfica de intervenção filosófica

Como vimos enfatizando, a presente proposta de intervenção filosófica foi pensada a partir do entendimento da função da filosofia como arte de criar conceitos. Nessa perspectiva, a atividade filosófica tem um papel dinâmico de criação, de invenção, possibilitando à sala de aula um ensino ativo, participativo, um espaço no qual professores e discentes se descubram numa produção coletiva de aprendizados, problematizando, investigando, lendo, produzido textos e criando os seus próprios conceitos.

Como afirmam Deleuze e Guattari (1992b, p. 10), “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos[...]”. Nessa concepção, o filósofo além de ser amigo do conceito é um conceito em potência. Isso quer dizer que a atividade do filósofo requer tempo, pois os conceitos não estão soltos, espalhados pelo universo para serem encontrados, mas precisam ser criados e recriados pelos filósofos.

Dessa maneira, para o professor de filosofia pensar em uma intervenção filosófica em sala de aula, faz-se necessário uma prática filosófica que atenda à função da filosofia como uma disciplina que cria conceito, que promova experiências de pensamento, ou seja, a atividade na qual os discentes experimentem a produção de conceitos.

Em vista do objetivo de movimentar o pensamento dos discentes, as atividades de intervenção filosóficas foram planejadas em um formato de “oficinas de produção de conceitos”, amparadas na compreensão de que os jovens precisam ter acesso ao universo dos saberes produzidos pela ciência, arte e filosofia. Ademais, parte-se do pressuposto de que esse conjunto de saberes possibilita aos jovens conhecerem e compreenderem o mundo e nele o lugar em que habitam de modo mais particular. Isto permitirá que se compreenda que negar ao jovem o contato com a diversidade de saberes produzidos pela humanidade significa dizer que alguns saberes produzidos não são importantes e, assim, não precisariam fazer parte da formação escolar.

Desse modo, consideramos que oficinas de produção de conceitos possibilitam práticas que proporcionam um ensino ativo, promovendo o ato de pensar, uma vez que professores e discentes, como sujeitos do processo ensino e aprendizagem, têm a oportunidade de elaborar as suas próprias experiências de pensamento a partir das aulas e assim dá movimento ao seu pensamento rumo à criação de conceitos. As oficinas possibilitam, então, “movimentos

didáticos” porque levam professores e discentes a se movimentarem no ambiente de estudo, a sala de aula, planejando, replanejando, pesquisando o tema abordado em diferentes contextos, potencializando, assim, a sala de aula num espaço de criação de conceitos.

Sendo assim, as atividades da intervenção filosófica têm como objetivo dar movimento ao pensamento dos discentes, colocando-os sempre em contato com novas possibilidades de pensar. Como esclarece Engelman (2011 p. 59), “[...] o que interessa para Deleuze é pôr o pensamento em movimento, fazendo-o escapar de qualquer paralisação, e engendrando continuamente um pensar diferente [...]”.

Dada a contribuição da filosofia e das demais áreas de saberes para a formação geral dos jovens, as oficinas de conceitos centralizam-se na promoção de encontros que possibilitam a criação e a recriação de conceitos. O objetivo das oficinas é criar na sala de aula espaços propícios à atividade criadora, ou seja, incentivar atividades aos discentes que os levem a experiências de trabalhar com a filosofia. Assim, tornar a sala de aula um espaço de prática filosófica.

Dessa forma, elas possibilitam o contato dos discentes de maneira ativa e criativa com a diversidade filosófica produzida ao longo da história. A intenção das atividades com oficinas é experienciar a filosofia, aprofundando o lidar do discente com a construção do conhecimento filosófico. Segundo Gallo, “Nas aulas de filosofia, cada discente e todos os discentes precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser um *laboratório*, lugar de experimentação, [...] uma *oficina* de atividades práticas”. (2012, p. 93, grifos do autor). Também um espaço de problematização, pois em filosofia são os problemas que movem a criação de conceitos. A problematização emerge a partir da fala dos próprios discentes por meio de encontros que podem ser “bons” ou “ruins”. Um “bom encontro” (DELEUZE, 1999, p. 7) na perspectiva deleuziana significa encontro de ideias afins.

Nas oficinas propostas, os discentes tornam-se pesquisadores-cartógrafos, nômades em processo de construção de mapas do território que pesquisam, montando o seu próprio percurso nas investigações filosóficas. Nômades por estarem continuamente passeando pelos vários momentos históricos da filosofia, buscando contato com os temas problematizados, assim também com os conceitos criados e inventados pelos filósofos, ou seja, apropriando-se da matéria-prima necessária para a produção e criação dos conceitos.

O pesquisador-cartógrafo deve instituir os seus procedimentos de pesquisa com a compreensão de que acompanha processos, observando que “O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também, [...] na escrita dos textos” (BARROS;

KASTRUP, 2015, p. 59). Assim, deve compreender a cartografia como um método de pesquisa-intervenção que não separa no plano de experiência da pesquisa⁷ o pesquisador, o objeto e a produção de conhecimento, pois “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; KASTRUP, 2015, p. 18).

Comprendemos, então, a cartografia como um método construtivista, já que a pesquisa cartográfica está permanentemente em construção, isto é, as atividades da pesquisa são sempre construídas a partir das atividades anteriores. Estas são subsídios para o pesquisador planejar e analisar as atividades seguintes, ou seja, o pesquisador está sempre realizando “movimentos cartográficos” que lhe possibilitem criar seus procedimentos de pesquisa. Trata-se de uma construção coletiva, pois a cartografia como método de pesquisa-intervenção realiza a produção dos dados com todos os implicados na experiência da pesquisa (pesquisador, objeto de estudo, práticas e teorias) e não uma coleta de dados como na ciência moderna.

Em observância ao método cartográfico, no contexto do presente trabalho, os procedimentos foram criados no percurso das atividades da pesquisa, com exceção do caderno de anotações, presente desde o planejamento da pesquisa. É o caderno de anotações o recurso que desponta como essencial ao processo de pesquisa, por se tratar de uma ferramenta que auxilia o pesquisador em seu campo de estudo, funcionando como o lugar dos registros de observações, de impressões, de lembretes, de ideias, de relatos, enfim, de processos em curso.

Na pesquisa cartográfica, o pesquisador necessita de ferramentas que lhe possibilitem acompanhar os processos e as processualidades constantes no campo de pesquisa. Neste caso, a prática da escrita assume papel de grande relevância, inclusive por possibilitar o retorno aos registros do caderno de anotações. A escrita é realizada em forma de relatos, elaborados logo depois de cada atividade desenvolvida no campo de pesquisa com informações objetivas e impressões capturadas pelo pesquisador. Os relatos dizem respeito ao dia da atividade, que atividade foi realizada, quem participou, os responsáveis e ao registro de presenças no cenário relatado. As impressões captadas e registradas servem de base para o planejamento das próximas atividades, quando o pesquisador, por meio da atenção, busca explicitá-las ou então constata que não merecem atenção, por se tratar de simples impressões.

Por esse motivo, a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é

⁷ A cartografia como método de pesquisa-intervenção não separa pesquisador e objeto, mas insere no plano da experiência (sujeito, objeto, teoria e prática num mesmo plano de produção). (PASSOS; KASTRUP 2015, p. 17)

possibilita um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita. Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à tona falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 71).

A prática da escrita dá visibilidade às falas dos participantes na produção dos dados da pesquisa. Requer a transcrição literal dos diálogos, prática essa que contribui com a visibilidade e com a preservação da heterogeneidade das falas. Deve ser aberta, receptiva às experiências do campo de pesquisa, respeitando as singularidades e subjetividades dos participantes e do campo de pesquisa. A escrita deve elucidar os conflitos, as diferenças do campo de pesquisa, evitando apresentar interpretações não coerentes com a experiência da pesquisa. Enfim, o processo de escrita deve estar em consonância com a teoria que norteia os procedimentos metodológicos da pesquisa.

4 CAPÍTULO III – AS IMAGENS FÍLMICAS COMO FORÇAS DE MOVIMENTO DO PENSAMENTO

As imagens são signos ou coisas com algum poder de afetação, como já visto. As imagens cinematográficas são criadas pelo cineasta para dar sentido ao tema tratado de forma a afetar o espectador de alguma maneira. No cumprimento ao objetivo do presente estudo, este capítulo procura compreender as formas pelas quais as imagens cinematográficas podem afetar o discente, contribuindo com a criação de seus próprios conceitos.

Na visão de Deleuze (1983), as imagens cinematográficas são criadas por meio dos seguintes atos: quadro, enquadramento, decupagem, plano e montagem. Para a definição desses atos, Deleuze (1983) baseou-se em suas análises sobre as teses de Bergson acerca do movimento.

Na primeira tese, Deleuze problematizou a dificuldade de se pensar o movimento de modo que pudesse se apropriar de elementos que o subsidiassem na classificação das imagens e dos signos. Considerou que as dificuldades de se pensar o movimento eram perceptíveis a partir da intuição simples, isto é, do entendimento de que todos sabiam o que era movimento e espaço.

Na segunda tese, Deleuze discorreu a respeito da ilusão da antiguidade e da modernidade na reconstituição do movimento, sobre as condições de existência do cinema, a relação do surgimento do cinema com a ciência moderna e com a modernidade da indústria. Segundo ele, na ilusão antiga, a ideia de movimento estava relacionada a elementos inteligíveis, formas ou ideias eternas e imóveis. Desse modo, o movimento seria a “[...] passagem regulada de uma forma a outra, isto é, uma ordem de poses ou de instantes privilegiados, como uma dança”. (DELEUZE 1983, p. 9). Por outro lado, na modernidade, a revolução científica referiu-se ao movimento como um instante qualquer. Em tal contexto, o movimento era reconstituído a partir de elementos materiais imanentes, ou seja, a partir de cortes.

Na terceira tese, Deleuze (1983) se reportou ao movimento como uma translação no espaço, ou seja, o movimento expressaria uma transformação que promoveria mudança na duração ou no todo. Compreendeu que “não só o instante é um corte imóvel do movimento, mas o movimento é um corte móvel da duração, isto é, do Todo ou de um todo”. (DELEUZE 1983, p. 13). Logo, percebeu a duração como mudança, porque ela está sempre em processo de mudança, isto é, nunca para de mudar.

Ao final da terceira tese bergsoniana, Deleuze revela ter encontrado três níveis por meio

dos conceitos de conjuntos, movimento e todo: os conjuntos ou sistemas fechados, definidos por suas partes constitutivas que podem ser discerníveis umas das outras; o movimento de translação estabelecido entre os objetos discerníveis no conjunto, cujas posições respectivas são ou podem ser modificadas pelo próprio movimento; e a “duração ou todo, realidade espiritual que não para de mudar segundo suas próprias relações” (DELEUZE, 1983, p. 16). Esses três níveis são conectados entre si. O movimento é que promove a articulação entre eles. Nessa articulação, o movimento leva o todo a se dividir nos objetos, assim como os objetos a se reunirem no todo.

O movimento reporta os objetos, entre os quais se estabelece, ao todo cambiante que ele exprime, e vice-versa. [...]. Podemos considerar os objetos ou partes de um conjunto como cortes imóveis; mas o movimento se estabelece entre esses cortes e reporta os objetos ou partes a duração de um todo que muda, ele exprime portanto a mudança do todo com relação aos objetos e é, ele mesmo, um corte móvel da duração. (DELEUZE, 1983, p. 17).

Deleuze se apropria desses três níveis: conjunto, movimento e todo ou duração para pensar os atos cinematográficos, assim considerados as práticas ou operações realizadas pelos cineastas na criação de suas imagens. Ele aponta a correspondência desses níveis aos três atos de criação das imagens cinematográficas: o *quadro*, que corresponde ao conjunto; o *plano*, que corresponde ao movimento; e a *montagem*, que corresponde ao todo. Esses atos são igualmente tratados por Deleuze como operações realizadas na produção de imagem-movimento, na qual o tempo é percebido de forma indireta.

Nas seções seguintes, apresentamos os conceitos deleuzianos acerca do processo de criação das imagens fílmicas, destacando os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo. Esses conceitos são oriundos das teses de Bergson, analisadas por Deleuze (1983). São conceitos fundamentais para o presente estudo em nossa compreensão sobre imagens cinematográficas na sua relação com a filosofia.

Nas imagens-movimento, tratamos dos três atos cinematográficos – o quadro, o plano e a montagem – de modo a perceber nas operações de sua criação, o tratamento dado às imagens para que elas afetem o espectador. Nas imagens-tempo nos reportamos às situações óticas puras pelas quais o tempo é percebido de forma direta, destacando a imagem-cristal como potência de afetação.

No contexto do presente trabalho, buscamos então compreender esse processo de criação das imagens pelos cineastas para perceber a relação do cinema com a filosofia. Com esse intuito, apresentamos a seguir os estilos de montagem das tendências identificadas por Deleuze. Com essa apresentação, objetivamos perceber as técnicas utilizadas por essas

tendências para impactar o espectador e, assim, procurar ampliar nossa compreensão acerca do poder de afetação das imagens.

4.1 Imagem-Movimento ou Situações Sensório-Motoras:

A imagem-movimento tem como característica própria “[...] extrair dos veículos ou dos móveis o movimento que é sua substância comum, ou extrair dos movimentos a mobilidade que é sua essência.” (DELEUZE, 1983, p. 30). Então é próprio das imagens a capacidade de movimento, razão pela qual o cineasta tem sempre o desafio de extrair delas o máximo de movimento possível para dar um tom de realidade às suas criações cinematográficas e, assim, alcançar o espectador.

Nas produções de imagem-movimento, Deleuze (1983) identificou três espécies de imagens: imagens-percepção, imagens-afecção e imagens-ação, por meio das quais os cineastas procuram potencializar o poder de afetação das imagens.

4.1.1 Quadro e Enquadramento

O quadro e o enquadramento são práticas que os cineastas exercitam para potencializar as imagens para afetação. São complementares e estão sempre na mesma relação, uma vez que um só existe na relação com o outro. O *enquadramento* corresponde ao ato de limitar um espaço fechado abarcando tudo o que diz respeito à imagem: cenários, personagem e acessórios, enquanto o *quadro* forma um conjunto constituído por suas muitas partes, compostas de elementos que se integram um com o outro, formando, assim, subconjuntos. Dessa forma, “Podemos operar nele [no quadro] uma redução. Evidentemente, as próprias partes são também imagem.” (DELEUZE, 1983, p. 18).

O enquadramento é um sistema fechado, pois limita o conjunto da cena. Como ato cinematográfico, ele é resultado da percepção teórica do cineasta. A partir da análise dos quadros de alguns filmes, Deleuze (1983) elenca aspectos importantes para os caracterizar: quanto aos dados que comunicam ao espectador, os quadros podem ser “saturados ou rarefeitos”; quanto à natureza das suas partes, podem ser “geométricos ou físicos e dinâmicos”; quanto ao ponto de vista do enquadramento, podem ser “pragmáticos ou justificáveis” ou exigir uma justificação mais elevada, além de determinar um extracampo, “que remete ao que, embora perfeitamente presente, não se ouve nem se vê” (DELEUZE, 1983, p. 22), ou seja, o extracampo representa a parte do quadro que, embora invisível, integra o seu conjunto.

Um quadro é saturado ou rarefeito quando apresenta uma quantidade numerosa de

elementos para informar dados, isto é, a cena secundária num espaço com muitos elementos é bem mais ampla, enquanto a principal fica mais escondida no fundo. Já nas imagens rarefeitas, aparecem poucos elementos ou apenas um objeto, como no filme *A Suspeita* (1941), de Hitchcock, no qual a imagem de um copo de leite com seu interior iluminado toma conta da tela. Neste caso, tanto a saturação quanto a rarefação atingem o seu máximo: a saturação multiplicando o número de elementos e a rarefação se expandindo por meio de um conjunto vazio, ou seja, “a tela totalmente negra ou branca”. Nos dois casos,

[...] o quadro nos ensina [...] que a imagem não se dá apenas a ver. Ela é tão legível quanto visível. O quadro tem essa função implícita de registrar informações não apenas sonoras, mas visuais. Se vemos muito poucas coisas numa imagem é porque não sabemos lê-la bem, avaliamos mal tanto a sua rarefação quanto a sua saturação. Haverá uma pedagogia da imagem especialmente com Godard, quando esta função for levada a se explicitar, quando o quadro passa a valer enquanto superfície opaca de informação, ora perturbada pela saturação, ora reduzida ao conjunto vazio, a tela branca ou negra. (DELEUZE, 1983, p. 19).

Quanto à natureza das suas partes, o quadro apresenta duas maneiras de ser: geométrico ou físico. Na primeira, “se constitui o sistema fechado em relação a coordenadas escolhidas ou em relação a variáveis selecionadas” (DELEUZE, 1983, p. 19). Na segunda, porém, o quadro já tem a capacidade de separar e reunir as partes.

Para Deleuze (1983), dependendo da compreensão geométrica ou física do quadro é que os autores constroem seus espaços físicos. Os expressionistas, por exemplo, exploram bastante as diagonais, as contradiagonais, as figuras piramidais ou triangulares; ou a luz que, numa tendência dos expressionistas Wiene e Lang, passa a ser percebida sob um ponto de vista geométrico, “[...] quando luz e trevas são organizadas em metades, ou em riscas alternantes”. (DELEUZE, 1983, p. 20). Como esclarece Deleuze (1983, p. 20), “Os grandes autores têm afinidades particulares com um ou outros desses quadros [...]. E, é através desses encaixes de quadros que as partes do conjunto ou do sistema fechado se separam, mas também conspiram e se reúnem”.

Quanto à concepção física ou dinâmica do quadro, destacam-se os filmes dos expressionistas Wegener e Murnau, nos quais o quadro passa a ser objeto das graduações físicas. Nas suas produções, as partes do conjunto são consideradas também partes intensivas, e o conjunto se torna uma mistura que passa por todas as partes e por todos os graus de sombra, luz, por todos os tons de claro-escuro. Como exemplo, o filme *Aurora*, de Murnau, apresenta a cena de procura da afogada, cena na qual as partes do conjunto assumem um caráter intensivo: raios, luzes, sombras, trevas, clarões, água etc.; e o conjunto, uma mistura que passa por todas

essas partes. Observa-se, então, que

[...] é através dos graus da mistura que as partes se distinguem ou se confundem, numa transformação contínua dos valores. O conjunto não se divide em partes sem mudar a cada vez de natureza: não se trata nem do divisível nem do indivisível, mas do ‘dividual’. É verdade que já era esse caso da concepção geométrica: era o encaixe dos quadros que indicava então as mudanças de natureza. A imagem cinematográfica é sempre dividual. A razão última disso é que a tela, enquanto quadro dos quadros, confere uma medida comum aquilo que não tem, plano distante de paisagem e primeiro plano de rosto, sistema astronômico e gota de água, partes que não apresentam um mesmo denominador de distância, de relevo, de luz. Em todos esses sentidos, o quadro assegura uma desterritorialização da imagem. (DELEUZE, 1983, p. 21).

Quanto ao ponto de vista do ângulo de enquadramento, para Deleuze, o cinema mostra ponto de vistas extraordinários. No entanto, para não cair no esteticismo vazio nem mostrar pontos incomuns comumente não mostrados, o cinema de narração evidencia situações de marginalização, como, por exemplo, pessoas que não se encaixam no perfil de uma pessoa “normal” devido à falta de um membro; ou pessoas tentando se inserir no meio social quando oriundas de espaços de extrema pobreza humana, e que, ao serem mostrados, têm que se explicar para se tornarem visíveis. Um exemplo de uma situação pouco evidenciada está no filme “O Encouraçado Potemkin” em cuja cena da população na praça de Odessa, apresentando a recepção dos marinheiros que chegam ao porto, é feito um enquadramento de um homem sem pernas se arrastando entre as pessoas para também participar da recepção. Em tal cena,

[...] o quadro se reporta a um ângulo de enquadramento. É que o próprio conjunto fechado é um sistema ótico que remete a um ponto de vista sobre o conjunto das partes. Evidentemente, o ponto de vista pode ser ou parecer insólito, paradoxal: o cinema mostra pontos de vista extraordinários, rente ao chão, de cima para baixo, de baixo para cima, etc. Mas eles parecem submetidos a uma regra pragmática que não vale apenas no cinema de narração: para não caírem num esteticismo vazio, eles devem se explicar, devem se revelar normais ou regulares, seja do ponto de vista de um conjunto mais amplo que compreende o primeiro, seja do ponto de vista de um elemento inicialmente despercebido, não dado do primeiro conjunto. (DELEUZE, 1983, p. 21).

4.1.2 Decupagem e Plano

Como atos cinematográficos, a decupagem define o plano, o qual determina o movimento entre os elementos ou partes do sistema fechado. No entanto, o plano não diz respeito somente ao conjunto, mas ao todo, compreendido como aquele que muda, que é aberto, ou que representa a própria duração. Conforme Deleuze (1983), o plano apresenta duas faces, pois ele é tanto relação entre as partes como também é afecção do todo.

Assim, o movimento tem duas faces, tão inseparáveis quanto o direito e o avesso, o *recto* e o *verso*: ele é relação entre partes, e é *afecção* do todo. Por um lado, modifica as posições respectivas das partes de um conjunto, que são como seus cortes, cada uma imóvel em si mesma; por outro lado, ele próprio é o corte móvel de um todo, cuja mudança exprime. (DELEUZE, 1983, p. 26).

A partir das duas faces do movimento, o plano pode ser percebido sob os aspectos relativo e absoluto. O relativo diz respeito às alterações qualitativas, quando o consideramos sob um ponto de vista fixo, isto é, das personagens enquadradas num sistema fechado no qual modificam suas próprias posições no conjunto. O absoluto diz respeito à movimentação da câmera que, dada à sua mobilidade, passeia de um conjunto a outro realizando modificações das respectivas disposições dos conjuntos.

Como por exemplo: a câmera segue um homem e uma mulher que sobem uma escada e chegam a uma porta, que o homem abre; em seguida a câmera os deixa e retrocede num único plano, contorna a parede exterior do apartamento, atinge a escada descendo-a de costas, desemboca na calçada e se ergue pelo exterior até a janela opaca do apartamento visto de fora. Tal movimento, que modifica a posição relativa de conjuntos imóveis, só é necessário se exprime algo que está acontecendo, uma mudança num todo que passa, ele mesmo, por estas modificações: a mulher está sendo assassinada, ela entrara livre e não pode mais esperar socorro algum, o assassinato é inexorável. (DELEUZE, 1983, p. 26-27).

Podemos observar, então, que as determinações abstratas do movimento adquirem a sua determinação concreta quando conseguem dar conta da passagem do movimento relativo ao absoluto, realizando sua distribuição e sua permanente modificação.

O plano equivale ao movimento que está sempre buscando garantir a conversão e a circulação, pois está sempre buscando dividir e subdividir a duração a partir dos objetos que fazem parte do conjunto, assim como realiza a reunião dos objetos e dos conjuntos numa única e mesma duração. Segundo Deleuze (1983), ao realizar operações de divisões e reuniões, o plano age como uma consciência, embora a verdadeira consciência cinematográfica seja a câmera que, em determinados momentos, assume características humanas, inumanas ou sobre-humanas. É o que se verifica em cenas nas quais se observam

[...] o movimento da água, o de um pássaro ao longe e o de um personagem num barco: eles se confundem em uma percepção única, um todo tranquilo da natureza humanizada. Mas eis que o pássaro, uma gaivota comum, avança e vem ferir a pessoa: os três fluxos se dividem e tornam-se exteriores uns aos outros. O todo se formará de novo, mas terá mudado: terá se tornado a consciência única ou a percepção de um todo dos pássaros, afirmando uma natureza inteiramente passarificada, voltada contra o homem, numa espera infinita. E se redividirá novamente quando os pássaros atacarem, de acordo com os modos, os lugares, as vítimas de seu ataque. E se constituirá de novo graças a uma trégua, quando o humano e o inumano entrarem numa relação

indecisa. (DELEUZE, 1983, p. 28).

Dessa maneira, segundo Deleuze, pode-se afirmar que a divisão está entre dois todos, assim como o todo está entre duas divisões. Como uma consciência, o plano traça o movimento de tal maneira que as coisas que o circundam não param de se reunir num todo, nem o todo para de se dividir entre as coisas.

Para Deleuze, o plano é a imagem-movimento, pois reporta o movimento a um todo que muda; ele é o corte móvel de uma duração. Nesse entendimento, o objetivo das imagens-movimento é extrair dos veículos ou móveis o movimento. “Em outras palavras, o próprio da imagem-movimento cinematográfico é extrair dos veículos ou dos móveis o movimento que é sua substância comum, ou extrair dos movimentos a mobilidade que é sua essência.” (DELEUZE, 1983, p. 30).

O movimento criado pelo plano passa ao espectador uma ideia de relação entre as partes, uma conexão entre todos os elementos, os quais constituem o todo. A importância de o cineasta evidenciar essas relações é dar sentido ao filme, para que o espectador, ao entender esse sentido, capture a ideia e construa também o seu próprio sentido.

4.1.3 Montagem na composição das imagens-movimento

A montagem é uma operação cujo objeto são “[...] as imagens-movimento para extrair delas o todo, a ideia, isto é, a imagem do tempo. É uma imagem necessariamente indireta, pois é inferida das imagens-movimento e de suas relações” (DELEUZE, 1983, p. 38). Inclusive, o que lhe possibilita a determinação do todo são os *raccords*, os cortes e os falsos *raccords*. Os *raccords* referem-se à correta continuidade temporal ou espacial entre dois planos consecutivos; os falsos *raccords* criam a ilusão de continuidade entre dois planos de composição diferentes; e os cortes referem-se à passagem de um plano a outro (AUMONT, 2003).

Para Deleuze (1983), os níveis quadro, plano e montagem em alguns autores são desenvolvidos de forma separada ou não, isto é, são operacionalizados um por vez, ou então, todos ao mesmo tempo. Como, por exemplo, Vertov (1983, p. 263) afirma que, como operação, a montagem está presente desde a escolha do tema, ou seja, está presente em toda a produção do filme. Segundo ele, “Todo filme do ‘Cine-Olho’ está em montagem desde o momento em que se escolhe o tema até a edição definitiva do material, isto é, ele é montagem durante todo o processo de sua fabricação”.

Deleuze (1983) distingue quatro tendências de montagem: a *tendência orgânica*, da escola americana; a *dialética*, da escola soviética; a *quantitativa*, da escola francesa do pré-

guerra; e a *intensiva*, da escola expressionista alemã. Conforme Deleuze (1983), os teóricos dessas tendências, mesmo os de mesma escola, apresentam particularidades na forma de compor as suas imagens-movimento, embora apresentem traços em comum, como, por exemplo, os temas abordados, os problemas e as preocupações com o contexto econômico, social e político no qual estão inseridos. Inclusive, as bases teóricas utilizadas em suas produções é que os permitem criar conceitos dessas escolas ou tendências.

Na caracterização das correntes de montagem por Deleuze, podemos observar os estilos e os recursos utilizados pelos cineastas de cada tendência na sua composição para tematizar as problemáticas e afetar o espectador por meio das imagens-movimento.

A *tendência orgânica* considera imagens-movimento como algo orgânico que proporciona uma visão binária, como, por exemplo, homens e mulheres, ricos e pobres, negros e brancos. Como expoente dessa tendência, e de posse do conceito de montagem e plano, Griffith foi em busca de técnicas que tornassem a montagem e o plano meios de expressão da narrativa fílmica. Dessa maneira, a experimentação das técnicas da justaposição dos planos o levou a percebê-las como um meio de causar grandes impactos dramáticos nas narrativas. Essa busca por técnicas é evidenciada nos seus trabalhos fílmicos, considerando que

Ele teve um papel único ao utilizar a montagem paralela não apenas para misturar diferentes linhas de ação, de modo a criar suspense e emoção, mas também para construir contrastes dramáticos, delinear o desenvolvimento psicológico de personagens e criar julgamentos morais. O uso desse tipo de montagem revela-se como clara intervenção do narrador que, pelo contraste, aponta motivações, injustiças e paralelismo. (COSTA, 2006, p. 46-47).

Para Deleuze (1983), esse entendimento das imagens-movimento como um organismo formado por um conjunto binário foi o que conduziu Griffith na experimentação da montagem paralela, na qual é possível identificar três formas de montagem ou de alternância rítmica nos seus trabalhos cinematográficos: as partes diversificadas, as dimensões relativas e as ações convergentes.

Na forma de montagem de *partes diversificadas*, aplicam-se as relações binárias dessas partes, isto é, são criadas situações diferentes nas quais Griffith alterna as cenas e reduz a duração dos planos, ou seja, acelera a velocidade dos planos para imprimir nas cenas um ar de suspense.

Exemplo disso é o seu *The lonely villa* (Biograph, 1909) [...] em que ladrões atraem um médico com falso chamado de socorro para poder invadir sua casa. A versão de Griffith alterna cenas dos ladrões e do médico e de sua família tentando manter os ladrões do lado de fora da sua casa. A sensação de simultaneidade é reforçada, porque o médico usa um telefone para falar com a família, descobrir a ameaça e decidir resgatá-los. (COSTA, 2006, p. 43-44).

Na montagem referente às *dimensões relativas*, Griffith se utiliza do primeiro plano com cenas de rostos e objetos nos filmes, objetivando impactar emocionalmente o espectador por meio da fisionomia, de gestos dos personagens, ou de objetos que atraíam sua atenção para um momento considerado relevante ao desenvolvimento da ação fílmica. Como exemplo, Augusto (2004) observa essa forma de montagem no filme *Intolerância*, na cena de julgamento na qual

[...] a mulher ouve a sentença de morte de seu marido, que está inocente do crime. O diretor mostra o rosto da mulher: um sorriso ansioso e trêmulo entre lágrimas. Subitamente, o espectador vê, por uns instantes, as mãos dela, somente as mãos, os dedos apertando convulsivamente a pele. É um dos mais poderosos momentos do filme. Nem por um instante vemos toda a figura, mas apenas a face as mãos, dois pormenores característicos. (AUGUSTO, 2004, p. 58).

Por último, tem-se a forma de montagem *ações convergentes*, organizadas de maneira a assegurar o poder de ação e reação das partes umas agindo e reagindo sobre as outras, gerando conflitos e ameaçando a unidade do conjunto orgânico, mas de tal modo que o conflito seja superado e a unidade restabelecida. Neste caso, observa-se que “De certas partes emanam ações que põem o bom e o mau, mas de outras partes emanam ações convergentes que vem socorrer o bom: é a forma do duelo que se desenvolve através de todas essas ações e passa por diferentes estágios.” (DELEUZE, 1983, p. 40).

A tendência de montagem orgânica é parcialmente afirmada por Eisenstein e totalmente negada por Vertov, ambos da tendência dialética. Eisenstein se utiliza do conceito orgânico de montagem para criar suas próprias estratégias de montagem. Ele considera a existência das partes em sua binaridade, mas não como algo natural, e sim como produto da desigualdade social, razão pela qual encontra na dialética a base para suas estratégias de montagem. Por outro lado, ele faz objeção às ideias de Griffith acerca das ações paralelas ou convergentes das partes diferenciadas conflitantes, que se perseguem mas se reconciliam no infinito.

Entretanto, a despeito de suas objeções, Eisenstein não se desvincula da noção orgânica das imagens-movimento, embora se utilize da dialética na criação de suas montagens cinematográficas. Vertov, ao contrário, vê na dialética a possibilidade de romper com a teoria de Griffith, ou seja, com a tendência orgânica. Ele se negava a produzir cinema no estilo americano, acusando os colegas da escola soviética de serem portadores de um estilo burguês.

Conforme Deleuze (1983), a dialética representava para os soviéticos a teoria e a prática da montagem. Eles usavam a dialética para transformar a composição orgânica das imagens-movimento. No entanto, podemos perceber distinções entre os dois. Diferenciando-se dos demais colegas de tendência orgânica, Vertov objetiva mostrar o homem na Natureza, suas

ações, suas paixões, sua vida. O seu trabalho cinematográfico realizava-se por meio de documentários e de atualidades, pois ele não aceitava a possibilidade de encenação da natureza, já que acreditava que tudo que a compõe (máquinas, paisagens, edifícios ou homens) estava em uma contínua interação.

De outra forma, Eisenstein (2002) prioriza estratégias de montagem com grandes encenações, evidenciando as partes nas suas relações binárias, mas exaltando a desigualdade e a oposição em detrimento do puramente orgânico. Para essas grandes encenações, Eisenstein adota algumas estratégias para explorar as potencialidades da dialética na montagem cinematográfica, objetivando chegar a uma nova forma de expressão fílmica. Entre as estratégias adotadas, citamos a *montagem de associação* e a *montagem intelectual*, exemplificadas a seguir.

A *montagem de associação*, conforme o seu próprio nome, associa situações com pontos em comum. É evidenciada no filme *A Greve*, no qual foram feitas combinações com os elementos visíveis dos planos e com cadeias de associações psicológicas, visando tocar emocionalmente o espectador. Para essa montagem, Eisenstein se utilizou de duas situações:

A montagem do assassinato dos trabalhadores [...] [e] a matança de um touro num abatedouro. Apesar de os temas serem diferentes, a ‘matança’ é o elo associativo. Isto criou uma poderosa intensificação emocional da cena. Na realidade, a homogeneidade de gestos desempenha uma parte importante neste caso para a obtenção do efeito – ambos, o movimento do gesto dinâmico dentro do quadro, e o gesto estático dividindo o quadro graficamente. (EISENSTEIN, 2002, p. 65).

Por sua vez, a *montagem intelectual* visa obter uma resposta puramente intelectual do espectador. Podemos exemplificá-la por meio do filme *Outubro* na cena de Kerensky subindo as escadas do Palácio de Inverno para assumir o poder, conforme nos esclarece Eisenstein a sua intenção:

A subida de Kerensky ao poder e à ditadura depois do levante de julho de 1917. Um efeito cômico foi obtido pelos letreiros indicando os sucessivos pontos ascendentes (‘Ditador’ – ‘Generalíssimo’ – ‘Ministro da Marinha – e do Exército’ – etc.) cada vez mais elevados – cortados em cinco ou seis planos de Kerensky, subindo as escadas do Palácio de Inverno, exatamente com a mesma velocidade. Aqui, um conflito entre a idiotice dos postos ascendentes e o ‘herói’ subindo o mesmo imensurável lance de escadas cria um resultado intelectual: a essencial insignificância de Kerensky é mostrada satiricamente. Temos o contraponto de uma ideia convencional expressada literalmente pela ação *representada* de uma pessoa em particular que é inadequada a suas tarefas rapidamente crescente. A incongruência desses dois fatores causa uma resposta puramente *intelectual* do espectador à custa desta pessoa em particular. (EISENSTEIN, 2002, p. 69, grifos do autor).

Diferenciando-se de Eisenstein nessas suas formas de montagem cinematográfica, Vertov adota outra perspectiva de montagem que ele denomina de Cine-Olho ou Cine-Verdade, procurando demonstrar o seu esforço de produzir um cinema capaz de capturar a realidade das pessoas como elas são no seu dia a dia, no seu estado natural, sem máscaras pela câmera. Nessa perspectiva, o cine-olho torna-se uma possibilidade de mostrar a verdade do espaço ou da pessoa fixada pela câmera, isto é, tornar visível o invisível ao olho humano.

A montagem na perspectiva do cine-olho integra todos os momentos da produção cinematográfica, considerados em três fases contínuas. A primeira fase é o levantamento documental referente ao tema. A fase seguinte faz um resumo do tema selecionado pelo olho humano, ou seja, determina o essencial nas observações a respeito do tema tratado. Desse filtro, elabora-se o plano de filmagem. A terceira fase ou momento principal da montagem corresponde ao instante em que o autor aplica sua teoria para finalizar o processo de fabricação do filme cine-olho.

O “Cine-olho” é:

Eu monto quando escolho um tema (ao escolher um dentre os milhares de temas possíveis),

Eu monto quando faço observações para o meu tema (realizar a escolha útil dentre as mil observações sobre o tema).

Eu monto quando estabeleço a ordem de sucessão do material filmado sobre o tema (fixar-se, entre as mil associações de imagem possíveis, sobre a mais racional, levando em conta tanto as propriedades dos documentos filmados, quando os imperativos do tema a tratar). (VERTOV, 1983, p. 264).

Da mesma forma que a escola soviética procurou se diferenciar da escola americana na sua composição orgânica, também a escola francesa do pré-guerra partiu desse objetivo. É o que sugere Deleuze (1983), que identifica nas produções francesas interesse pela quantidade de movimento como forma de imprimir mais movimento nas imagens-movimento dos seus filmes, ou seja, uma preocupação com as relações métricas como forma de definir maior ou menor quantidade de movimento.

Entretanto, para Deleuze (1983), os franceses têm seus débitos para com Griffith e soviéticos, pois é a partir do conhecimento das teorias e práticas de montagens deles que criam as suas. Procuram superar as práticas soviéticas para desenvolver técnicas de montagem fundadas numa concepção mais científica. Para isso, afastam-se tanto da composição orgânica quanto dos soviéticos e passam a praticar uma composição mecânica das imagens-movimento.

Afastando-se da composição orgânica da montagem, mas também não aderindo à composição dialética do cinema soviético, os franceses defenderam a ideia de uma pureza da imagem e de sua autonomia em relação à realidade visível elaborando uma extensão mecânica das imagens em movimento

empreendendo uma luta contra o discurso no cinema, ou melhor, contra o que era assumido como linguagem convencional. A escola francesa irá privilegiar a imagem cinematográfica naquilo que ela tem de *visão direta*, sem mediações, frente à visão natural. (AUGUSTO, 2004, p. 79, grifos do autor).

Conforme Xavier (2005, p. 104), a prática da escola francesa foi configurada a partir da compreensão do poder visual do cinema, da sua capacidade de revelar o indizível, e da sua força para superar as “convenções da linguagem verbal”. Nessa perspectiva, o cinema francês caminha em sentido oposto ao cinema expressionista (cinema das sombras), pois os cineastas franceses compreenderam que “a expressão do essencial e a emergência do poético ocorrem num espaço de clareza, no próprio seio da ‘objetividade’.” (XAVIER 2004, p. 104). A formalização dessa “objetividade”, então, foi a condição para o cinema francês promover um trabalho de superação do cinema realista em prol de um cinema poético.

Segundo Deleuze (1983, p. 53), para os franceses implementarem a dimensão poética nas suas práticas de composição das imagens-movimento utilizaram dois tipos de máquinas: o autômato e a máquina a vapor. Entretanto, o autômato não assume nenhuma forma de vida que aterrorize nas sombras, diferentemente da prática expressionista. Ele é apenas a máquina e seu mecanismo. Assim, o interesse dos cineastas está nos mecanismos que o compõem, ou seja, nas suas “configurações geométricas de partes que combinam, superpõem ou transformam movimentos no espaço homogêneo, segundo as relações pelas quais passam”. (DELEUZE, 1983, p. 51).

A máquina a vapor serve aos propósitos da composição mecânica pelo potencial energético que tem para “produzir o movimento a partir de outra coisa” (DELEUZE, 1983, p. 52). Mais uma vez a escola francesa se distingue das outras escolas de cinema. Neste caso, da escola soviética, que também usou máquinas nos seus filmes. Para os soviéticos, homem e máquina tinham uma relação de base dialética ativa. De outra forma, os franceses já a concebiam como uma unidade cinética expressa pela quantidade de movimento que imprimia, e pela “direção do movimento numa alma, afirmando esta unidade como uma paixão que devia ir até a morte”. (DELEUZE, 1983, p. 52).

A unidade cinética almejada pelo cinema francês pode ser exemplificada no filme *A Roda*, de Gance (1923), no qual, segundo Deleuze (1983), todas as imagens do filme são importantes para compreender a unidade cinética e suas consequências para o homem em particular.

Os estados pelos quais passam o novo motor e o movimento mecânico se ampliam até a escala do cosmo, assim como os estados pelos quais passam o novo indivíduo e os conjuntos humanos elevam-se até a escala de uma alma

do mundo nesta outra união do homem e da máquina. Por isso é inútil querer distinguir dois tipos de imagens em *A Roda*, de Gance: as do movimento mecânico, que teriam conservado sua beleza, e as da tragédia, tida como tola e pueril. Os momentos do trem, sua velocidade, sua aceleração, sua catástrofe não são separáveis dos estados do mecânico, desde Sísifo no vapor e de Prometeu no fogo até Édipo na neve. A união cinética do homem e da máquina definirá uma besta humana, muito diferente da marionete animada, cujas novas dimensões Renoir também saberá explorar, retomando de maneira definitiva a herança de Gance. (DELEUZE, 1983, p. 52-53).

Podemos observar a unidade cinética na quantidade de movimentos da máquina, ou seja, quanto mais movimento, imprimido pelo homem, maior a unidade cinética e maiores consequências para o próprio homem.

O interesse dos franceses pelo movimento os conduz a pesquisas e ao uso de diferentes recursos materiais, artificiais ou naturais nos quais fosse perceptível a possibilidade do movimento, uma vez que este era a base de composição das imagens de suas produções cinematográficas. Essa busca esteve no uso mecânico dos sólidos e, posteriormente, na mecânica dos fluídos (água do mar ou de rios). Podemos observar, então, que a questão do movimento é uma constante nas pesquisas francesas, cujo foco é dar mais movimento às imagens cinematográficas. Logo, na prática de montagem dos cineastas franceses, tudo que existe está a serviço do movimento, inclusive a luz.

Para Deleuze, na implementação de sua prática de montagem cinematográfica, Gance alcança o movimento absoluto no cinema francês com a união da simultaneidade da sobreimpressão com a simultaneidade da contraimpressão das imagens, possível com a tela tríplice, em cuja invenção.

[...] Gance obtém a simultaneidade de três aspectos de uma mesma cena ou de três cenas diferentes, e constrói ritmos ditos ‘não-retrogradáveis’, ritmos cujos dois extremos são a retrogradação um do outro, com um valor central comum a ambos. Unindo a simultaneidade de sobre-impressão com a simultaneidade de contra-impressão, Gance constitui realmente a imagem como o movimento absoluto do todo que muda. (DELEUZE, 1983, p. 58).

Enquanto os cineastas franceses objetivavam atingir o limite máximo do uso do movimento nos seus filmes, os alemães investiam no uso da luz, diferenciando suas teorias e práticas de montagem. Dessa forma, à tendência quantitativa impõe-se a *tendência intensiva* do expressionismo alemão pela qual

Ao ‘mais movimento’ corresponde a ‘mais luz’! O movimento é desencadeado, mais a serviço da luz, para fazê-la cintilar, formar ou deslocar estrelas, multiplicar reflexos, traçar réstias brilhantes [...]. Evidentemente, a luz é movimento, e a imagem-movimento e a imagem-luz são as duas faces de uma mesma aparição. Mas não é do mesmo modo que há pouco a luz era

um imenso movimento de extensão e que agora se apresenta no expressionismo como um poderoso movimento de intensidade, o movimento intensivo por excelência. (DELEUZE, 1983, p. 59).

Essa maneira do expressionismo trabalhar a luz é uma prática que, juntamente com as sombras, demonstra um movimento intensivo e, ao mesmo tempo, um intenso combate entre luz e sombras, característica própria da produção cinematográfica alemã.

Segundo Deleuze (1983, p. 60), o embate entre luz e sombra ocorre em momentos diversos. O primeiro momento ocorre quando “a força infinita da luz opõe a si mesma às trevas, como uma força igualmente infinita, sem a qual não poderia se manifestar”. Essa oposição não se caracteriza, porém, como um dualismo, nem como dialética, pois não se trata de unidade ou totalidade orgânica, mas de uma força de oposição infinita necessária à manifestação da luz.

O segundo momento desse intenso combate entre luz e sombra ocorre no confronto das forças infinitas (luz e trevas) determinando um ponto zero, que representa o escuro, o negro. Conforme Deleuze (1983), na perspectiva expressionista, a luz assume o papel de se envolver numa relação com o negro num nível no qual ela possa se definir como intensidade, como uma quantidade intensiva.

Na produção cinematográfica expressionista, o instante surge como algo que engloba “a grandeza ou o grau luminoso em relação ao negro”. (DELEUZE, 1983, p. 60). Em função desse entendimento, é impossível separar o movimento intensivo de uma queda, mesmo que seja uma queda virtual, isto é, que expresse apenas um distanciamento entre o grau da luz até o zero. Isto porque somente a “[...] ideia da queda mede o grau até onde sobe a quantidade intensiva, e, mesmo em sua maior glória, a luz da Natureza cai e não para de cair” (DELEUZE, 1983, p. 60). Por isso, é necessário que se concretize a ideia de queda para que se torne uma queda real ou material nos seres particulares. A queda ideal é, então, própria da luz, ou seja, a luz tem uma queda ideal e somente ela; a queda real, por sua vez, é própria do dia, isto é, quem tem uma queda real é o dia.

Podemos observar com Deleuze (1983) essa ideia de queda ideal e real no filme *A Última Gargalhada*, de Murnau (1924). A cena dos toaletes revela os banheiros como espaços de recolhimento dos empregados considerados incapazes para o desempenho de suas funções devido ao envelhecimento. São espaços que representam a morte daquelas pessoas, dada à sua invisibilidade frente aos usuários. Para Deleuze (1983, p. 61), essa cena retrata a miséria daqueles homens, cuja vida é absorvida pelas sombras, representadas pelos toaletes, ou seja, retrata a passagem de uma vida da luz à sombra ou “a aventura da alma individual, tragada por um buraco negro”. A queda real do dia se expressa, então, na situação de idosos descartados de

suas funções, simbolicamente colocados nos toaletes, locais que representam para aqueles senhores a vergonha e a inutilidade, isto é, expressam a passagem da luz (espaço harmonioso, alegre – a portaria do hotel) para as sombras (espaço das trevas, da angústia e do medo – os toaletes).

As relações da luz como grau (o branco) e zero (o negro) se fazem presentes nas produções da escola alemã de maneira concreta por meio dos contrastes ou das misturas, fazendo emergir linhas brancas se contrastando com linhas negras, com raios de luz e com traços de sombras. Nisto consiste o foco do expressionismo: o embate entre luz e trevas. Logo, diferentemente da tendência quantitativa francesa,

O que ele invoca não é a clara mecânica da quantidade de movimento no sólido ou no fluído, mas sim uma obscura vida pantanosa onde mergulham todas as coisas, que são ou retalhadas pelas sombras ou escondidas nas brumas. A vida não-orgânica das coisas, uma vida terrível que ignora a moderação e os limites do organismo – tal é o primeiro Princípio do expressionismo, válido para a natureza inteira, isto é, para o espírito inconsciente perdido nas trevas, luz que se tornou opaca, *lumen opacatum*. (DELEUZE, 1983, p. 61, grifos do autor).

Nessa obscura vida pantanosa invocada pelo expressionismo, substâncias naturais e produtos artificiais (árvores, muros, prédios entre outros) vivem, se inclinam ou adquirem vida própria. Inclusive, como sugere Cánepa (2006), a forma de os cineastas expressionistas conferirem mais intensidade ao drama nos filmes é por meio das alterações plásticas da realidade. Eles fazem uma “deformação expressiva” das cenas, criando, por exemplo, ruas estreitas ou quase escuras, e casebres na penumbra como se observam no filme *O Golem*.

Essa estratégia de alteração plástica da realidade com vistas à intensificação do drama, numa espécie de deformação expressiva, também se relacionava com outro estilo alemão por excelência: o gótico medieval. Um bom exemplo disso foi o filme *O Golem* (1920), de Paul Wegener, baseado na lenda judaica, que usou como cenário um gueto de Praga reconstruído em estúdio, dando ênfase a aspectos arquitetônicos como ruas estreitas, formas angulosas e grandes contrastes entre áreas iluminadas e escuras. (CÁNEPA, 2006, p.70).

Para Deleuze, no contraste do branco e do negro ou nas variáveis de claro-escuro, o branco se encobre e o preto se suaviza provocando a intensidade das forças infinitas, resultando em reflexos de claridade, pontos cintilantes, incandescentes, halo e fluorescente.

Os referidos atos cinematográficos foram identificados por Deleuze (1983) a partir das teses de movimento de Bergson, como já visto. Também a partir de Bergson, na sua teoria de imagens, ele identificou três espécies de imagens-movimento: a imagem-percepção, a imagem-afecção e a imagem-ação.

A *imagem-percepção* diz respeito ao ato de perceber alguma coisa. Na relação entre percepção e coisa, uma e outra constituem a mesma imagem, desde que estejam relacionadas a um dos dois sistemas de referências: a coisa em si e a percepção da coisa. A coisa é uma imagem que se relaciona com o sistema das outras imagens, que recebem ação integral, ou seja, ação em todas as suas faces e partes, e têm uma reação imediata. Entretanto, mesmo a percepção e a coisa constituindo a mesma imagem, ela está num outro sistema de imagem especial, que recebe ação apenas em uma ou em algumas de suas partes, que reagem por outras partes de forma retardada.

A coisa e a percepção da coisa são uma única coisa, uma imagem única e mesma imagem, mas reportada a um ou ao outro dos dois sistemas de referência. A coisa é a imagem tal como ela é em si, tal como ela se reporta a todas as outras imagens, das quais sofre integralmente a ação e sobre as quais reage imediatamente. Mas a percepção da coisa é a mesma imagem reportada a uma outra imagem especial que a enquadra, e que dela só retém uma ação parcial e a ela só reage mediatamente. (DELEUZE, 1983, p. 76).

Dessa forma, há na percepção menos do que o que existe na coisa, pois ela realiza uma ação “subtrativa”, isto é, extrai da coisa apenas aquilo que é de seu interesse. Como explica Deleuze (1983, p. 77), “um átomo, por exemplo, percebe infinitamente mais que nós mesmos e, no limite, percebe o universo inteiro, de onde partem as ações que se exercem sobre ele até onde vão as relações que emite”. Logo, coisa e percepção são apreensões, mas são operações diversas, pois enquanto a primeira ocorre de forma total ou objetiva, a segunda acontece de maneira parcial ou subjetiva. A percepção propriamente dita para Deleuze é a subjetiva unicentrada. Então,

Se o cinema não tem de modo algum como modelo a percepção natural subjetiva, é porque a mobilidade de seus centros, a variabilidade de seus enquadramentos o levam sempre a restaurar vastas zonas acentradas e desenquadradas: ele tende, então a encontrar o primeiro regime da imagem-movimento, a variação universal, a percepção total, objetiva e difusa. Na verdade, ele percorre o caminho nos dois sentidos. Do ponto de vista que nos interessa por enquanto, vamos da percepção total objetiva que se confunde com a coisa, a uma percepção subjetiva, que dela se distingue por simples eliminação ou substituição. É esta percepção subjetiva unicentrada que denominamos percepção propriamente dita. (DELEUZE, 1983, p. 77).

Nas imagens cinematográficas, então, como distinguir percepção subjetiva de objetiva? Para Deleuze, existem alguns fatores de referência que ajudam o entendimento da imagem-percepção subjetiva, como, por exemplo, o fator sensorial, o ativo e o afetivo. As possibilidades da percepção subjetiva das imagens-movimento decorrem das comparações entre o antes e o

depois, isto é, das modificações e restituições pelas quais passam as imagens que se supõem objetivas.

Para Deleuze (1983), a imagem subjetiva é uma descoberta da escola francesa e do expressionismo alemão. Na prática da composição mecânica das imagens-movimento, os cineastas franceses usaram diferentes recursos, artificiais ou naturais, desde que providos de movimento que os ajudasse na composição das imagens de suas produções cinematográficas. Influenciados pelas técnicas francesas de montagem, como já visto, os expressionistas acreditaram na função revolucionária dos filmes, o que os levou a aprofundar as técnicas francesas, investindo mais na multiplicidade de oposições quantitativas e qualitativas.

Diferentemente da imagem-percepção, que evidencia a coisa em si e a percepção da coisa, a *imagem-afecção* evidencia o primeiro plano como potência de afetação. Neste caso, ela procura “rostificar” coisas e objetos, ou seja, o próprio rosto, em alguns casos; ou uma coisa “rostificada”, em outros. Ela tem dois polos – um reflexivo e outro intensivo – que podem estar tanto num rosto quanto numa coisa “rostificada”. Esse dois polos constituem, pois, um conjunto composto pela unidade refletora imóvel (polo reflexivo) e pelos movimentos intensivos expressivos (polo intensivo). É desse conjunto que decorre o afeto. Assim, o primeiro plano não é somente um rosto, mas qualquer coisa ou objeto rostificado que apresente esses dois polos de afeto.

E cada vez que descobrimos em algo esses dois polos – superfície refletora e micromovimentos intensivos – podemos afirmar: esta coisa foi tratada como um rosto, ela foi ‘encarada’, ou melhor, ‘rostificada’, e por sua vez nos encara, nos olha... mesmo se ela não se parece com um rosto. [...]. Quanto ao rosto propriamente, não se afirmará que o primeiro plano o trate, faça-o sofrer um tratamento qualquer – não há primeiro plano de rosto, o rosto é em si mesmo primeiro plano, o primeiro plano é por si mesmo rosto, e ambos são o afeto, a imagem-afecção. (DELEUZE, 1983, p. 104).

Os polos reflexivo e intensivo foram utilizados pelas escolas de cinema vistas anteriormente: a americana, a soviética, a francesa e a alemã, mas sempre privilegiando um ou outro, com o intuito de alcançar um por meio do outro. Como, por exemplo, nas produções de Griffith e Eisenstein encontram-se os dois tipos de polos, nos quais um está a serviço do outro, isto é, um é o meio para atingir o tipo privilegiado pelo autor. “Fica claro que um autor sempre privilegia um dos dois polos, rosto refletor ou rosto intensivo, mas se atribui também os meios para alcançar o outro polo” (DELEUZE, 1983, p. 108).

O primeiro plano como expressão de algo existe em variedade, isto é, não é somente um rosto que pode ser um primeiro plano, mas outros objetos ou coisas podem ter igualmente a

mesma força de expressão de um rosto. Esse fato decorre do poder de expressão das coisas ou objetos, pois são as coisas que afetam; elas têm potência ou a qualidade de afetação.

Logo, “Há afetos de coisas. O ‘lacerante’ o ‘cortante’, ou melhor, o ‘transpassante’ da faca de Jack, o estripador, é um afeto tanto quanto o pavor que varre seus traços e a resignação que finalmente se apodera de todo o seu rosto.” (DELEUZE, 1983, p. 113-114). Deleuze define afeto, então, como uma entidade, ou seja, uma espécie de potência ou qualidade. Logo, para existir precisa de algo que o expresse. Esse algo pode ser um rosto ou um objeto “rostificado”.

Diferentemente da imagem-percepção e da imagem-afecção, Deleuze (1983) refere-se a um terceiro tipo de imagem: a *imagem-ação*, completamente distinta das anteriores, pois a afetação está concentrada em dois aspectos: os meios e os comportamentos. Os meios são espaços nos quais qualidades e potências se atualizam, isto é, o meio atualiza a todo momento uma diversidade de qualidades de potências que se transformam em forças.

Essas forças passam a agir sobre o personagem que, ao reagir, pode apenas responder a situação, ou então provocar uma modificação no meio, modificando também a sua relação com este, com a situação e com os outros personagens. Através da reação, ou seja, das respostas dadas, o personagem adquire condições para atender às exigências do meio e das situações diversas que emergem e exigem reação. Podemos observar, então, que os comportamentos estão intimamente ligados aos afetos que lhe entranham suscitando respostas, isto é, incitando ações que conduzem à passagem de uma situação a outra. Essas respostas podem acarretar alteração da situação atual ou criação de uma nova situação.

Segundo Deleuze (1983, p. 163), ao partir de uma situação desencadeadora de outra, pela reação, a imagem-ação gera uma situação transformada por meio da ação inicial, evidenciando, assim, dois polos: um orgânico e outro ativo. O orgânico diz respeito ao “conjunto das qualidades-potências enquanto atualizadas num meio, num estado de coisas ou num espaço-tempo determinado”, ou seja, em determinados espaços geográficos, históricos e sociais. O polo ativo designa “[...] qualquer duelo, isto é, o propriamente ativo na imagem-ação” (DELEUZE, 1983, p. 164).

Os dois polos da imagem-ação podem ser observados na análise de Deleuze sobre o filme “Vento e Areia”, de Sjöström (1928), um filme do gênero faroeste no qual qualidades e potências são atualizadas de maneira permanente e duelos de todas as formas acontecem, como, por exemplo, a série de duelos que a jovem se vê envolvida,

[...] Arizona: um meio realista. Uma jovem vinda do Sul chega nessa região, a qual não está habituada, e se vê envolvida numa série de duelos, duelo físico com o meio, duelo psicológico com a família hostil que a acolhe, duelo

sentimental com o rude cowboy por ela apaixonado, duelo corpo a corpo com o vendedor de gado que quer violentá-la. Ao matar o comerciante, ela tenta desesperadamente enterrá-lo na areia, mas o vento sempre descobre o cadáver. É o momento em que o meio lhe lança o desafio mais forte, e aquele em que ela chega ao fundo do duelo. Começa então a reconciliação: com o cowboy, que a compreende e ajuda; com o vento, cuja potência ela compreende, ao mesmo tempo que sente emergir um novo modo de ser. (DELEUZE, 1983, p. 164).

No estudo das imagens cinematográficas, além das imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-ação, Deleuze identifica outra espécie que ele define como *imagem mental*, definida como

[...] uma imagem que toma por objetos de pensamento, objetos que têm uma existência própria fora do pensamento, como os objetos de percepção que têm uma existência própria fora da percepção. É uma imagem que toma por objeto relações, atos simbólicos, sentimentos intelectuais. Ela pode ser, mas não é necessariamente, mais difícil que as outras imagens. Ela terá necessariamente com o pensamento uma nova relação, direta, inteiramente distinta daquela das outras imagens. (DELEUZE, 1983, p. 221-222).

As imagens-mental podem ser observadas especialmente nos filmes de Hitchcock, cujas características mapeadas por Deleuze (1983) revelam que são filmes produzidos em um único plano; que, mesmo as imagens apresentando várias intrigas, disfarces, elas efetivamente só têm um único raciocínio; que o tempo da ação (presente, passado, futuro) não tem grande importância, pois em qualquer tempo que a imagem ocorra, está cercada por um conjunto de relações que promovem alterações no tema, na sua natureza e nos objetivos, etc.; que nem o autor da ação nem a própria ação são considerados o principal no filme, mas o “conjunto das relações nas quais a ação e seu autor são apanhados” (DELEUZE, 1983, p. 223).

Deleuze (1983) revela que Hitchcock trabalha com planos curtos, cuja quantidade é definida pelo número de quadros, e sua função é mostrar a relação ou a mudança da relação. No plano único, o todo (relação) é subordinado ao quadro, que é aberto no comprimento, fechado na largura e comparável por Deleuze ao processo de fabricação de tapete longo na tecelagem. Nessa produção, existe a necessidade de que tanto a ação quanto a percepção e a afecção sejam inseridas num tecido de relações.

4.2 Imagem-Tempo: Situações Óticas e Sonoras Puras

A imagem-tempo é uma imagem direta do tempo que representa situações óticas e sonoras puras, diferentes das situações sensório-motoras, não dão respostas e reações, não se prolongam em ação, nem são induzidas pela ação; isto é, a nova imagem é totalmente distinta

das sensório-motoras.

Conforme Deleuze (1992a), essa nova imagem surge primeiramente na Itália, no movimento denominado *neorrealismo cinematográfico*⁸, o qual encontra condições propícias para o seu surgimento, isto é, uma situação pós-guerra dispersiva, de perambulação, de emergências de clichês que contribuem com a produção de outra imagem – a imagem ótica e sonora pura – e um afastamento do sistema sensório-motor. Assim, “o que constitui essa nova imagem é uma situação puramente ótica e sonora, que substitui as situações sensório-motoras enfraquecidas”. (DELEUZE, 1992a, p. 12). Com o neorrealismo, então, “capta-se ou revela-se algo intolerável, insuportável, mesmo na vida mais cotidiana. É um cinema de Vidente” (DELEUZE, 1992a, p. 68).

Importa-nos saber, então, qual a situação da percepção e das afecções, já que as situações óticas e sonoras puras rompem com as situações sensório-motoras. Segundo Deleuze, elas não desaparecem, mas mudam de natureza, pois saem de um sistema tradicional para um sistema totalmente distinto.

Ora, quando se está assim diante de situações óticas e sonoras puras, não é apenas a ação e, portanto, a narração que desmoronam, são as percepções e afecções que mudam de natureza, porque passam para um sistema inteiramente diferente do sistema sensório motor próprio ao cinema ‘clássico’. E mais, já não é o mesmo tipo de espaço: o espaço, tendo perdido suas conexões motoras, torna-se um espaço desconectado ou esvaziado. (DELEUZE, 1992a, p. 68-69).

Com a constituição das imagens óticas e sonoras puras no cinema, novas dimensões ou poderes são conquistadas por esse sistema de imagem: primeiro, o sistema ótico e sonoro puro se liga diretamente a uma *imagem-tempo*; segundo, o olho passa a ter uma função de vidência, e os elementos da imagem passam a ser visuais e sonoros; ou seja, “[...] entram em relação internas que fazem com que a imagem inteira deva ser ‘lida’ não menos que vista, legível quanto visível. Para o olho do vidente como do adivinho, é a ‘literalidade’ do mundo sensível que o constitui como um livro” (DELEUZE, 2005, p. 34). Em terceiro lugar, a câmera assume novas funções pelo não discernimento dos elementos subjetivos e objetivos, do real e do imaginário⁹. “Não é a simples distinção do subjetivo e do movimento, do real e do imaginário, é ao contrário, a indiscernibilidade deles que vai dotar a câmera de um rico conjunto de funções e trazer

⁸ O neorrealismo no cinema foi um movimento que nasceu na Itália entre 1945 e 1952, no contexto da Segunda Guerra Mundial e “à margem da produção cinematográfica tradicional”, abordando questões políticas, sociais e econômicas e proporcionando novas reflexões “[...] sobre as relações entre o homem e a sociedade.” (FABRIS, 2006, p. 216).

⁹ Imaginário em Deleuze é definido como imagem cristal (DELEUZE, 1992a, p. 85).

consgo uma nova concepção do quadro e dos reenquadramentos” (DELEUZE, 2005, p. 34).

Nesse sistema puramente ótico e sonoro, conforme Deleuze (1992a), as imagens estão sempre na relação umas com as outras, isto é, nunca estão sozinhas. A indagação é: se a percepção deixou de ser sensório-motora, ou seja, não tem mais uma relação com uma ação, com o que ela entra em relação nesse novo sistema? Segundo Deleuze, a percepção passa a ter relação com uma *imagem cristal*, que possibilita uma imagem direta do tempo e não mais indireta como no sistema sensório-motor.

A imagem cristal aprofunda a discussão do conceito de imagem-tempo (MACHADO, 2009). Trata-se de uma imagem de duas faces, uma virtual e outra atual. São essas faces que definem a distinção entre imagem-movimento e imagem-tempo. A imagem-tempo é atual e virtual, pois mantém uma relação de “coalescência” com a imagem atual e virtual. Para Machado (2009), o fato de a imagem do sistema ótico e sonoro puro não ter se prolongado em movimento, como ocorria no sistema sensório-motor, possibilitou a imagem-tempo se tornar uma unidade indivisível entre uma imagem atual e sua imagem virtual.

Essas duas imagens – imagem-atual e imagem-virtual – são distintas, mas indiscerníveis, pois estão sempre num processo de troca, isto é, virtual, tornando-se atual; e atual, tornando-se virtual, uma troca que não cessa. A atual é o presente que não para de passar e de mudar. A virtual é o passado contemporâneo da imagem atual. Quando acontece a passagem da imagem virtual para a atual, esta torna-se visível e límpida, originando a imagem cristal. No entanto, quando ocorre a passagem da imagem atual para a virtual, esta é “[...] remetida a outra parte, invisível, opaca, e tenebrosa, como um cristal que mal foi retirado da terra”. (DELEUZE, 2005, p. 90).

A criação do conceito de *imagem-cristal* nasce, então, como respostas a exigências das situações óticas e sonoras puras. Mas como é constituída essa imagem? Deleuze (2005) compreende que a imagem-cristal é constituída pela atividade do tempo na formação do presente e do passado. Isto, seguindo o raciocínio de que o passado se constitui ao mesmo tempo do presente que ele foi e não depois desse presente, e considerando a operação que o tempo realiza ao participar da formação desse presente e passado.

A operação do tempo se dá por movimentos necessários. Primeiramente, ele se divide ora em presente ora em passado, diferentes por natureza; num segundo momento, ele também se divide em movimentos diferentes ao tempo em que se confirma como presente ou como passado ou se desenrola, um movimento realizando a passagem de todo o presente e outro realizando a conservação de todo o passado. Nessa operação, além de constituir a imagem-cristal, o tempo também se constitui pela “cisão”. O que se vê, então, é a cisão e o tempo. O

tempo e a imagem-cristal não são a mesma coisa, mas o tempo é percebido no cristal.

Vemos a perpétua fundação do tempo, o tempo não cronológico dentro do cristal, Cronos e não Chronos. É a poderosa Vida não-orgânica que encerra o mundo. O visionário, o vidente é quem vê no cristal, e o que ele vê é o jorrar do tempo como desdobramento, como cisão. Só acrescenta Bergson, que tal cisão nunca vai até o seu termo. (DELEUZE, 2005, p. 102).

O cristal está sempre trocando de imagens, pois as imagens atual e virtual que o constituem nunca param de se trocar, embora distintas e indiscerníveis, como já visto. Para Deleuze (2005), o ponto de indiscernibilidade dessas imagens é a imagem-cristal:

[...] enquanto o que vemos no cristal é o tempo em pessoa, um pouco de tempo em estado puro, a distinção mesmo entre as duas imagens que nunca acaba de se reconstituir. Por isso haverá diferentes estados do cristal, conforme os atos de sua formação e as figuras que nele vemos. (DELEUZE, 2005, p. 103).

Deleuze distingue quatro possíveis estados do cristal: o primeiro é cristal pronto e acabado, ou seja, um cristal em seu estado de perfeição no qual o que se vê é o tempo; um tempo que já realizou todos os movimentos necessários para ser percebido, que “já se enrolou, e arredondou, ao tempo que se cindia” (DELEUZE, 2005, p. 105). Para Deleuze, as imagens de Max Ophuls se encaixam perfeitamente num estado de cristal perfeito.

O segundo estado caracteriza-se pela imperfeição, por ser impuro, por conter falhas, rachaduras, pontos de fuga. Nesse estado de imperfeições existe a possibilidade de saída do cristal. Renoir é citado como um autor que trabalha o cristal em estado de imperfeição.

Em Renoir o cristal nunca é puro e perfeito, ele tem uma falha, um ponto de fuga, um defeito. É sempre rachado. E é isso o que a profundidade de campo manifesta: dentro do cristal não há simplesmente uma roda que se contrai em seu giro, mas alguma coisa vai fugir para o fundo, em profundidade, pelo terceiro lado, ou a terceira dimensão, pela rachadura (DELEUZE, 2005, p. 106).

O terceiro estado diz respeito aos “germes” que adentram o cristal na sua formação e crescimento, pois “todo cristal é, em direito infinito, está se fazendo, e se faz com um germe que incorpora para o meio e o força a cristalizar” (DELEUZE, 2005, p. 110). Logo, o cristal nunca está pronto e acabado. Ao usar esse método, Fellini apresenta múltiplas entradas no cristal, podendo ser geográficas, psíquicas, históricas ou arqueológicas. Nesse estado do cristal, conforme Deleuze (2005, p. 113), “o que vemos no cristal é sempre o jorro da vida, do tempo, em seu desdobramento ou de diferenciação”.

O quarto e último estado é o da decomposição, que, para Deleuze, foi desenvolvido por Visconti por meio de quatro elementos: o primeiro trata do mundo aristocrático dos ricos, dos

antigos-ricos aristocráticos, como um cristalino sintético por esse “está fora da História e da Natureza, fora da criação divina” (DELEUZE, 2005, p. 116).

O segundo elemento traz a ideia de que os meios cristalinos não têm como escapar do processo de decomposição, pois todo esse processo de decomposição brota do interior do cristal, tornando os meios cristalinos sombrios e opacos.

O terceiro elemento é a História, que “[...] duplica a decomposição, a acelera ou mesmo explica: as guerras, a ascensão de novas potências, a emergência de novos ricos, a fazê-lo desaparecer”. E, por último, a ideia ou a revelação de que “algo chega tarde demais” (DELEUZE, 2005, p. 118), considerada o elemento mais importante por garantir a unidade e a circulação dos outros.

O estudo das questões abordadas neste capítulo contribuiu para compreendermos:

a) Os atos realizados pelos cineastas na criação das imagens cinematográficas: o quadro e o enquadramento, como atividades que organizam a forma como as informações são vistas pelo expectador; o plano, como atividade que trata dos movimentos dentro do filme; e a montagem, como atividade de composição das imagens realizadas a partir de tendências – orgânica, dialética, impressionista francesa e expressionista alemã – que expressam a percepção teórica do cineasta; e

b) A inovação cinematográfica proposta por todas as escolas numa busca incessante de melhores condições de criação de agregados sensíveis para tematizar questões por meio de imagens que afetem o expectador. Nas inovações das práticas cinematográficas, percebemos a apropriação pelo cinema de elementos de outras áreas de conhecimento – filosofia, matemática, biologia, geografia, história, física etc. –, para desenvolver sua própria criação, uma vez que, mesmo sendo uma forma de pensamento, o cinema não pensa sozinho, mas está numa constante relação com outras formas de pensamento.

5 CAPÍTULO IV – CINEMA E FILOSOFIA EM SALA DE AULA: AS “OFICINAS DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS” COMO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

No presente trabalho, definem-se como “Oficinas de Produção de Conceitos” as aulas de filosofia tomadas como espaços de realização da pesquisa de intervenção filosófica cujos resultados ora se apresentam. São as próprias salas de aula com docentes e discentes em atividades curriculares do ensino de filosofia. São os espaços de pesquisa criados com o fim de verificar a possibilidade do cinema como força capaz de mobilizar o pensamento dos discentes na criação de seus próprios conceitos, baseando-se nas ideias de Deleuze sobre essas duas formas de pensamento: o Cinema como potência de afetação e a Filosofia como potência criadora de conceitos. São, enfim, espaços de aprendizados construídos por docentes e discentes a partir da exibição de filmes e temas problematizados pelos discentes em sala de aula.

As oficinas foram realizadas na Unidade Escolar Nossa Senhora da Paz, na cidade de Teresina-PI, junto a discentes do Ensino Médio e professores da disciplina de filosofia. Pensadas originalmente para atender apenas a turma do Primeiro Ano com 32 discentes frequentes, terminaram alcançando também discentes do Terceiro Ano interessados na proposta. Assim, as oficinas foram replanejadas para a inserção da turma do Terceiro Ano com 36 discentes frequentes. Entretanto, devido a não obrigatoriedade de participação, nem todos os discentes das duas turmas se integraram às atividades propostas.

Ao todo, foram seis oficinas de produção de conceitos, realizadas em dezesseis momentos distintos para que se pudessem realizar todas as atividades propostas. Das seis oficinas, quatro basearam-se na exibição de filmes, e uma na PEC nº 33/2012, algumas das atividades geradoras de novas atividades. A sexta oficina foi de avaliação geral das atividades realizadas. Os três primeiros encontros cumpriram o objetivo de apresentar a proposta de investigação à equipe gestora da escola, aos docentes e discentes, e aos pais ou responsáveis dos discentes de idade inferior a dezoito anos. Os demais foram realizados conforme as temáticas das oficinas cujas atividades nem sempre possíveis num único encontro.

Os procedimentos da pesquisa fluíram paulatinamente a cada aula, em observância ao método cartográfico de pesquisa-intervenção, pelo qual os procedimentos adotados surgem no decorrer das atividades e na própria sala de aula. Assim, durante as atividades, estivemos sempre atentos às expressões e aos movimentos no território da pesquisa. De forma não direta, mantivemo-nos vigilantes ao que acontecia no ambiente da sala de aula para capturar dados que

possibilitassem a elaboração dos procedimentos desenvolvidos nas oficinas, assim como a percepção de afetos das atividades sobre os discentes.

5.1 Apresentação da Proposta de Intervenção Filosófica

A proposta de Intervenção Filosófica foi apresentada por meio de três encontros de apresentação previamente agendados: primeiramente, apresentada à equipe gestora da escola; em seguida, aos docentes e discentes do ambiente da pesquisa; depois, aos pais de discentes menores de 18 anos ou a seus responsáveis.

Os encontros de apresentação da proposta aos docentes e discentes ocorreram em sala de aula durante as aulas de filosofia. Os docentes da disciplina, embora não diretamente sujeitos da pesquisa, participaram das atividades como integrantes do território de pesquisa, instituindo-se igualmente como pesquisador-cartógrafo.

Durante a primeira visita na sala aula, buscamos perceber como era a participação dos discentes nas atividades propostas pelos professores, pois precisávamos elaborar procedimentos que identificassem a adequação da metodologia à proposta de pesquisa de intervenção filosófica no ensino de filosofia por meio do diálogo entre filosofia e cinema. A intenção era encontrar uma forma de se trabalhar o cinema em sala de aula de modo a conduzir os discentes a criarem os seus próprios conceitos filosóficos, partindo-se do entendimento deleuziano de filosofia como criação de conceitos. (Caderno de anotações. Registro 1).

No encontro com os discentes, procuramos identificar em suas falas a relação deles com o cinema. Para facultar o diálogo, promovemos uma Roda de Conversa na qual os sondamos sobre seus interesses em relação ao cinema, buscando a interação e a participação de forma espontânea. Procuramos saber os tipos de filmes que assistiam e as justificativas pela escolha; se percebiam alguma finalidade nas produções dos filmes; e a percepção deles acerca das atividades do ensino de filosofia com cinema. No início, a participação foi tímida, mas aos poucos a conversa evoluiu e no final boa parte da turma participava.

Os tipos de filmes foram os mais diversos possíveis: ação, ficção científica, suspense, drama, guerra, romântico, comédia, terror etc. Assim também em relação aos motivos pela escolha dos filmes: “não sei”, “gosto de ver lutas, as pessoas batendo, apanhando”, “gosto de filmes românticos, porque contam histórias de amor”, “gosto de comédia, porque é divertido”, “É divertido ver a história dos lugares, das pessoas”.

Quanto à percepção dos discentes acerca de alguma finalidade na produção dos filmes, poucos se propuseram a responder: “mostrar o mundo”, “mostrar a natureza, as pessoas”, “mostrar a maldade das pessoas”, “mostrar que existe ricos e pobres”.

Quanto à percepção deles acerca das atividades do ensino de filosofia com cinema, alguns se manifestaram afirmando que: “acho que o filme pode melhorar as aulas e ajudar entender aos assuntos de filosofia”, “não fiquei muito ligado”, “as atividades com filmes ficam mais fácil para entender as aulas”, “não sei” “as atividades foram muito poucas, não deu tempo para perceber não”, “pode ajudar a entender os textos complicados”, “gostei, entendi melhor”, “gostei dos filmes, mas os textos continuam sendo difíceis”.

A partir dessa escuta, percebemos que o cinema fazia parte do cotidiano dos discentes; que de alguma forma já o vivenciavam. Com base nesses dados, também no plano oficial de ensino da disciplina¹⁰ e na compreensão da função da filosofia como potência na criação de conceitos, planejamos as atividades que promoveriam o encontro entre filosofia e cinema, entre essas duas formas de pensamento que, embora distintas, têm a possibilidade de realizar interferência uma na outra e provocar o ato de pensar.

O encontro com os discentes nos permitiu adentrar a realidade existencial da nossa prática de intervenção filosófica mediada pelo cinema. Permitiu-nos habitar o território de pesquisa, mapeando as primeiras impressões, os primeiros aprendizados coletivamente construídos. Permitiu-nos, pela observação, mapear a dinâmica das aulas, as atividades propostas, a participação dos discentes nas atividades, a interação entre os discentes, e a boa receptividade de alguns discentes à proposta, demonstrando interesse e curiosidade; mas também o desinteresse de outros, que não apresentaram nenhum tipo de reação às discussões daquele momento, nem algo que pudesse descrever sua interação com os colegas. Permitiu-nos, enfim, a escrita dos dados, os registros para planejamentos de atividades nas oficinas de produção de conceitos.

O encontro com os pais contou com a participação de pais ou responsáveis dos discentes do Primeiro Ano menores de 18 anos, e com os próprios discentes por eles acompanhados. Além da apresentação da proposta e do convite aos discentes à participação, procedeu-se à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos discentes representados por seus pais.

O encontro foi bastante satisfatório, pois, mesmo alguns pais desconhecendo o conteúdo da disciplina filosofia, acreditavam que todo projeto que chega à escola é importante para a aprendizagem dos filhos. Aproveitamos para dialogar com as famílias e com os discentes, pois, uma vez adentrando o nosso território de pesquisa, vimos como oportuno conhecer seus saberes

¹⁰ Refere-se ao plano de ensino do professor e à matriz curricular do ensino de filosofia com os temas orientados pela Secretaria de Educação e Cultura.

sobre a disciplina filosofia.

O diálogo foi bastante participativo, com a maioria dos pais demonstrando interesse pela aprendizagem dos filhos. No entanto, afirmaram não conhecer o conteúdo da filosofia: “não sei o que essa disciplina ensina, o meu [filho] reclama que tem muitos textos e que não entende os textos e em casa não tem quem tire as dúvidas dele”; “acho que fala dos antigos”; “estudei no ensino médio, mas achei complicada”.

Dos pais que não se manifestaram, alguns nos procuraram em particular e relataram que tinham estudado só até o ensino fundamental, mas agora retornavam por meio da Educação de Jovens e Adultos; assim tentavam explicar o fato de não terem contribuído com as conversas.

Os discentes, por sua vez, diziam saber da disciplina apenas o que ouviam dizer os veteranos: “é uma disciplina de aula chata”; “só é importante porque cobram no Enem”; “muitos textos”; “é importante para vida”.

5.2 “Oficinas de Produção de Conceitos”: cartografando a prática de intervenção filosófica

As “Oficinas de Produção de Conceitos” instituíram-se como o lugar da prática da nossa proposta de intervenção filosófica no ensino de filosofia. Foram criadas na concepção deleuziana de que para a filosofia realizar a sua função de “fabricar” conceitos ela precisa de um problema, pois não existe criação de conceito sem problema. Sendo assim, entendemos que, se pretendemos a sala de aula como espaço de problematização e de criação, também a sala como o espaço do fazer, do inventar. Daí a necessidade de instituí-la como “oficina” para o fazer da nossa intervenção filosófica.

Dessa compreensão decorre a necessidade de habitarmos o território da pesquisa de intervenção filosófica, integrando-nos como parte do processo, como aprendizes, abertos às experiências da pesquisa, atentos à sua realidade existencial. Isto para podermos vivenciar as condições de criação do problema e então chegar à criação de conceitos. É o que sugere a concepção deleuziana acerca de criação de conceitos, pela qual não se pode fabricar conceitos apenas observando a realidade existencial, mas dela fazendo parte.

Todas as oficinas contaram com a participação de docentes da disciplina de filosofia e dos discentes no seu habitat das aulas. Juntos nos instituímos no papel de pesquisadores-cartógrafos, habitantes do território de pesquisa – a sala de aula como espaço de “bons encontros”, do fazer e do afetar-se na construção de aprendizados mediados por imagens cinematográficas.

Todas as atividades foram planejadas em conjunto com os discentes, embora nem todos tenham participado de forma efetiva. Em cada turma, somente entre nove e quinze discentes participaram de todas as atividades, do início à culminância.

Do total de discentes do Primeiro Ano, quinze participaram de todas as atividades; dezessete, de algumas, variando a participação entre uma e outra. Em relação ao total de discentes do Terceiro Ano, nove participaram de todas as atividades propostas; vinte e sete, somente das atividades em sala de aula. Os nove que participaram de todas as atividades o fizeram por interesse próprio, com objetivo definido, pois tinham interesse em compreender o conceito de “justiça” a partir da discussão da maioria penal.

Considerando-se, então, o método cartográfico como pesquisa-intervenção, como já dito, as atividades de intervenção filosóficas foram planejadas nesse formato de oficinas de construção coletiva de aprendizados mediados por imagens cinematográficas. Entendemos que nas oficinas, os discentes tornam-se cartógrafos, nômades em processo de construção de mapas do território que pesquisam, montando o seu próprio percurso nas investigações filosóficas, como sugere o método. Como nômades, os discentes tomam as imagens do cinema e os vários momentos históricos da filosofia como espaços do seu caminhar e dos encontros com os temas problematizados, assim como também com os conceitos criados pelos filósofos, ou seja, apropriam-se da matéria-prima necessária à criação dos seus próprios conceitos.

5.2.1 Primeira Oficina: Planejamento das Atividades

Em nosso percurso de produção de conceitos, a primeira oficina a cumprir esse objetivo foi a Oficina de Planejamento das Atividades, cuja cartografia foi distribuída em dois encontros: o primeiro, com a participação de docentes e discentes do Primeiro Ano; o segundo, com os do Terceiro Ano, todos instituídos no território de pesquisa como pesquisadores-cartógrafos.

Tanto no primeiro como no segundo encontro, a cartografia dessa prática teve como referência a própria proposta de intervenção filosófica por meio do cinema nas aulas de filosofia e o plano oficial de ensino com um tema selecionado pelo professor da disciplina. Com base no plano, mapeamos as atividades que seriam desenvolvidas, estabelecendo sempre a relação com o cinema.

No primeiro encontro – com os discentes do Primeiro Ano –, o tema foi “Saber e Poder”, em observância ao plano de ensino. Foi esse o tema proposto como “carro-chefe” da oficina, o tema a dar movimento ao pensamento dos discentes na sua produção de conceitos.

No segundo momento – com os discentes do Terceiro Ano –, o tema foi “A redução da maioria penal”, proposto pelos próprios discentes sob o argumento de aprofundar a

discussão para melhor compreensão das questões envolvidas. Como pesquisadores-cartógrafos mapeando o território de pesquisa, sugerimos como atividades:

Exibição de filmes compatíveis com o tema: “Filhos do Carvão” e “Gangues de Nova York”; entrevista com profissionais que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; entrevista com pesquisadores do tema; leitura do Projeto de Emenda Constitucional PEC nº 33/2012 (BRASIL, 2012); leitura de textos filosóficos abordando a justiça. (Caderno de Anotações. Registro 2).

Mapeamos estratégias para desenvolver as atividades com apresentação dos resultados: formação de equipes, seminários, rodas de conversas, produções de textos.

5.2.2 Segunda Oficina: Saber e Poder em “Meu Amigo Nietzsche”

“Meu Amigo Nietzsche” é um filme curta-metragem de Fáuston da Silva, produzido em 2002. Conta a história do menino Lucas que encontra num lixão o livro “Assim Falou Zaratustra”, do filósofo Friedrich Nietzsche, mas como não sabia ler, o seu desejo de ler o livro o leva a empreender esforços para aprender de forma autodidática, e o aprendizado gera mudanças na sua vida pessoal, familiar e escolar. Ao aprender a ler o livro, Lucas passa a tirar boas notas nas provas, a dominar vários conceitos, a adotar palavras bonitas e respostas bem elaboradas, assustando a sua mãe e a sua professora. (MEU..., 2002).

O filme *Meu Amigo Nietzsche* traz uma riqueza de imagens de primeiro plano ou imagens-afecção, evidenciando a intenção do cineasta chamar atenção do espectador para questões relativas ao analfabetismo e à marginalização social. Ao mesmo tempo, percebemos a intensidade da imagem-ação atuando sobre o personagem, quando este consegue mudar uma situação inicial de adversidade para uma situação que revela a transformação da sua realidade.

O filme “Meu Amigo Nietzsche” foi escolhido como base de discussão do tema “Saber e Poder” proposto por discentes interessados em aprofundar a discussão sobre o tema. Assim como a primeira oficina, essa também foi realizada em dois encontros. O primeiro, foi a exibição do filme a partir do qual foi sugerida uma atividade de equipe para análise do tema “Saber e Poder” e uma pesquisa na história da filosofia a respeito do tema. O segundo encontro foi a realização de um Seminário para apresentação dos resultados da pesquisa e uma Roda de Conversa para análise do tema com base no filme e nos resultados da pesquisa.

No seminário, várias questões tratadas no filme foram pontuadas pelos discentes, entre as quais a importância da leitura para o discente aprender os conteúdos abordados nas aulas e tirar boas notas; e a situação social da comunidade de extrema pobreza: lixão próximo às casas, revelando ausência de saneamento básico na comunidade.

Durante a exibição do filme, os discentes ficaram atentos a cada cena apresentada e

expressavam algum tipo de reação a algo que os afetava de alguma maneira, como, por exemplo:

A cena da professora conversando com Lucas, o menino que só tirava notas baixas por não saber ler; também a cena dos meninos correndo atrás de uma pipa até o lixão que mostrava a situação social da comunidade onde moravam Lucas e os colegas da escola. (Caderno de Anotações. Registro 3).

A cena da professora de que se referiram os discentes é uma imagem-afecção que evidencia o rosto da professora e do menino Lucas no primeiro plano, ou seja, o foco da câmera sobre os rostos colocando-os próximos à tela. Esse é um recurso trabalhado pelo cineasta para impactar o espectador.

Além dessas cenas, outras imagens que também afetaram os discentes:

Lucas com o livro encontrado, perguntando a um e a outro o título do livro, mas ninguém o sabia dizer, porque também não sabiam ler; Lucas sendo chamado pela professora para conversar sobre o livro e a professora assustada com a sua desenvoltura na leitura do livro, revelando que havia aprendido a ler muito bem. (Caderno de Anotações. Registro 4).

Esses encontros nos possibilitaram perceber o poder de afetação das imagens sobre alguns discentes, o que se evidenciou em dois momentos: primeiro, durante a exibição do filme nas expressões dos discentes frente às imagens; depois, nas discussões sobre o tema “Saber e Poder” durante o seminário, momento em que percebemos a mudança de compreensão sobre o tema problematizado. Antes, os discentes percebiam o “Saber” como conhecimento; e o “Poder”, como bens materiais. Na culminância das atividades, alguns já apresentavam um novo entendimento sobre o poder, associando-o ao personagem Lucas: falar bem, tirar boas notas por meio da leitura.

Esse novo entendimento decorre da afetação das imagens sobre alguns discentes. O “falar bem” ou o “tirar boas notas por meio da leitura”, por exemplo, revelam a situação transformada de Lucas, situação essa visível pelas imagens produzidas.

5.2.3 Terceira Oficina: Saber e Poder em “Óleo de Lorenzo”

“Óleo de Lorenzo” é um filme longa-metragem de George Miller, produzido em 1992. Relata a história real de Lorenzo, um garoto de seis anos diagnosticado com adrenoleucodistrofia, uma doença rara e incurável que lhe prever pouco tempo de vida. Os pais de Lorenzo, inconformados com o parecer dos médicos, investem em pesquisas para descobrir um remédio que retardasse os sintomas da doença ou que curasse o filho. Suas pesquisas resultam na criação do óleo de Lorenzo, hoje mundialmente conhecido e usado pelos portadores da adrenoleucodistrofia. (ÓLEO..., 1992).

O filme “Óleo de Lorenzo” foi proposto pela equipe de discentes durante as atividades de planejamento. Baseadas nele, mapeamos as seguintes atividades: Roda de Conversa para análise das relações de poder no filme; produção de textos coletivos abordando a relação entre poder e saber e análise das atividades desenvolvidas com filme nas aulas de filosofia.

Essa oficina foi realizada em três encontros, para que pudesse alcançar todas as atividades mapeadas. No primeiro encontro foi a exibição do filme “Óleo de Lorenzo”. Durante a exibição, as imagens que se revelaram com mais poder de afetação dos discentes foram:

Lorenzo sendo consumido pela doença; os pais pesquisando nas bibliotecas informações sobre a doença; a resistência dos médicos para aceitar os resultados das pesquisas dos pais de Lorenzo por eles não serem médicos; o simpósio sobre adrenoleucodistrofia realizado com vários pesquisadores a pedido dos pais de Lorenzo; eles mostraram que havia pesquisa, mas faltava investimento ou interesse por ser muito caro; a descoberta de que Lorenzo já respirava sem a ajuda do respirador depois do tratamento com o óleo descoberto por seus pais; o progresso de Lorenzo se comunicando com a sua família por meio dos olhos. (Caderno de Anotações. Registro 5).

No segundo encontro, alcançamos a culminância da oficina numa Roda de Conversa abordando a problemática suscitada no filme acerca da relação Saber e Poder, associando-a à situação social e política percebida pelos discentes. A discussão foi centrada na seguinte questão: qual a relação entre Saber e Poder? Quem tem saber, tem poder?

A Roda de Conversa foi a culminância da oficina, momento dos resultados da produção e da análise do filme, quando os discentes apresentaram suas concepções sobre a relação Saber e Poder, associando-a a seu cotidiano, como exemplo:

O tio estudou e escolheu a profissão que queria trabalhar, enquanto quem não estudou não pode escolher, trabalha no que aparece; quem tem saber conhece os seus direitos e luta por eles etc. (Caderno de Anotações. Registro 6).
A lição de nunca desistirmos diante das dificuldades; a necessidade de investimento em pesquisas; o papel do conhecimento para superar os desafios; as dificuldades para realizar pesquisas de medicamentos e os processos para os doentes terem acesso aos medicamentos criados; ausência de diálogo e de trabalho cooperativo entre os pesquisadores, isto é, cada um trabalhando suas pesquisas individualmente. (Caderno de Anotações. Registro 7).
Cadê o senso de solidariedade desses pesquisadores que não estavam dando atenção aos pais de Lorenzo? Seria justo Lorenzo morrer sem assistência, por que o investimento na pesquisa era alto e essa doença não tinha cura mesmo? (Caderno de Anotações. Registro 8).

O terceiro encontro foi de avaliação, também numa Roda de Conversa para avaliar a possibilidade de atividades com cinema no ensino de filosofia. O resultado dessa avaliação é apresentado na seção 5.3.

5.2.4 Quarta Oficina: Violência e Exploração Infantil em “Menino de Carvão”

“Menino de Carvão” é um curta de Fram Paulo, produzido em 2008. Apresenta a situação de um menino de seis anos de idade em situação de exploração de trabalho infantil na produção de carvão, vítima de violência familiar e privado de estudar. (MENINO..., 2008).

No filme *Meninos de Carvão*, podemos observar imagens do tipo afecção ou primeiro plano, evidenciando situações óticas, sonoras e puras nas quais as imagens, além de vistas, podem ser legíveis, como todas as imagens, que possibilitam diversas leituras.

Essa oficina foi proposta com o objetivo de compreender a problemática da redução da maioria penal no âmbito da justiça e da violência envolvendo crianças e adolescentes. Estendeu-se em quatro encontros.

O primeiro encontro trouxe a leitura e análise da PEC 33/2012¹¹ como base da compreensão acerca das questões envolvidas na proposta de redução da maioria penal de 18 para 16 anos. Devido à complexidade do tema, surgiram propostas de atividades extraclasse, tais como seleção de séries, documentários e filmes; pesquisa sobre o tema; entrevistas com profissionais (psicólogos, assistentes sociais etc.) que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pesquisadores que trabalham com essa temática na cidade de Teresina.

O segundo encontro foi de planejamento das atividades propostas no momento anterior. Foi definido o filme “Menino de Carvão” para exibição em sala de aula e uma Roda de Conversa com estudiosos do tema. Essas duas atividades estenderam a oficina a mais dois encontros de discussão – o terceiro e o quarto – sobre o tema em pauta.

O terceiro encontro da oficina foi de exibição do filme “Menino de Carvão” seguido de debate sobre o tema proposto, associando-o à PEC 33/2012.

Durante toda a exibição do filme, os discentes expressaram indignação pela falta de cuidados dos pais com a criança: “Eles merecem ser presos!”; “Isso não é coisa que se faça com um filho”.

Imagens que mais afetaram os discentes: o pai espancando a mãe de Lucas; Lucas dormindo no chão, tomando café preto com farinha ao se levantar pela manhã, trabalhando com o pai na produção de carvão, pedindo a mãe para ir à escola, e fugindo de casa, correndo sem destino. (Caderno de Anotações. Registro 9).

¹¹ A PEC 33/2012 “Altera a redação dos arts. 129 e 228 da Constituição Federal, acrescentando um parágrafo único para prever a possibilidade de desconsideração da inimputabilidade penal de maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos por lei complementar.” (BRASIL, 2012).

Essas imagens causaram grande afetação nos discentes, poucos ficaram indiferentes, sem demonstrar qualquer expressão que nos levasse a dizer que foram afetados.

Na análise das questões abordadas no filme, a turma ficou dividida: alguns discentes tentaram explicar o comportamento dos pais pela situação de pobreza da família; outros argumentaram que “nem todo pobre maltrata os seus filhos”, enquanto outros lembraram que a situação era mais complicada pela falta de justiça social: uma minoria da sociedade formada por ricos e uma grande maioria vivendo na pobreza. Nessa análise, alguns discentes associaram a situação de pobreza abordada no filme com a própria situação, oriundos de famílias pobres, mas que os pais eram cuidadosos com a educação, com a alimentação etc, revelando que a pobreza não é condição de violência ou de maus-tratos dos filhos.

O quarto e último encontro da oficina foi a Roda de Conversa com discentes e professores estudiosos da situação da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social ou envolvidos com a criminalidade na cidade de Teresina. Esse encontro foi bem produtivo, o diálogo com esses profissionais e pesquisadores proporcionou uma melhor compreensão das questões das crianças e jovens que vivem na criminalidade, como por exemplo, a estrutura familiar, condições socioeconômicas etc. Foi apresentada uma situação muito complexa, pois envolvia muitas questões que não visíveis ou não são ditas.

5.2.5 Quinta Oficina: Violências e misérias em “Gangues de Nova York”

“Gangues de Nova York” é um filme de Martin Scorsese produzido em 2002. Retrata o contexto social e político da cidade de Nova York no século XIX, precisamente no ano de 1840, com grande parte das pessoas vivendo em situação de miséria; uma sociedade tomada pela violência, gangues, relações sociais desrespeitosas sem qualquer princípio de moralidade; agentes políticos agindo em causa própria em detrimento dos interesses sociais. (GANGUES..., 2002).

Na produção de Gangues de Nova York, podemos perceber o uso de várias imagens, cada uma procurando retratar determinados aspectos de uma Nova York em formação, na qual o cineasta procura evidenciar cenários de guetos, zonas sombrias de submundos. Para esse intento, a imagem-cristal torna-se a mais evidenciada, precisamente por englobar todas as demais imagens.

Iniciamos essa oficina com a exibição do filme “Gangues de Nova York” seguida de debate. Como se tratava de uma atividade já prevista e planejada pelo professor da disciplina, integramo-nos à sua proposta, habitamos o seu território e, juntamente com os discentes, compusemos o nosso território de pesquisa. Tornamo-nos todos pesquisadores-cartógrafos.

Esse filme provocou muitas questões na análise realizada: a violação dos direitos do

cidadão em escolher os seus representantes políticos; as consequências dos atos violentos vividos pelas crianças e adolescentes na sua formação adulta; os atos de injustiça praticados por aqueles que deveriam agir com justiça: fraudes nas eleições.

As imagens que mais afetaram os discentes: a cena de confronto entre as gangues rivais em que são mortos muitos pais de família; as cenas que mostram a cidade desorganizada, suja; as cenas de violência desmedida cometida por habitantes da cidade de Nova York. Nessas cenas, as imagens são carregadas de intenção para afetar o espectador.

Durante a exibição do filme, houve certa tensão na turma devido à dispersão de alguns discentes não interessados na atividade. Mesmo assim, foi possível assistir até o final. Baseando-se no filme, exploramos vários conceitos, entre os quais o de justiça, desigualdade social e política. Como atividade própria da disciplina, o professor sugeriu uma resenha aos discentes, momento em que propomos uma Roda de Conversa sobre “justiça” para a aula seguinte ao perceber o interesse dos discentes depois da exibição do filme.

Na semana seguinte, porém, somente alguns discentes compareceram à aula¹². Mesmo assim, realizamos a Roda de Conversa, inclusive, bastante produtiva, pois gerou uma proposta de atividade pelos discentes sobre a redução da maioria penal. Essa atividade ocorreu num segundo momento da oficina analisando a situação de crianças no contexto social e político destacado no filme *Gangues de Nova York*.

Na visão dos discentes, a discussão sobre a maioria penal tratava-se

[...] de um assunto que lhes incomodava bastante. Haviam visto o tema em outra disciplina, mas gostariam de ‘estudar mais’ na filosofia. Percebiam na discussão da redução da maioria certa relação com as questões suscitadas no filme *Gangues de Nova York*, o qual evidencia a história das lutas entre as gangues pelo poder, com muitas famílias mortas e filhos menores numa situação de vulnerabilidade. (Caderno de Anotações. Registro 10).

Os discentes haviam associado a problemática social do filme com a situação de crianças e adolescentes no Brasil. Assim, diante da questão “a redução da maioria penal de 18 para 16 anos seria um ato de justiça?”; inicialmente, estavam bastantes divididos: a maioria era a favor; outros, contra; e alguns, indecisos.

À medida que a discussão avançava, reservávamos um momento para analisarmos as novas informações que cada um tinha captado. Nesses momentos, alguns discentes, antes a favor da redução, já apontavam indícios de mudanças no entendimento sobre a questão. Na

¹² Essa ausência não nos foi compreendida como rejeição às atividades, mas como rotina de falta às aulas, uma situação regular verificada em todas as disciplinas e não apenas na de filosofia.

culminância da oficina, muitos que eram a favor da redução da maioria passaram a ser contra; os indecisos, posicionaram-se ou contra ou a favor; e os contra permaneceram contra.

No final, os discentes que se posicionaram contra a maioria penal argumentaram que este ato seria injusto, pois o problema da violência praticada por menores é complexo, ou seja, tem relação com a situação de vulnerabilidade social com a qual convivem por conta da desigualdade social, pela ausência de políticas públicas voltadas para quem vive à margem da sociedade.

5.2.6 Sexta Oficina: Encerramento das Atividades

A sexta e última oficina de produção de conceitos foi de encerramento das atividades na qual realizamos uma Roda de Conversa para avaliar as atividades desenvolvidas com cinema no ensino de filosofia: a possibilidade de trabalhar com o cinema nas aulas de filosofia e a contribuição do cinema para o estudo dos temas problematizados em sala de aula.

A nossa roda de conversa com os discentes do Primeiro e Terceiro Ano para sabermos como eles tinham percebido as atividades de ensino de filosofia com filme as respostas foram:

“os assuntos ficam interessantes para ler depois dos filme”, “tanto faz, filosofia é muito difícil”, “fica mais fácil discutir os assuntos de filosofia”, “filosofia, bicho complicado, no filme o assunto é fácil vai pro texto tudo complica”, “o filme ajuda”. (Caderno de Anotações. Registro 11).

As observações registradas, as escritas do caderno de anotações das atividades realizadas, as pesquisas realizadas, enfim, as análises de todas as informações obtidas no desenvolvimento desta proposta de intervenção filosófica nos levaram a compreender a possibilidade do cinema no ensino de filosofia na perspectiva deleuziana, tanto pela relação entre um e outro quanto pela possibilidade de transformação da prática de ensino.

Dessa maneira, a nossa prática do caderno de anotações foi importante para analisarmos as atividades realizadas e termos condições de planejar as posteriores. Também contribuiu com o nosso caminhar durante a pesquisa, cuja exigência de um olhar sempre atento nos possibilitou aprimorar a cada atividade os nossos procedimentos construídos no decorrer da pesquisa. Trata-se de um proceder próprio da pesquisa cartográfica, cuja produção de dados ocorre de forma coletiva, com todos os participantes do universo da pesquisa.

Uma das dificuldades da nossa prática na realização das oficinas refere-se à carga horária da disciplina definida em cinquenta minutos e revelada insuficiente para a exibição dos filmes, todos acima de 60 minutos. A estratégia encontrada para contornar essa dificuldade foi sugerir séries, documentários e filmes para assistimos em casa e depois fazermos rodas de

conversa para discussão conjunta, fazendo a conexão com a temática em estudo. Essa estratégia revelou-se bastante produtiva.

Outra dificuldade foi registrada nas atividades realizadas junto aos discentes do Terceiro Ano, pois muitos inicialmente estavam focados nas provas do ENEM. Depois das provas, ou faltavam bastante ou não demonstravam interesse nas aulas; mesmo presentes, alguns participavam apenas de parte das atividades planejadas; o interesse se voltava para ouvir música ou olhar suas mídias sociais. Alguns se revelavam cansados devido à intensidade de estudos para as provas do ENEM e naquele momento só queriam descansar.

Mas as maiores dificuldades, registramos com os discentes do Primeiro Ano. Quando iniciamos efetivamente as atividades nessa turma, tivemos grandes dificuldades com a maioria dos discentes: demonstravam-se sonolentos, sem ânimo para participar das atividades; por mais que tentássemos apresentar atividades com desafios, não conseguíamos interagir com eles. Continuamos, então, a fazer relatos escritos no caderno de anotações a partir do que acontecia durante as atividades para depois os analisar e elaborar procedimentos para os encontros seguintes.

No entanto, chegou um momento em que tivemos que conversar com os professores da turma e com a equipe gestora da escola para obter informações complementares sobre os discentes; informações que possibilitassem a criação de procedimentos que pudessem afetar¹³ os discentes, que lhes trouxessem algo novo. Nessa conversa, fomos informados que se tratava da turma com mais dificuldade de realizar as atividades propostas pelos professores.

Com base nessas informações e nas observações durante os encontros, criamos novos procedimentos para as atividades da intervenção filosófica com cinema. Um deles foi uma conversa com os discentes, esclarecendo que não eram obrigados a participar do projeto; que aqueles que não estivessem interessados poderiam permanecer na sala sem, contudo, atrapalhar as atividades em andamento.

Outro procedimento foi criar um grupo de *Whatsapp* para facilitar a nossa interação com a troca de informações entre um encontro e outro, já que a aula de filosofia ocorre somente uma vez por semana. Esses procedimentos, no entanto, revelaram-se viáveis somente naquele momento, quando todos estavam juntos e afirmavam a participação, pois, ao saírem, muitos deles pareciam esquecer o que haviam dito.

De um total de sessenta discentes, somente vinte revelavam disponibilidade para

¹³ Afetar no sentido promover atividades que favorecesse os discentes a participarem, ou seja, promover alguma ação sobre eles de forma positiva. (DELEUZE, 2017).

participar das atividades; os demais demonstravam muitas dificuldades, inclusive de interação na sala de aula. Nessa grande maioria, alguns dos discentes brincavam com o colega do lado; outros, com o celular; e alguns dormiam na carteira. Aqueles que demonstravam interesse nas atividades, atendendo as orientações dos professores, ficavam incomodados com as conversas paralelas e até irritados com a atitude dos colegas.

Apesar dessas dificuldades, mas de posse das temáticas das aulas e dos registros do caderno de anotações, analisamos as situações e encontramos formas de interagir com as turmas. No geral, muitos discentes se envolveram nas atividades propostas, ainda que nem todos com participação constante em todos os momentos. A maioria participou somente de algumas atividades. Mas os que participaram de todas o fizeram de maneira ativa, bastante satisfatória, apresentando ideias e se colocando à disposição para ajudar nas atividades.

Essas primeiras experiências foram importantes para identificar os possíveis caminhos que poderíamos percorrer para desenvolver a nossa proposta de trabalhar com cinema nas aulas de filosofia; para identificar as dificuldades dos professores no desenvolvimento de atividades em sala de aula com os discentes; para identificar as atividades da intervenção filosófica que afetasse os discentes de alguma maneira; mas principalmente para identificar as dificuldades de alguns discentes em se envolver com as atividades, passando-nos a impressão de desinteresse pela disciplina, ou pela proposta, como se nada do que apresentávamos lhes afetasse de alguma forma.

Essa percepção durante a nossa caminhada prática nos leva a concluir que existe a possibilidade de trabalharmos com o cinema no ensino de filosofia, pois o cinema está presente no cotidiano dos discentes; eles gostam, e as questões de que trata sempre trazem alguma relação com os temas tratados pela filosofia. Mesmo aqueles que demonstraram algum desinteresse com as atividades propostas, revelaram nas suas atitudes aberturas para que pensássemos novos procedimentos, baseando-nos no entendimento deleuziano de que nem todas as pessoas são afetadas pelas mesmas coisas nem da mesma forma. Assim, entendemos que nem toda aula afeta a todos os discentes de igual maneira nem no mesmo tempo.

A nossa prática de intervenção filosófica com o cinema no ensino de filosofia partiu da compreensão deleuziana da filosofia como uma atividade que cria conceitos a partir de formas de pensamento filosófico e não filosófico. O cinema é uma forma de pensamento não filosófica com grande possibilidade de torna-se parceiro da filosofia em sala de aula, pois, além de estar presente no cotidiano dos discentes, tem uma relação com a filosofia, ou seja, elas têm uma relação de captura de elementos de uma da outra para a criação dos seus objetos.

Dessa forma, a intervenção filosófica com o cinema no ensino de filosofia possibilita

explorar a relação entre duas formas de pensamento distintas, porém com possibilidades de os discentes criarem os seus próprios conceitos.

O relato escrito dessa experiência de maneira detalhada, observando as experiências, os movimentos dos participantes e as afetações possibilitaram uma análise como sujeito dessa experiência para perceber ou não os possíveis fatores que impossibilitaram o desenvolvimento dessa atividade e replanejar a atividade com um novo formato e com novas estratégias.

A escrita do caderno de anotações foi essencial para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção filosófica e para a elaboração dos textos desta dissertação, nos quais relato as nossas experiências durante o desenvolvimento das atividades de intervenção filosófica com o cinema nas aulas de filosofia, na avaliação das oficinas, da proposta de intervenção desenvolvida na escola e na construção das considerações finais.

5.3 Avaliação da Proposta de Intervenção Filosófica

Avaliamos a proposta de intervenção filosófica mapeando a percepção dos discentes quanto à própria proposta e quanto à interação deles com as atividades propostas, observando a percepção deles quanto aos seguintes aspectos: a) sobre a contribuição do cinema no ensino de filosofia para a compreensão dos temas filosóficos abordados; b) sobre a contribuição das atividades realizadas para a aprendizagem dos temas filosóficos estudados; e c) sobre o engajamento deles nas atividades realizadas.

No primeiro caso, relativo à percepção quanto à contribuição do cinema no ensino de filosofia, como aspectos positivos eles consideram que:

- Foi interessante a ideia de juntar cinema e filosofia para estudar temas filosóficos, pois agregou novas experiências e novos conhecimentos.
- O trabalho em equipe tornou possível uma maior interação entre os participantes para planejar e executar as atividades da proposta.
- As rodas de conversas foram importantes, pois a escuta das exposições dos resultados das pesquisas, das análises dos filmes exibidos ajudaram a compressão dos temas.
- A superação das expectativas deles, pois na apresentação da proposta ficaram curiosos, mas em dúvidas quanto a relação entre os temas filosóficos e o cinema, no entanto, o desenvolvimento das atividades mostrou que é possível trabalhar cinema e filosofia para estudar temas filosóficos. (Caderno de Anotações. Registro 12).

Quanto aos aspectos negativos, observaram quase de forma unânime a carga horária da disciplina filosofia insuficiente para as atividades propostas, assim como o tempo reservado à prática das atividades planejadas, pois além destas havia projetos da escola para desenvolverem. Também foi destacada a falta de compromisso de alguns participantes com as atividades

planejadas pelas equipes. Em menor medida, apontaram ainda o fato de ter muitas atividades para fazer: pesquisas, leituras, assistir filmes, rodas de conversas etc.

No segundo caso, relativo à contribuição das atividades para a aprendizagem dos temas filosóficos discutidos, destacamos a percepção apenas dos discentes que participaram efetivamente de todas as atividades. Considerando que algumas das concepções apresentaram semelhanças, destacamos no presente texto aquelas que apresentam alguma diferença:

- Foi divertido e aprendi o assunto.
- Ficou mais fácil compreender o tema e mostrou que posso pesquisar os assuntos de filosofia em filmes.
- Porque além do prazer de assistir o filme ajudou a clarear o assunto estudado.
- Foi importante para compreender o papel da pesquisa para nós.
- Mostrou que podemos encontrar as discussões dos temas da filosofia nos filmes e isso ajuda muito a entender o assunto estudado.
- Gostei, pois gosto de filmes e ajudou nas minhas dificuldades para entender os textos de filosofia.
- O filme documentário nos dá uma amostra de como podemos buscar respostas para problemas complexos tratados na filosofia. (Caderno de Anotações. Registro 13).

No terceiro caso, relativo à percepção dos discentes quanto ao engajamento deles nas atividades realizadas, avaliaram como importante a dedicação durante todas as atividades e de grande valia para a realização do que foi planejado e para a aprendizagem do assunto estudado.

Além da avaliação dos discentes, procedemos também às nossas próprias análises acerca da proposta apresentada. As análises foram feitas a partir das nossas observações durante o desenvolvimento das atividades, com registros no caderno de anotações dos possíveis fatores que poderiam ter contribuído para a afetação dos discentes pelos filmes exibidos e estudados em sala de aula. Sintetizamos o seguinte entendimento:

a) Os filmes estão presentes no cotidiano dos discentes, pois durante as Rodas de Conversas socializaram filmes por eles assistidos, revelando que gostavam de assistir percebiam neles uma relação entre os temas em estudo e o mundo real.

b) A estratégia de trabalho da nossa proposta em envolver todos os participantes no planejamento das atividades, na execução e nas análises foi importante, pois, além de planejar as atividades que seriam realizadas, eles participaram das escolhas dos filmes. Percebemos que os filmes selecionados apresentavam questões semelhantes com a realidade social de grande parte dos discentes, oriundos de comunidades carentes de políticas públicas.

c) Da mesma forma, a estratégia de adotar a ideia da produção coletiva dos dados da pesquisa como tarefa de todos, inclusive professor da disciplina, foi fundamental para a formação das equipes de execução de atividades. A construção coletiva dos procedimentos de

acordo com as necessidades da pesquisa em seu caminhar possibilitou os ajustes necessários ao desenvolvimento das atividades sem entraves que comprometessem os resultados; possibilitou aos discentes se sentirem parte importante da proposta, contribuindo com a positividade dos resultados alcançados; fortaleceu o entendimento de que todos tinham um papel crucial no conjunto das atividades e responsabilidades com os resultados. No geral, essa compreensão contribuiu com um maior compromisso e interatividade das equipes, como, por exemplo, a iniciativa da criação do grupo de *Whatsapp* para encaminhamento de atividades durante a semana, tira-dúvidas e apresentação de novas propostas de atividades de forma extraclasse, no entre uma aula e outra; e

d) Também foi um dado importante a estratégia de estimular o estudo e a pesquisa de temas filosóficos em fontes digitais, leituras não restritas aos textos de sala de aula. Como muitos não dispunham da prática da leitura, foram resistentes a atividades com textos. Percebemos, então, que as atividades com filmes contribuíram com os discentes na realização de pesquisas em meios digitais, não se restringindo a textos de livro adotado pela escola etc.

O conjunto das avaliações nos conduzem aos seguintes entendimentos:

a) Foi bastante estratégico apresentar o cinema e a filosofia como fontes de pesquisa com as quais ele e ela se relacionam na captura mútua de elementos que deem respostas às questões que problematizam e, assim, desenvolvam a sua função: ele, a criação de agregados sensíveis se apropriando de elementos filosóficos para a produção de filmes; ela, a criação de conceitos se apropriando de elementos não filosóficos para criar novos conceitos; e

b) A possibilidade do cinema no ensino de filosofia ou mesmo de estudar temas filosóficos em filmes gerou uma expectativa nos discentes. Mas o interessante foi que eles compreenderam a relação entre cinema e filosofia como uma forma de pesquisa. Inclusive, foi essa uma percepção bastante significativa: os discentes gostam de pesquisar, do trabalho em equipe, de estar engajados, de se sentir participantes. Inclusive, demonstraram bastante interesse pela pesquisa durante o planejamento das atividades, ao apresentarem propostas e montarem planos de trabalhos de forma espontânea, sugerindo filmes e outras fontes de pesquisas viáveis para a busca de respostas às questões problematizadas nos temas em estudo. Acreditamos, contudo, que o gosto pela pesquisa e o envolvimento dos discentes nas atividades propostas têm relação com as ações e projetos que a escola realiza. Acolhemos e incentivamos o interesse e a disponibilidade dos discentes para o trabalho em equipe, dada a importância dessas qualidades para a proposta de intervenção filosófica com o cinema no ensino de filosofia.

Enfim, a escolha do método cartográfico como método de pesquisa-intervenção foi importante ao desenvolvimento da proposta de intervenção filosófica, pois viabilizou a criação

dos procedimentos da pesquisa a partir das pistas cartográficas próprias do método e da experiência da pesquisa construída no seu próprio percurso, isto é, no contexto de inserção de todos os participantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos compreender as possibilidades do cinema no ensino de filosofia como força capaz de promover no discente o ato de pensar; como capacidade de mobilizar o pensamento deles na criação de conceitos. Como fundamento, exploramos as ideias deleuzianas do cinema como potência de afetação e a filosofia como potência de criação de conceitos. Buscamos respostas para o problema proposto quanto ao cinema poder afetar o discente dando movimento ao pensamento de tal forma que lhe possibilitasse estabelecer conexões entre filosofia, cinema e realidade criando, assim, os seus próprios conceitos.

Nos textos produzidos, partimos da compreensão da filosofia como atividade que inventa, que cria conceitos, e, neste aspecto, possibilita o trabalho com o cinema no ensino de filosofia. Isto, considerando-se o fato de que, para mobilizar o pensamento na criação de conceitos, a filosofia se relaciona com outras formas de pensamento, além do filosófico. Com o cinema, por exemplo, uma forma de pensamento não filosófico, a filosofia com ele realiza uma relação de trocas, de capturas mútuas de elementos para criar os objetos de seus domínios: o cinema cria os seus agregados sensíveis; a filosofia, os seus conceitos.

A filosofia assim concebida como potência de criação de conceitos, além de possibilitar o cinema na sala de aula, sugere mudanças nas práticas de ensino de filosofia, com possibilidades de aulas mais interativas e mais desafiadoras, valorizando a participação dos discentes para propor atividades, argumentar, planejar em equipe, executar e avaliar as atividades.

Essa prática de inserção dos discentes no processo de ensino e aprendizagem termina sendo vantajosa tanto para o professor quanto para os discentes; para estes, ao se descobrirem identificando formas mais interativas de desenvolver suas habilidades na busca de respostas a atividades propostas; para aqueles, no fortalecimento da interação com os discentes a partir da percepção de suas habilidades na proposição de atividades e na busca de respostas aos desafios colocados por determinadas atividades.

Foi o que percebemos nas atividades desenvolvidas nas oficinas de produção de conceitos. Essas oficinas se concretizaram como espaços de desafios para os discentes, espaços de busca, também de problematização de suas próprias inquietações, uma vez que os temas debatidos contribuíram com respostas a questões vivenciadas em outras disciplinas que não apenas a de filosofia, mas também ampliando a compreensão acerca de questões mais amplas de interesse geral, como o debate sobre a maioria penal, por exemplo.

Por outro lado, as oficinas contribuíram também com a nossa compreensão de que não

basta a exibição de um filme no traçado de um método para que se estabeleça a ordem na sala e o discente ative o seu interesse pelas atividades propostas. Pelo contrário, vimos que a exibição de um filme pode ser o espaço da dispersão de alguns e do aconchego ao sono de outros; que as atividades propostas a partir dele pode levar a não participação de muitos.

Vivenciar situações como essas nos levaram à busca de explicações, encontrando no próprio Deleuze uma luz: todas as pessoas têm a potência de ser afetadas pelas coisas, mas nem todas são afetadas da mesma maneira; nem todas as coisas afetam as pessoas da mesma forma, da mesma maneira, assim como há coisas que não afetam a determinadas pessoas de forma alguma. Isto porque a potência de afetação é construída pelo mundo externo e depende da subjetividade de cada pessoa.

Então, com os discentes não foi diferente: nem todos foram afetados pelos filmes exibidos; e os que o foram, não o foram da mesma maneira. Neste caso, porém, muito nos interessou a maneira como alguns discentes foram afetados, pois, nessa afetação, revelaram o poder de engajamento nas atividades propostas. Assim, as oficinas, antes pensadas para produção de conceitos, tornaram-se também oficinas de intervenção filosófica, uma vez que os filmes exibidos revelaram o seu poder tanto de afetação quanto de intervenção. Esta, evidenciada nos desdobramentos das atividades, como, por exemplo, a leitura da PEC 33/2020 e o filme “Gangues de Nova York” levaram os discentes a novas leituras sobre a redução da maioria penal e a organizarem um debate de iniciativa própria com a presença de profissionais e estudiosos da temática contactados por eles próprios.

Percebemos o poder de afetação do filme observando as expressões dos discentes frente às imagens cinematográficas, momentos nos quais percebemos o movimento do pensamento, o ato de pensar. As cenas dos filmes que mais provocam afetação são aquelas que mobilizam o pensamento na produção de conceitos. Percebemos que os discentes afetados de alguma forma, foram os mais participativos nas rodas de conversas, os que mais interagem de maneira espontânea expondo a sua compreensão sobre as questões abordadas. Foram os que mais se engajaram nas atividades propostas e os mais propositivos. No entanto, não podemos afirmar que os não participativos não tenham sido afetados, pois fatores desconhecidos ou não revelados podem ter contribuído para a sua não participação.

Como bases teóricas deste trabalho, partimos da compreensão deleuziana acerca dessas duas potências: do cinema como produtor de afetos e perceptos, e da filosofia como criadora de conceitos, diferenciando-se esta dos pressupostos tradicionais da filosofia; e a compreensão da cartografia como método de intervenção filosófica. Essas teorias foram fundamentais para pensarmos a proposta de intervenção filosófica com os discentes no formato de oficinas. Elas

nos possibilitaram uma prática de exploração da relação entre cinema e filosofia nas questões problematizadas nas aulas de filosofia. Ao explorarmos essa relação, tornamos as oficinas espaços de desafios aos discentes afetados pelos filmes a partir do momento em que os tornamos igualmente pesquisadores-cartógrafos. Nessa condição, eles foram envolvidos na organização das oficinas, no seu planejamento, execução e análises; foram, então, potencializados a buscar respostas aos desafios sugeridos com a exibição dos filmes.

O envolvimento dos discentes na organização das atividades talvez seja o que desponta como novo em nossa proposta de intervenção filosófica, pois a exibição de filmes não acrescenta novidade alguma às aulas de filosofia. Muitos professores já o fazem, o que a torna uma prática recorrente em sala de aula. A novidade talvez tenha despontado na forma de condução das atividades, na criação coletiva dos procedimentos, na mobilização dos discentes desde o planejamento, execução e análise das atividades; enfim, na abertura aos discentes à manifestação livre, à demonstração de suas iniciativas, de sua autonomia e potencialidades no responder a desafios. Nisto talvez consista a novidade da prática, favorecida pela compreensão de filosofia como potência na criação de conceitos; pela ideia de filosofia que põe o pensamento em movimento e nos leva à produção de “algos” que não se encontram na concepção tradicional de filosofia considerada reflexiva e abstrata, mas, sobretudo, imóvel.

Dessa maneira, consideramos que as teorias de fundamento deste trabalho cumpriram a sua finalidade de nos possibilitar compreender o potencial da filosofia na criação de conceitos, e a forma como o faz na relação com as demais disciplinas, como o cinema, por exemplo; também entender os atos cinematográficos na produção das imagens para criar agregados sensíveis e afetar os expectadores, estes instituídos como discentes.

Entendemos, então, a possibilidade do uso do cinema no ensino de filosofia como prática viável, em se compreendendo a filosofia como criação de conceitos; o cinema como forma de pensamento que cria imagens e com elas se tematizam questões problematizadas na sala de aula, inclusive, com discentes e professores tornando a sala de aula um espaço de produção coletiva de saberes, participando das atividades como equipe de produção de dados das questões problematizadas.

Dessa maneira, entendemos que a importância do presente trabalho para a prática de ensino de filosofia consiste nesse novo olhar para a filosofia como criação de conceitos, como disciplina ativa a exigir sempre o movimento do pensamento, pois isto nos incentiva a uma nova prática de ensino; uma prática não mais focada na pura e simples transmissão de conteúdo, mas com novos jeitos de fazer, novos percursos metodológicos, inclusive aliando o pensamento filosófico ao não filosófico; neste caso, o cinema em sala de aula pode ser uma alternativa para

a produção coletiva de novos aprendizados.

7 REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 131-149.

AUGUSTO, Maria de Fátima. **A montagem cinematográfica e lógica das imagens**. São Paulo: Anna Blume, 2004.

AUMONT, Jacques. **As teorias dos cineastas**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

AUMONT, Jacques; MARIE Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

A ÚLTIMA Gargalhada. Direção de Friedrich Wilhelm Murnau. Produção de Erich Pommer. Roteiro de Carl Mayer. Intérpretes: Emil Jannings. Alemanha: Universum Film Aktien Gesellschaft, 1924. 1 vídeo (77 min), mudo., preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVnJsLOIYxo>. Acesso em: 20 set. 2019.

AURORA. Direção de Friedrich Wilhelm Murnau. Produção de William Fox. Roteiro de Carl Mayer. Intérpretes: George O'Brien; Janet Gaynor. Estados Unidos: Fox Film Corporation, 1927. 1 vídeo (95 min), mudo., preto e branco. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oL7MbGw5VXY>. Acesso em: 15 set. 2019.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 52-75.

BARROS, Regina Benevides; KASTRUP, Virginia. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 76-91.

BARROS, Regina Benevides; Passos, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015. P. 17-30.

BIANCO, Giuseppe. **Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito**. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/25927/15195. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 33, de 2012**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106330>. Acesso em: 1 mar. 2019.

CANELAS, Carlos. Os fundamentos históricos e teóricos da montagem cinematográfica: os contributos da escola norte-americana e da escola soviética. Portugal: **BOCC**, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-canelas-cinema.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CANEPÁ, L. L. Expressionismo alemão. In: MASCARELLO, F. **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 311-330.

COLVERO, Luciana de A.; MACHADO, Ana L.; MARTINS, Wânia R. V. A cartografia como inovação metodológica na pesquisa em saúde. **Revista Tempus Acta Saúde**. Brasília, DF, v. 7, n. 2. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307756444_A_cartografia_como_inovacao_metodologica_na_pesquisa_em_saude. Acesso em: 9 set. 2019.

COSTA, Luciano B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV- Santa Maria, RS**, v.7, n. 2, p. 66-77, mai.-ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/0> Acesso em: 4 mai. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997. Disponível em: <http://desacato.info/23-livros-de-gilles-deleuze-em-pdf/> Acesso em: 22 set. 2018.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: uma realização de Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnesse, 1988-1989. Disponível em: <https://escola.nomade.org>. Acesso em: 20 mai. 2020.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Disponível em: <https://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/> Acesso em: 26 mai. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/30/gilles-deleuze-18-livros-para-download/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Disponível

em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/30/gilles-deleuze-18-livros-para-download/> Acesso em: 16 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992a. Disponível em <http://desacato.info/23-livros-de-gilles-deleuze-em-pdf/>. Acesso em: 22 set. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/30/gilles-deleuze-18-livros-para-download/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/30/gilles-deleuze-18-livros-para-download/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação: Palestra de 1987. **Folha de São Paulo**, 1999. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019.

DESLANDES, K. FIALHO, N. **Diversidades no ambiente escolar: instrumento para a criação de projetos de intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ENCOURAÇADO. Direção de Sergei M. Eisenstein. União Soviética: Iakov Bliokh, 1925. 74 min. Mudo e preto e branco Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3U_SsH9Rl2E. Acesso em: 4 dez. 2019

ESCOSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do Método Cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 07.

ESCOSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 92-107.

FABRIS, Maria Rosária. O Neorrealismo italiano. In: MASCARELLO, F. **História do cinema Mundial**. Campinas: Papirus, 2006. p. 191-219.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2012.

GANGUES de Nova York. Martin Scorsese. Estados Unidos. 2002. 167 min. Disponível em <https://play.google.com/store/movies/details?id=JFiysV75IVg>. Acesso em: 6 set. 2019.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-Posições**. v.19, n. 3, p.161-174, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643459/0> Acesso em: 20 mai. 2018.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

INTOLERÂNCIA. Direção de D. W. Griffith. Norte americano: Triangle Distributing Corporation, 1916. 163 min. Mudo e preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vgyIj-1tzBQ>. Acesso em: 2 out. 2019.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 32-51.

MACHADO, Maria Ângela de A. P. As categorias fenomenológicas de C S Peirce: uma lanterna sobre a experiência no processo da criação artística do clown. **Cognitio-Estudos Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 84-90, jul.-dez., 2005. Disponível em: https://www.pucsp.br/pragmatismo/downloads/24cog_est_v2n2_t11_machado_maria_pinheiro.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. E-book Amazon Kindle.

MENINO de Carvão. Direção de Fram Paulo. Produção de Alex Pedrosa; Paulo Eduardo. Roteiro de Fram Paulo. Intérpretes: Eltanin Alighiere; Cícero da Silva; Elcelane de Oliveira. Senador Pompeu (CE). Uzina Vídeo, 2008. 1 vídeo (32 min), son., cor. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0_KZ6IX4WY0. Acesso em: 27 nov. 2019.

MEU Amigo Nietzsche. Fáuston da Silva. Brasil. Aquarela Produções Culturais, 2012. 15 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FroyMvgYfm0>. Acesso em: 20 mai.2018.

METRÓPOLIS. Direção de Friedrich Anton Christian Lang. Produção de Erich Pommer. Roteiro de Thea Gabriele von Harbou. Interpretes: Brigitte Helm; Gustav Fröhlich. Alfred Abel. Alemanha: Universum Film Aktien Gesellschaft, 1927. 1 vídeo (148 min), mudo.,

preto e branco. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vnp_TAb52AI. Acesso em: 22 out. 2019.

MICELI, Paulo. A história da cartografia e a importância dos mapas. **Jornal da Unicamp Campinas**, de 20 a 26/08/12. Disponível em <https://univesp.br/noticias/a-historia-da-cartografia-e-a-importancia-dos-mapas#.XNni4o5Kg2y>. Acesso em: 13 mai. 2019.

NAPOLEÃO. Direção de Abel Gance. Interpretes: Albert Dieudonné, Vladimir Roudenko, Edmond Van Daële, Alexandre Koubitzky, Antonin Artaud, Abel Gance, Gina Manès. França. Obras Primas, 1927. Vídeo (48min), som., cor., Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2py-_2Ana8A. Acesso em: 30 nov. 2019.

NATALI, João Batista. Saiba o que foi o regime de Vichy. **Folha de São Paulo**. 8 mar. 1987. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft081014.htm>. Acesso em: 2 nov. 2019.

NIBELUNGOS. Direção de Friedrich Anton Christian Lang. Produção de Erich Pommer. Roteiro de Thea Gabriele von Harbou. Interprete: Paul Richter. Alemanha: Studio Babelsberg, 1924. 1 vídeo (288 min), mudo., preto e branco. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BLAMP0geoKc&list=TLPQMDgwMjIwMjBpuqOWXvKffQ&index=4>. Acesso em: 13 out. 2019.

NOSFERATU. Direção de Friedrich Wilhelm Murnau. Produção de Albin Grau; Enrico Dieckmann. Roteiro de Henrik Galeen. Interpretes: Max Schreck; Gustav von; Wangenheim; Greta Schröder; Alexander Granach. Alemanha, Prana-Film GmbH, 1922. 1 vídeo (94 min), mudo., preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SWEuP1OGx6A>. Acesso em: 6 nov. 2019.

O GOLEM. Direção de Carl Boese; Paul Wegener. Produção de Paul Davidson. Roteiro de Henrik Galeen. Interpretes: Albert Steinrück; Ernst Deutsch; Lyda Salmonova; Paul Wegener. Alemanha: Projektions-AG Union. 1920. 1 vídeo (85 min), mudo., preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l6-NGVBSH58>. Acesso em: 26 out. 2019.

OLIVEIRA, Thiago R. M. de; PARAISO, Marlucy A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69) | p. 159-178 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

O ÓLEO de Lorenzo. Direção de Geoge Miller. Produção de Geoge Miller; Doug Mitchell. Roteiro de Geoge Miller. Interpretes: Susan Sarandon; Nick Nolte; Peter Ustinov; Aaron Jackson. Estados Unidos. Universal Pictures, 1992. 1 vídeo (129 min), son., cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4VnIBLYt6Mo>. Acesso em: 16 nov. 2019.

OUTUBRO. Direção de Grigori Aleksandrov; Sergei Eisenstein. Interpretes: Vladimir Popov; Vasili Nikandrov; Layascheko. União Soviética. Sovkino (URSS), 1927. Vídeo (104min), som., preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LF1n3mxTMTI>. Acesso em: 04 dez. 2019

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da**

Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015. p. 17-31.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, RS, n. 38, p.45-59, jan.-jun. 2013

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DICIONÁRIO Online de Português. **Significado de intervenção.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/intervencao/>. Acesso em 15 mai de 2019.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não filosofia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1277, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27276>. Acesso em: 1 mai. 2018.

VERTOV, Dziga. Nascimento do cine-olho. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 260-264. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/25927/15195. Acesso em: 17 mai. 2018.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

8 APÊNDICES – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DOS ENCONTROS E OFICINAS DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

LOCAL: UNIDADE ESCOLAR NOSSA SENHORA DA PAZ – TERESINA/PI

QUADRO 1/2 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES: MAI-JUN/2019I

DATA	ATIVIDADES
10/05/2019	Encontro de apresentação do projeto de pesquisa para a equipe gestora
17/05/2019	Encontro de apresentação do projeto para discentes e professores de filosofia de turmas do Primeiro Ano.
18/05/2019	Encontro com pais e responsáveis para apresentação do projeto e assinatura dos termos TCLE* e TALE**
	Oficina I (Encontro 1/2) – Planejamento das Atividades com participação de docentes e discentes do Primeiro Ano como pesquisadores-cartógrafos
24/05/2019	Oficina II (Encontro 1/3) – Exibição do filme “Meu Amigo Nietzsche”, vinculado ao tema “Saber e Poder” e à atividade de pesquisa sobre o tema na história da filosofia
31/05/2019	Oficina II (Encontro 2/3) – Seminário para apresentação dos resultados das pesquisas sobre o tema “Saber e Poder”. Roda de conversa para análise do tema com base no filme Meu Amigo Nietzsche e nos resultados da pesquisa realizada.
07/06/2019	Oficina III (Encontro 1/3) – Exibição do filme Óleo de Lorenzo
14/06/2019	Oficina III (Encontro 2/3) – Encontro de Culminância. Roda de conversa com o tema “Saber e Poder” no filme Óleo de Lorenzo
21/06/2019	Oficina III (Encontro 3/3) – Encontro de Análises. Roda de conversa para avaliação das atividades realizadas: a possibilidade do cinema nas aulas de filosofia e contribuição do cinema para o estudo do tema “Saber e Poder”.

Fonte: Elaborado pela autora. Teresina-PI: maio 2019.

*TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

QUADRO 2/2 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES: NOV-DEZ/2019

DATA	ATIVIDADES
13/11/2019	Encontro de apresentação do projeto para discentes e professores de filosofia de turmas do Terceiro Ano.
20/11/2019	Oficina I (Encontro 2/2) – Planejamento das Atividades com participação de docentes e discentes do Terceiro Ano como pesquisadores-cartógrafos
20/11/2019	Oficina IV (Encontro 1/4) – Estudo da PEC 33/2012
27/11/2019	Oficina IV (Encontro 2/4) – Planejamento de atividades com o tema “Redução da Maioridade Penal de 18 para 16 anos”.
12/12/2019	Oficina V (Encontro 1/2) – Exibição do filme “Gangues de Nova York”. Atividade de produção de texto baseado no filme.
13/12/2019	Oficina V (Encontro 2/2) – Debate baseado no filme “Gangues de Nova York”. Resultado da produção de texto.
17/12/2019	Oficina IV (Encontro 3/4) – Exibição do filme “Menino de Carvão”. Discussão do tema “Redução da Maioridade Penal de 18 para 16 anos”. Análise da PEC 33/2012.
18/12/2019	Oficina IV (Encontro 4/4). Roda de conversa com discentes e estudiosos da maioria penal na cidade de Teresina.
20/12/2019	Oficina VI (Encontro de Encerramento das Oficinas) –Roda de conversa para avaliação das atividades desenvolvidas nas oficinas.

Fonte: Elaborado pela autora. Teresina-PI: maio 2019.