



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Departamento de Filosofia
Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Filosofia
UFPR - Unimontes



ADHEMAR SANTOS DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DO CONCEITO E PEDAGOGIA DA
PERCEPÇÃO: FILOSOFIA E CINEMA NA PRÁTICA DE
ENSINO DE FILOSOFIA**

Montes Claros/MG
Março/2019

Adhemar Santos de Oliveira

**PEDAGOGIA DO CONCEITO E PEDAGOGIA DA
PERCEPÇÃO: FILOSOFIA E CINEMA NA PRÁTICA DE
ENSINO DE FILOSOFIA**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Estadual
de Montes Claros com requisito parcial para obtenção do
grau mestre em Filosofia.**

Orientador: Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim

Montes Claros/MG
Março/2019

Adhemar Santos de Oliveira

**PEDAGOGIA DO CONCEITO E PEDAGOGIA DA
PERCEPÇÃO: FILOSOFIA E CINEMA NA PRÁTICA DE
ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Estadual de
Montes Claros com requisito parcial para obtenção do grau
mestre em Filosofia. Aprovada pela comissão examinadora
abaixo assinada.

Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim (Orientador)

Departamento de Filosofia - Unimontes

Prof^a. Dr^a Ada Beatriz Gallicchio Kroef

Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Péricles Pereira De Sousa

Departamento de Filosofia - Unimontes

Montes Claros/MG
Março/2019

Dedico este trabalho à minha noiva Bárbara Catherine pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza e stress, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos.

Sem você nenhuma conquista valeria a pena.

AGRADECIMENTOS

Escrever não é fácil a maneira como pensava o poeta Pablo Neruda: “Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias”. Porém escrever é libertar-se de todos os “eus” que podemos “ser”. É uma espécie de “montagem” de diferentes estados mentais pelos quais passamos a cada vez que sentamos diante de uma folha em branco ou da tela do computador. Concluir um trabalho é perceber que, no fim, trabalhou-se em conjunto com estes “eus” que nos encarnam e com os “outros” que nos suportam. Talvez a palavra “suportar” aqui possa ser interpretada duplamente, mas eu deixo a cada um que venha ler este agradecimento dê o sentido que quiser para o termo. Mas para este que vos escreve há de se reconhecer: “suporte” é o que não faltou neste trabalho. E diante desta feliz constatação, gostaria acima de tudo de render um agradecimento especial a minha noiva Bárbara Catherine por sempre estar do meu lado em todos os momentos que percorreram durante o desenvolvimento desta dissertação. Nunca me deixando desistir em momento algum; sem ela eu não chegaria até este momento de conclusão de mais uma etapa. Obrigada pelo incentivo, suporte e principalmente pelo forte apoio e paciência com os meus momentos de stress. Agradeço também ao meu orientador e amigo Alex Fabiano, que vem me acompanhando nesta caminhada desde a graduação e especialização: nunca me esquecerei do primeiro encontro que tivemos, no qual apresentei o tema para pesquisa de TCC. Alguns professores me disseram que eu não daria conta de pesquisar tal tema e ele acreditou no potencial. Ao ler meu pequeno resumo, disse: “a partir de hoje sou seu orientador” e desde aquele dia vem me acompanhando nesta caminha e agora juntos chegamos ao “fim de uma grande parceria”: de orientando e orientador. O meu muito obrigado por tudo camarada, pelas orientações, incentivo e apoio incondicionais, essenciais à conclusão deste trabalho. Agradeço aos amigos Rafael Samarone, Sara Pereira, Pedro Cunha e Karla Nayara pela amizade, pelas trocas de ideias, pela força que sempre me deram em todos os momentos desse percurso. Agradeço a Warley Kelber, grande amigo, “irmão” e colega pelo apoio, pelas conversas e troca de ideias que tivemos durante nossas viagens e por toda ajuda que me deu durante o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço a minha mãe Dores Day, aos meus irmãos Danilo Diego e Andréia Sabrina, ao meu tio Edson Erico e *in memoriam*, meu pai Guiomar Barbosa de Oliveira, pois sem eles eu não teria a base para suportar todas as pressões e diversidades enfrentadas durante esta minha caminhada como Professor de Filosofia, pois foram os primeiros a acreditar em mim. Agradeço aos meus ex-alunos que compram a ideia da pesquisa

e se propuseram a participar voluntariamente, sem eles esta pesquisa não seria concluída. Agradeço a toda direção, professores e pedagogos da Escola Estadual Professora Helena Partes, por todo carinho, atenção e suporte que me deram para que esta pesquisa fosse concluída. Agradeço a CAPES o benefício da bolsa de estudos que viabilizou a realização do mestrado. E a todos os amigos que contribuíram afetivamente em todos os momentos desse percurso. Deleuze e Guattari disseram que somos todos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem, portanto, esta dissertação não é só minha, é de todos vocês: cada linha, cada palavra e cada ponto desta pesquisa têm um pouco de vocês. Esta dissertação foi escrita graças aos BONS ENCONTROS que tivemos.

*O meu muito obrigado, a todos vocês!
Montes Claros-MG 22 de março de 2019*

“Se os mais humildes não nos compreendem será melhor jogar fora os poemas e ficarmos calados. O poeta diz: se meus versos são bons para meus amigos e enfurecem os meus inimigos então é que sou mesmo poeta e devo continuar cantando”

(Mahmoud Darwish)

“Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas mudam os indivíduos”

(Werner Jaeger - Paidéia)

RESUMO

O filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) nunca escreveu sobre a educação. Entretanto, seu pensamento se apresenta ligado e trilhado acerca das questões sobre educação e o ensino de filosofia. O livro *O que é a Filosofia?* (1997), escrito em conjunto com o também pensador Félix Guattari (1930-1992), pode ser considerado uma obra “pedagógica” de ensino em filosofia. Nele, Deleuze e Guattari destacam que a filosofia é uma disciplina rigorosa por ter a função de criar conceitos. Para que a filosofia possa criar conceitos, segundo Deleuze e Guattari, ela precisa de intercessores; uma vez que estes seriam essenciais para que a filosofia pudesse pensar e criar conceitos. Os filósofos propuseram que a filosofia fizesse encontros com o não-filosófico. Para Deleuze e Guattari “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” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 57). Com base no pensamento deleuze-guatteriano, o cinema torna-se um dos grandes intercessores do pensamento filosófico. Deleuze, na obra *Cinema II: A imagem-tempo* (2007) propõe que a filosofia não pense o cinema, mas que a filosofia pense com o cinema. Deleuze entende que o cinema, assim como a filosofia, seria um grande criador de conceitos, pois proporciona a tradução dos conceitos em termos audiovisuais, por meio da criação de novas percepções. Seguindo o pensamento de Deleuze e Guattari, a filosofia cria “conceitos” e o cinema cria “percepções”. Criar novos conceitos e novas percepções é a função da filosofia e do cinema. Trabalhar a filosofia e o cinema na escola é ir além de qualquer metodologia de ensino e de controle. Segundo Silvio Gallo, (2012) o ensino de filosofia não se enquadra em uma didática geral de ensino-aprendizagem, ela não pode ser enquadrada como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. E do ensino de filosofia ser uma força de resistência dentro de uma política que vai de encontro com o livre ato de pensamento. E é contra esses inimigos do pensamento que Deleuze pensa a filosofia como uma “pedagogia do conceito” e o cinema como “pedagogia da percepção”. A pesquisa foi levada a desenvolver um projeto de intervenção em uma escola pública do município de Montes Claros – Minas Gerais. O projeto foi realizado entre agosto e novembro de 2018, com 11 estudantes do ensino médio, tendo com foco de análise o projeto *Filo-Cine*. O objetivo central foi inserir a linguagem cinematográfica e alguns filmes de gêneros diferentes nas aulas de filosofia e analisar a praticidade dos conceitos norteadores desta pesquisa.

Palavras-chaves: ensino de filosofia; filosofia e cinema; pedagogia do conceito; pedagogia da percepção; encontro; resistência

RÉSUMÉ

Le philosophe Gilles Deleuze (1925-1995) n'a jamais écrit sur l'éducation. Entre-temps, sa réflexion est liée aux questions de l'éducation et de l'enseignement de la philosophie. Le livre *Qu'est-ce que la philosophie?* (1997), écrit avec le penseur Felix Guattari (1930-1992), peut être considéré comme un travail pédagogique "pédagogique" en philosophie. Deleuze et Guattari y soulignent que la philosophie est une discipline stricte qui a fonction de créer des concepts. Pour que la philosophie puisse créer des concepts, selon Deleuze et Guattari, elle a besoin d'intercesseurs; car ceux-ci seraient essentiels pour que la philosophie puisse penser et créer des concepts. Les philosophes ont soutenu que la philosophie devrait faire des rencontres avec le non-philosophique. Pour Deleuze et Guattari, "le non-philosophique est peut-être plus au cœur de la philosophie que la philosophie elle-même, et signifie que la philosophie ne peut se contenter d'être comprise que par philosophie ou conceptuellement" (Deleuze, Guattari, 1997, 57). . Sur la base de la pensée Deleuze-Guattarian, le cinéma devient l'un des grands intercesseurs de la pensée philosophique. Deleuze dans l'oeuvre *Cinéma II: L'image-temps* (2007) propose que la philosophie ne pense pas le cinéma, mais que la philosophie pense avec le cinéma. Deleuze comprend que le cinéma, tout comme la philosophie, serait un grand créateur de concepts, car il assure la traduction des concepts en termes audiovisuels à travers la création de nouvelles perceptions. Suivant la pensée de Deleuze et Guattari, la philosophie crée des "concepts" et le cinéma crée des "perceptions". Créer de nouveaux concepts et de nouvelles perceptions est la fonction de la philosophie et du cinéma. Travailler la philosophie et le cinéma à l'école, c'est aller au-delà de toute méthodologie d'enseignement et de contrôle. Selon Silvio Gallo (2012), l'enseignement de la philosophie ne s'inscrit pas dans une didactique générale enseignement-apprentissage, il ne peut être considéré comme un problème pédagogique, car il y a quelque chose de spécifique dans la philosophie. Et l'enseignement de la philosophie est une force de résistance au sein d'une politique qui va à l'encontre du libre acte de la pensée. Et c'est contre ces ennemis de la pensée que Deleuze considère la philosophie comme une "pédagogie du concept" et le cinéma comme une "pédagogie de la perception". La recherche a été menée dans le but de développer un projet d'intervention dans une école publique de la municipalité de Montes Claros - Minas Gerais. Le projet s'est déroulé d'août à novembre 2018 avec 11 lycéens et s'est concentré sur le projet Filo-Ciné. L'objectif central était d'insérer le langage cinématographique et des films de genres différents dans les cours de philosophie et d'analyser le caractère pratique des concepts directeurs de cette recherche.

Mots-clés: enseignement de la philosophie; philosophie et cinéma; pédagogie du concept; pédagogie de la perception; rencontre; résistance

SUMÁRIO

Introdução	11
1. A Escola e seu encontro com o cinema	17
1.1. A relação entre cinema e educação no Brasil	17
1.2. A experiência do cinema na sala de aula	30
2. Deleuze e o encontro da filosofia com o cinema	36
2.1. Deleuze, cinema e pensamento	36
2.2. O encontro de Deleuze com Bergson e o problema do movimento	46
2.3. A história natural do cinema contada pelos conceitos “imagem-movimento e imagem-tempo”	56
2.3.1. A História do cinema clássico: imagem-movimento e montagem.....	60
2.3.2. A História do cinema moderno: a imagem-tempo (os <i>opsignos</i> e <i>sonsignos</i>)	67
3. Filosofia e Cinema: um caminho para uma prática de ensino de filosofia	78
3.1. O ensino de filosofia no processo de resistência	78
3.2. Filosofia e Cinema: a pedagogia do conceito e pedagogia da percepção	86
3.2.1. Hegel e o <i>Marketing</i>	87
3.2.2. Pedagogia, Conceito e Percepção	91
3.3. O “projeto <i>Filo-Cine</i> : o uso da linguagem cinematográfica nas aulas de filosofia”	98
3.3.1. Percursos metodológicos do projeto de intervenção – <i>Filo-Cine</i>	99
3.3.2. Execução do projeto de intervenção – <i>Filo-Cine</i>	102
Considerações Finais	109
Referências bibliográficas	114
Referências de Filmes	123
Apêndices	125
Apêndice A	125
Apêndice B.....	127
Apêndice C.....	128
Anexos	130
Anexo I.....	130
Anexo II	131

INTRODUÇÃO

O cinema é um fenômeno idealista. A ideia que os homens fizeram dele já estava armada em seu cérebro, como no céu platônico, e o que impressiona, acima de tudo, é a resistência tenaz da matéria à ideia, mais do que as sugestões da técnica à imaginação do pesquisador (BAZIN, 2014, p. 35).

As conversações desta pesquisa visam focar como trabalhar a filosofia articulada ao cinema no Ensino Médio, além de pensar as condições, favoráveis ou não, ao estudante, para a promoção da interatividade e do pensamento crítico para, dessa forma, superar as dificuldades relacionadas ao processo do pensar filosófico. Favoráveis ou não, porque, na maioria das situações, as escolas não dão essa condição.

A partir da experiência de pesquisador e docente de Filosofia no Ensino Médio, diagnosticamos que, diante das situações em que os estudantes são solicitados a expressar um pensamento crítico sobre determinado assunto, oral ou escrito, eles se manifestam com dificuldade, sobretudo, quando precisam apresentar argumentos que defendam suas ideias. Assim, em trabalhos com textos argumentativos, os estudantes não se posicionam com desenvoltura e se revelam ora apáticos, ora indisciplinados, não se envolvendo, de fato, com as atividades propostas.

Dado que a ideia é pensar o cinema nas aulas de filosofia enquanto condição ou meio de aprendizagem, perguntamos: os alunos expressariam seus comentários de uma forma mais clara a partir do contato com o filme? O filme seria um facilitador dessa expressão? Teria o filme o papel de ativar formas ou modos de expressão desse aluno?

Porém, também nos chama a atenção como os alunos se comportam melhor e se expressaram de forma mais clara, ao comentar determinados filmes nas aulas. Questões como essas poderiam mostrar que a turma pareceu-nos mais interessada pela filosofia e pelo cinema do que pelos livros e pelas aulas expositivas?

Como docente, foi possível observar que os estudantes passam mais tempo discutindo e comentando sobre determinados filmes aos quais assistiram e como tais cenas os impressionaram. Também foi possível perceber, nas experimentações cotidianas da sala de aula, que uma parcela considerável dos alunos é cativada pela aula quando o professor leva o cinema para a sala. E é justamente um fato como esse que se torna o fio condutor inicial, o campo problemático que serviria de “mote” para a pesquisa e a escrita desta dissertação.

Diante da observação dessa realidade, surgiu a necessidade de propor um projeto educacional de intervenção que articulasse a filosofia com o cinema para que tal diálogo

pudesse superar (ou minimizar) as dificuldades identificadas nas aulas de Filosofia, utilizando o cinema de maneira eficiente, como um dos recursos didáticos.

Nessa perspectiva, o problema a que esta pesquisa se propõe responder é: De que maneira o uso do cinema, nas aulas de filosofia, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, numa perspectiva político-estética?

Dessa maneira, ao considerarmos o emprego do cinema nas aulas de filosofia, podemos fomentar discussões e pensar sobre temas de relevância social, abrindo possibilidades para que os estudantes possam desenvolver o pensamento filosófico, uma vez que, diante de filmes de temas considerados “polêmicos”, os educandos são estimulados a apresentar um ponto de vista e defendê-lo mediante argumentos fundamentados. Assim, por meio da explicitação e argumentação de ideias, esperamos abrir possibilidades para o ato do pensar e para a possibilidade de atualização e criação de conceitos filosóficos, no contexto social do estudante.

A presente pesquisa tem a intenção de investigar as imagens cinematográficas como prática metodológica de ensino-aprendizagem aplicada à disciplina de Filosofia, no âmbito escolar da educação básica regular e tem como base teórica a obra do filósofo francês Gilles Deleuze que, durante toda a sua vida, dedicou-se à profissão de professor. Entre os anos de 1948 e 1957, o filósofo trabalhou como docente de Filosofia da educação básica na França, em Amiens, Orleães e, em Paris, no Liceu Louis-le-Grand. Em 1957, Deleuze inicia a sua carreira de professor universitário na Sobornne, em Lyon e na Universidade de Paris VIII (Vicennes), onde trabalhou de 1969 a 1987.

Embora tenha se dedicado à carreira de professor, Deleuze nunca escreveu sobre educação – no sentido de ter um determinado livro, especificamente falando e tratando de educação – porém seu pensamento se apresenta ligado e trilhado acerca das questões sobre educação e o ensino de filosofia. Dessa maneira, podemos considerar a obra *O que é a Filosofia?* (1997) escrita em conjunto com o também pensador Félix Guattari, com uma obra “pedagógica” de ensino de filosofia.

Para Deleuze e Guattari, a filosofia é disciplina criadora de conceitos. Porém, para que a filosofia possa criar conceitos, ela precisa dos intercessores; uma vez que eles são essenciais para que possamos pensar em conceitos e os criar. Segundo Deleuze e Guattari, a filosofia tem de ir ao encontro da não-filosofia, pois “o não filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, o que significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual.” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 57). Com base no pensamento de Deleuze e Guattari, buscamos estabelecer o encontro

entre a filosofia, o cinema e a educação, investigando de forma articulada com os principais comentadores, pensadores e escritores que trabalham também com temáticas acerca da história do cinema mundial e do cinema brasileiro, da linguagem cinematográfica, da metodologia didática e da prática de ensino em filosofia, cinema e educação, além de questões sobre o cinema na sala de aula.

É partindo dessa ideia que nos propomos a desenvolver uma prática educacional em filosofia, pois esta e o cinema podem desenvolver, no ensino, o processo que leva à problematização do pensamento, ofertando ao aluno a capacidade de ler as imagens e de produzir o ato do pensar, além de oferecer instrumentos para que se possa desenvolver a capacidade de “criar novos conceitos”. Não obstante, ao fazer o encontro da filosofia com o cinema, Deleuze (2007) não propõe que a filosofia pense o cinema, mas que a filosofia pense com o cinema. Nesse contexto, o autor entende que o cinema, assim como a filosofia, seja um grande criador de conceitos, uma vez que proporciona a tradução das ideias em termos audiovisuais.

Nesse sentido, o professor de filosofia, utilizando o cinema como um recurso didático, dará a possibilidade ao estudante de criar seus próprios conceitos, além de oferecer a referência de uma análise estética, cultural e ideológica da sociedade em que está inserido. Desse modo, o cinema, com suas imagens em movimento, estimula no discente uma educação ocular, com a formação de leitura audiovisual e da linguagem cinematográfica. Silva, citando Trevisan e Crepaldi, afirma que “a leitura dos textos visuais é rica em complexidade ideológica e estética e não pode ser reduzida a uma abordagem superficial de seus conteúdos literais.” É possível concluir, “assim, [que] a cultura estética e ideológica de um filme favorece a formação de um leitor completo.” (SILVA, 2014, p. 364).

Nessa perspectiva, pensar em uma prática de ensino de filosofia por meio do cinema proporciona ao estudante fazer grandes encontros com a literatura e outras artes, como plástica, teatro e música. Ademais, o cinema, como objeto e campo de ensino e aprendizagem, pode ser lido e analisado também como sendo texto, o que implica uma análise descritiva dos filmes, a partir de fatores diversos, a saber: contexto social, estético, ético e político.

Dessa maneira, a filosofia, o cinema e a prática de ensino desenvolvem no estudante três potências de pensamento: isto é, o plano de imanência e criação de conceitos (filosofia); o plano de composição, criação *perceptos* e *afectos* (cinema) e o plano de referência e criação de funções (prática de ensino). Nesse sentido, Silvio Gallo e Renata L. Aspis reforçam que “pensar por perceptos, pensar por funções, pensar por conceitos: são três modalidades do

pensamento criativo, produtivo, que não apenas repete o já pensado, que não cede aos planos da opinião.” (GALLO, ASPIS, 2009, p. 31).

Vale lembrar que o cinema tem sido utilizado na sala de aula como simples recurso ilustrativo e explicativo, o que faz com que o educando só tenha acesso às imagens, ou seja, à superfície do texto cinematográfico; sendo assim, dificilmente alcançará o campo do pensamento. Nesse contexto, trabalhar a filosofia dialogada com o cinema faz também com que o estudante consiga ler as imagens e signos cinematográficos de maneira reflexiva, sendo capaz de transitar em diferentes campos do saber e campos sociais, uma vez que a imagem-movimento que o cinema nos fornece (por meio dos seus *afectos* e *perceptos*, em conjunto com a filosofia) constrói a relação com o pensamento e a criação de conceitos.

Portanto, levar a filosofia e o cinema, juntos, para a sala de aula é criar um mecanismo de ensino da disciplina, pois essa articulação auxilia a desenvolver o pensamento e dá as ferramentas para que os estudantes tenham a possibilidade de sair do campo da opinião e escaparem do controle do *marketing* e dos discursos de ordem do pseudofilósofos.

Ademais, é seguindo as concepções de Deleuze que podemos rejeitar o pensamento tradicional, o qual mantém o cinema como mero instrumento ilustrativo, explicativo e de entretenimento. Para tal ponto de vista, os filmes não são capazes de “produzir pensamento.” Contra essa corrente, destacamos as ideias de Deleuze, quando este defende que “há uma hora, meio-dia ou meia-noite, em que não se deve mais perguntar ‘o que é o cinema?’, mas ‘o que é a filosofia?’” (DELEUZE, 2007, p. 332). Nessa perspectiva, parafraseando Deleuze, aproxima-se o tempo em que já não será possível dar aula de filosofia como há muito tempo se fazia “o velho estilo...”, pois, hoje, devemos renovar o ensino dela por meio do cinema, como questão problemática.

Sendo assim, a presente pesquisa abrange o pensamento filosófico e a linguagem artística cinematográfica, dentro da sala de aula, fazendo com que a filosofia e o cinema contribuam para o desenvolvimento do pensamento filosófico do estudante pela intervenção das imagens cinematográficas.

O cinema reforça, portanto, a busca de estudarmos e pensarmos por meio da transdisciplinaridade,¹ pois é por meio do cinema que podemos promover grandes encontros

¹ Em 1994, no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, Portugal, com fundamental colaboração da UNESCO e do CIRET (*Centre for International Research on Economic Tendency Surveys*), foi criada a Carta de Transdisciplinaridade. Estavam, no comitê de redação o artista e escritor Lima de Freitas, o sociólogo Edgar Morin e o físico teórico Basarab Nicolescu. Eles definiram o conceito de transdisciplinar da seguinte forma: “[...] Artigo 3: [...] A Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa. [...] Artigo 7: A

com a filosofia, a arte e a ciência. Assim sendo, esta pesquisa revela sua importância pela tentativa de agregar valores, experiências e reflexões comuns às diversas disciplinas, possibilitando um espaço de discussão dentro das escolas.

A formação escolar não pode se resumir à mera transmissão de conteúdos e à rotina do dia a dia escolar, portanto, é importante criarmos uma situação alternativa e espontânea para a atividade do pensar, pois “a escola não pode ser, [...] um ‘local de tradição cultural’, mas sim ‘de produção cultural e social’, ou seja, deve produzir novas culturas, sem ignorar o que há de novo” (KLAMMER *et al.*, 2006, p. 877). Sendo assim, o estudante entra em contato com diferentes formas de linguagem e expressões distintas do fazer e do pensar humano, a partir das imagens cinematográficas.

Outro fator importante é que a essência da pesquisa e do projeto de intervenção não é a de ser ministrado como simples atividade avaliativa ou como obrigação escolar, mas sim como uma opção a mais para aproveitarmos os espaços que a escola oferece, tornando-a um “organismo vivo”. Além disso, por meio do cinema, o estudante tem acesso ao conhecimento de culturas diversas, fazendo com que as distâncias culturais sejam encurtadas, uma vez que não aparecem na estrutura já determinada e padronizada pela mídia (*marketing*), como as escolas europeias, africanas, asiáticas e as do Oriente Médio.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro intitula-se “A escola e o seu encontro com o cinema”; o segundo, “Deleuze e o encontro da Filosofia com o cinema” e o terceiro, “Filosofia e cinema: um caminho para uma prática de ensino de filosofia”.

No primeiro capítulo, trabalhamos o contexto histórico da educação com o cinema, no qual analisamos os primeiros educadores e pensadores que identificaram no cinema um forte potencial de ensino-aprendizagem, entre os quais, destacamos Jonathas Serrano, Francisco de Venâncio Filho, Joaquim Canuto Mendes de Almeida e Cecília Meirelles. Podemos observar, nesse capítulo, como se deram as bases gerais do cinema educativo na Europa e no Brasil, de 1920 até os dias atuais. Apontamos, ainda, como o cinema tem sido trabalhado nas escolas. De acordo com Napolitano, “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada.” (NAPOLITANO, 2015, p. 11).

O segundo capítulo é mais teórico e conceitual, no qual abordamos as questões pensadas por Gilles Deleuze, em torno do cinema, como forma de pensamento e como se deu o pensar cinematográfico, dialogando com as ideias do filósofo francês Henri Bergson acerca

transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências. [...]”

das questões dos conceitos de imagem e movimento. Seguindo o pensamento deleuzeano, analisamos a história natural do cinema a partir dos conceitos de “imagem-movimento” e “imagem-tempo”, apresentando as principais escolas cinematográficas e cineastas que compõem a arte cinematográfica e que revolucionaram a maneira de se fazer cinema mundialmente.

O terceiro capítulo apresenta um caminho para uma prática de ensino de filosofia articulada ao cinema, bem como o ato de pensar e a criação de conceitos. Pensar o ensino de filosofia dialogada com o cinema dentro da escola é criar uma linha de fuga para que o estudante escape daqueles que Deleuze e Guattari chamaram de falsos “amigos do conceito”. Dessa maneira, o ensino de filosofia articulado ao cinema, nas escolas públicas brasileiras, e na atual conjuntura política do país, faz com que pensemos a educação filosófica como uma forma de resistência contra qualquer política que vá contra o ato do pensar.

Seguindo o pensamento Deleuze e Guattari, analisamos também os conceitos “pedagogia do conceito” (filosofia) e “pedagogia da percepção” (cinema) e suas aplicabilidades na prática de ensino de filosofia e no projeto de intervenção denominado *Filo-Cine*. Apresentamos, nesse capítulo, o percurso metodológico e a execução do projeto de intervenção, não deixando de lado o contexto e as experiências vividas durante as atividades do projeto, que foi desenvolvido na Escola Estadual Professora Helena Prates, no município de Montes Claros, norte de Minas Gerais - MG.

Por fim, a pesquisa teve como objetivo pensar o ensino de filosofia articulado ao cinema, a fim de desenvolver no estudante o ato do pensamento crítico e o ato de “criar novos conceitos”, fazendo com que ele escape da chamada sociedade de controle e de seu pseudofilósofos. Dessa forma, espera-se que os problemas e as questões apresentadas nesta pesquisa contribuam para desenvolver, nas escolas, um ensino de filosofia da “diferença” dialogado com o cinema da “diferença”, por meio das noções de “pedagogia do conceito e pedagogia da percepção”.

1. A ESCOLA E O SEU ENCONTRO COM O CINEMA

O cine será o livro das imagens luminosas em que nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil. Para a massa de analfabetos, será a disciplina pedagógica mais perfeita e fácil. (Getúlio Vargas)

1.1. A relação entre cinema e educação no Brasil

Cada vez que entramos numa sala de cinema, transportamo-nos para outro mundo: sala escura, a tela em branco, um foco de luz, a imagem em movimento – harmonioso ou caótico. Cada imagem, real ou fictícia, representa um quadro da existência humana, articulada ao tempo e ao espaço, a qual se desenvolve e se interconecta para gerar uma nova forma de linguagem, que leva todos os espectadores ao campo problemático do pensamento e, assim, o espectador não pode escapar dos *afectos* e da violência gerados pelas imagens cinematográficas. Sobre a experiência no cinema, André Parente, em seu texto *O cinema do pensamento paisagem, cidade e cybervida* expõe que

[...] o cinema surge como enciclopédia do mundo: o que há para ver por trás da imagem? O que há para ver é o mundo como janela aberta pelo cinema, que embeleza a natureza, mesmo se o ‘horror’ faz parte da imagem. A montagem é a arte do cinema e faz variar o esquema sensório-motor, integrando os centros de indeterminação e as linhas do universo numa totalidade orgânica, *anima mundi*” (PERANTE, 2000, p. 535).

A articulação entre imagem e movimento produzida pelo cinema, por meio da montagem, leva o espectador a pensar. Segundo a concepção deleuziana, podemos entender que o pensamento só emerge quando é coagido por algo que se inicia na sensibilidade e, dessa maneira, o espectador é forçado a pensar na presença das imagens cinematográficas. Portanto, para se chegar ao campo do pensamento, o espectador deve passar antes pelo caminho apontado por Deleuze (2006b), que vai da sensibilidade à imaginação, da imaginação à memória e, finalmente, da memória ao pensamento.

Contudo, quando cada faculdade – isto é, a sensibilidade, a imaginação, a memória e o pensamento – disjunta para depois se comunicar uma com a outra, ocorre o que podemos chamar de “violência” e é essa violência produzida pelas imagens cinematográficas que conduz o espectador ao limite de suas faculdades, fazendo com que ele alcance o campo do

pensamento. Nesse contexto, o cinema proporciona, conseqüentemente, o encontro do pensamento em movimento com a imagem também em movimento. É nessa perspectiva que observamos que o cinema “pensa” por meio de imagens dinâmicas, estimulando, então, o pensamento. Robert Stam observa que, para Deleuze,

[...] o cinema é em si um instrumento filosófico, um gerador de conceitos que traduz o pensamento em termos audiovisuais, não em linguagem mas em blocos de movimento e duração. A visão deleuziana rejeita a visão tradicional de que o cinema, ao contrário da literatura e da filosofia, não era “capaz de pensamento”. Deleuze trabalha com os conceitos que o cinema em si dá origem. No cinema o pensamento em movimento encontra a imagem em movimento. De fato, Deleuze está interessado em comensurabilidade e interconexões entre a história da filosofia e a história do cinema, os movimentos conceituais que ligam Eisenstein a Hegel, por exemplo, ou cinema moderno a Nietzsche ou Bergson (STAM, 2006, p. 25).

Considerando o pensamento deleuziano, podemos observar que o encontro da filosofia com o cinema na educação ofereceria ao aluno-espectador um novo campo de experiência/experimentação. Desse modo, se os filmes só ganham existência quando direcionam um sujeito ao campo do pensamento, percebemos a grande potencialidade educacional presente nas produções cinematográficas, visto que estimulam a prática de “pensar e criar novos conceitos”.

Além disso, para Rosália Duarte (2009), o cinema é um importante instrumento de formação, não só cultural, mas também educacional, tanto quanto é a Literatura, a Filosofia e a Sociologia. De acordo com a autora, as produções cinematográficas constroem relações de socialização entre os espectadores, uma vez que o cinema desenvolve um importante papel social, pois o mundo cinematográfico é o espaço que possibilita a interação de diferentes grupos de pessoas, tornando-se profundamente educativo. Nesse contexto, segundo Duarte, “ver um filme é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literária, filosóficas, sociológicas” (DUARTE, 2009, p. 16).

Desse modo, Béla Balázs afirma ainda que “a câmara cinematográfica revelou novos mundos, até então escondidos de nós: como a alma dos objetos, o ritmo das multidões, a linguagem secreta das coisas mudas” (BALÁZS, 1983, p. 84). Portanto, quando o pequeno foco de luz ilumina a sala escura do cinema, e a tela branca passa a transmitir as múltiplas histórias da existência humana, o cinema surge como um dos meios de expressão artística mais importante na história da humanidade do século XX, passando a ser conhecido como a sétima arte. O cinema torna-se, assim, um marcador de épocas.

Guardadas as proporções, se dividimos a história da humanidade entre “antes de Cristo e depois de Cristo”, poderíamos também pensar na educação “antes do cinema e depois do cinema”, a partir do século XX? Tal questão se deve ao fato de que, em pouco mais de cem anos da invenção do cinematógrafo, o cinema passou a ser uma das mais rápidas formas de comunicação e de influência do agir e do pensar cultural.

Sentindo a força que as imagens cinematográficas apresentam no cotidiano da sociedade contemporânea, no início do século XX, os grandes líderes políticos começaram a entender o cinema como um novo instrumento educacional e é nesse contexto que Jonathas Serrano (1931) apresenta a importância que o líder fascista italiano Benito Mussolini deu para a relação entre o cinema e a educação, em seu discurso, em 1928, sobre a criação do Instituto Internacional de Cinematografia, que tinha exclusivamente a finalidade educativa. Serrano destaca que Mussolini sublinhou “a grande vantagem do cinematógrafo em relação ao livro e ao jornal, isto é, a de falar uma língua compreensível para todos os povos da terra: fala aos olhos e dá o seu caráter de universalidade e oferece inúmeras possibilidades para uma colaboração educativa de ordem internacional” (SERRANO, FILHO, 1931, p. 159).

Ademais, desde sua invenção até hoje, o cinema, por meio de seus filmes com narrativas de histórias reais ou fictícias, tem influenciado nossas percepções: estéticas, políticas e sociológicas.² Sendo assim, é a partir da potência da produção cinematográfica de imagens em movimento e com a sua nova linguagem, que o cinema passa a contar e mostrar, por meio dos filmes, todos os fatos considerados importantes na história da humanidade.³

Sendo o valor cultural e social que o cinema proporciona tão relevante, Duarte (2009) destaca que, hoje, tal questão não precisa mais ser debatida, na maioria dos países, como na França, onde a relação entre educação e cinema é entendida como legítima forma de expressão cultural, recebendo amparo oficial dos Ministérios da Cultura e da Educação. Nesse sentido, o cinema é um dos objetos da educação nacional francesa, como parte da estratégia de preservação do patrimônio cultural da nação e da língua materna. Assim, o governo francês, em parceria com o *Centre National du Cinéma et de l'image Animée* (CNC)

² Ver o texto de Ismail Xavier, intitulado *O Discurso cinematográfico*: a opacidade e a transparência, no qual o autor nos apresenta a ampla e significativa postura estética e ideológica que o cinema foi assumindo ao longo de praticamente 60 anos. Ele analisa os discursos que o cinema passa a tomar a partir da Primeira Guerra Mundial até o início dos anos de 1960. Para Xavier, a “semiologia, psicanálise e marxismo combinam-se para aproximar as noções de código e ideologia, bem como transformar a ideia do ‘cinema metalinguístico’ [...] na ideia de um ‘cinema que incorpora a si um discurso sobre suas condições materiais e sociais de produção’” (XAVIER, 1997, p. 122).

³ A invenção do cinema é atribuída aos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière. Esse feito também pode ser atribuído, porém, a outros inventores, como os cineastas D. W. Griffith, Serguei Eisenstein, Roberto Rossellini, Glauber Rocha.

implantou, na metade do século XX, o projeto *École au Cinéma*⁴. Com mais de 40 anos, o programa trabalha, atualmente, com a linguagem cinematográfica, em todas as escolas públicas francesas e com estudantes de todas as idades. A experiência francesa foi tomada como modelo e, em maio de 2016, o governo argentino anunciou que o cinema também faria parte da grade escolar dos estudantes do Ensino Médio no país. Segundo o presidente do Instituto Nacional de *Cine y Artes Audiovisuales* (INCAA), Alejandro Cacetta,

el programa “La escuela va al cine” consistirá en la realización de funciones gratuitas para cien mil estudiantes de las escuelas secundarias, en proyecciones que se desarrollarán en diez Espacios INCAA de todo el país, a partir de junio próximo. Los docentes y alumnos recibirán un cuadernillo didáctico elaborado conjuntamente con la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica, herramienta que permitirá realizar futuros análisis y debates a nivel escolar⁵ (CACETTA, 2016).

Dessa forma, o cinema é incluído também como disciplina educacional nas escolas argentinas, tendo como base a política educacional francesa, segundo a qual os filmes fazem parte das atividades programadas dos alunos. Para isso, o INCAA contou com a ajuda da agência de filmes franceses (CNC) e, juntos, auxiliaram o governo argentino a implantar o cinema como disciplina nas escolas. Portanto, os alunos das 23 províncias e de Buenos Aires (Distrito Federal) assistem a filmes nacionais e têm aulas sobre a história da película, o momento político em que o país se encontrava na época de seu lançamento e como a crítica se posicionou após a exibição do longa-metragem. Assim, o governo argentino espera conseguir um impacto cultural positivo, da mesma forma como ocorreu na França.

Entretanto, ao analisarmos a relação entre cinema e educação nas escolas brasileiras, percebemos que ele é tratado apenas como instrumento de ilustração das aulas, e o professor utiliza as películas somente para exemplificar aquilo que foi exposto e trabalhado em sala de aula. Nesse caso, fica evidente que o cinema utilizado nas escolas brasileiras assume um papel secundário, inferior ao texto escrito ou à explicação oral. Dessa maneira, diferente da França e da Argentina, o Brasil não possui nenhum projeto pedagógico a partir do qual possamos trabalhar com a relação cinema-educação, mesmo existindo vários trabalhos acadêmicos que

⁴ “Escola vai ao cinema” oferece aos estudantes, desde o Jardim da Infância até o Ensino Médio, a descoberta de obras cinematográficas durante as exibições organizadas especialmente para eles nos cinemas. Os alunos iniciam o estudo do cinema graças ao trabalho pedagógico de acompanhamento liderado pelos professores e parceiros culturais.

⁵ O programa “A escola vai ao cinema” consistirá na realização de funções gratuitas para cem mil estudantes do ensino médio, em projeções que serão desenvolvidas em dez espaços do INCAA, em todo o país, a partir do próximo mês de junho. Professores e alunos receberão uma cartilha didática elaborada em conjunto com a Escola Nacional de Experimentação e Realização Cinematográfica, ferramenta que permitirá futuras análises e debates no nível da escola. (Tradução do autor).

discutem a ideia. Vale destacar, contudo, que há professores que compreendem a importância que o cinema tem na educação e, por isso, desenvolvem projetos que dialogam suas disciplinas com o cinema, porém tais projetos ficam restritos a algumas escolas e não se difundem por todo o território nacional.

Em contrapartida, já nos anos de 1920, os educadores brasileiros observaram o potencial educacional que o cinema poderia ter nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras, sendo empregado então como instrumento pedagógico. Assim, passaram a admitir a introdução do cinema nas escolas, por meio de projetos educacionais. Nesse contexto, Leite reforça que

[...] no final dos anos 1920, apesar de algumas resistências e de alguns preconceitos, educadores brasileiros detectaram o enorme potencial educacional das produções cinematográficas e passaram a delinear projetos que visam introduzir os filmes nas relações de ensino e aprendizagem, abrindo um novo e fértil campo para a sobrevivência e o desenvolvimento das produções nacionais, sufocadas pela hegemonia dos filmes hollywoodianos (LEITE, 2005, p. 35-36).

Desse modo, a cultura brasileira, naquela época, estava sendo influenciada pela cultura norte-americana, uma vez que as agências publicitárias dos Estados Unidos ocupavam, de maneira avassaladora, todas as salas de cinema brasileiras e, por meio de seus filmes, espalhavam o modo de vida norte-americano, influenciando diretamente a cultura e a educação brasileira com seu slogan *American way of life*⁶. Maria Eneida Fachini Saliba lembra que

nossos menores gestos, nossas representações da “americanidade”, acabavam por sair das “muitas convenções hollywoodianas”. É no cinema que se aprende a abraçar, a fazer amor, a pedir em casamento. E esta influência que afeta o mundo inteiro “entra no cotidiano das grandes cidades brasileiras e na década de 20 vai se configurar num referencial cultural dominante. O cinema redimensiona não apenas as formas artísticas, mas também o próprio comportamento das pessoas” (SALIBA, 2003, p. 152).

Os filmes norte-americanos passaram a ser vistos, portanto, como exemplo da busca pela “melhor forma de se viver”, entretanto o estilo de vida e o estilo educacional dos Estados Unidos, apresentados nos filmes, eram incompatíveis com o da educação desenvolvida na

⁶ O “estilo de vida americano” foi difundido, sobretudo, no período depois da Primeira Guerra Mundial, por intermédio dos filmes, roupas e atitudes americanos. Os norte-americanos passaram a expor seu modo de vida por meio do qual a família alcançava a felicidade mediante o consumo de produtos industrializados, tornando-se a ponta da lança do capitalismo estadunidense. Dessa maneira, as mitologias americanas passaram a ser um ponto de referência mundial.

sociedade brasileira da época, pois as películas mostravam jovens fumando, dançando e promovendo corridas de carros. Nesse contexto, Saliba destaca a dura crítica que o educador Jonathas Serrano teceu sobre os filmes norte-americanos, pois, para o educador, essas histórias introduziam no espectador

a ilusão de estarem vivendo em ambientes de luxo, entre sedas, champanha, caviar e mulheres famosas e fáceis. Os cabarés assumiram aspectos familiares para muita gente por influxo dos filmes norte-americanos. Já assinalamos aqui a crescente limitação, a progressiva escassez de indumentária consequente aos hábitos visuais contraídos no cinema: a nudez quase integral já não choca a muita gente por causa dos Tarzans de exibição diária e normal. (SERRANO, 1940 *apud* SALIBA, 2003, p. 153).

Assim, outro educador e um dos pioneiros da *Escola Nova*, o pedagogo Manuel Bergström Lourenço Filho, em seu artigo “A moral no teatro principalmente no cinematógrafo”, publicado na revista *Educação*, em março de 1928, denunciava e criticava a interferência negativa que o cinema poderia suscitar na formação moral e educacional das crianças. O educador defendia então a necessidade de se unificar a legislação educativa dos países latino-americanos para criar um sistema rigoroso de fiscalização no que se refere às produções cinematográficas. Dessa maneira, para Lourenço Filho,

as crianças são vítimas de ilusões de percepções e associações disparadas, quando assistem a filmes mesmo organizados com intenção educativa quando não lhes dão explicação complementares.
[...] A imaginação é criadora [...], dá realidade às representações formadas, porque as iguala à realidade, porque as considera existentes [...]. A influência do cinema sobre os alunos das nossas escolas, grandes frequentadores do cinema, revela uma predominância do sensacionalismo em que é fértil o filme, com a exploração da publicidade do crime, das perversões sociais e morais. Conclusão: Não há como negar, portanto, tal como funciona no Brasil, e nalguns outros países latino-americanos, sem qualquer fiscalização, seja um fator de corrupção moral, anarquista da mente e do caráter infantil (LOURENÇO FILHO, 1928 *apud* SALIBA, 2003, p. 155).

Ademais, Leite (2005) nos relata que, em 1910, ocorreu, na cidade de Bruxelas, o Congresso Internacional de Educação, cujo tema central foi a “introdução de princípios morais no cinema”, em que os educadores (quinze anos depois da invenção do cinematógrafo dos irmãos Lumière) promoveram o debate sobre as possibilidades e os limites da utilização do cinema para fins educativos.

No final de 1920, no Brasil, Jonathas Serrano, um dos maiores apologistas do cinema educativo no país, teve suas ideias sintetizadas no livro *Cinema e educação*. O autor teve a

colaboração de outro importante educador, Francisco de Venâncio Filho, que, como Serrano, demonstrou um grande entusiasmo pelo potencial pedagógico que o cinema demonstrava. Nesse contexto, Leite destaca, que,

[...] havia a percepção por parte de alguns educadores do potencial educacional que representava o enorme poder sugestivo das imagens em movimento projetadas na tela e o crescente sucesso das produções cinematográficas junto às camadas mais subalternas da sociedade. Assim, muitos intelectuais passaram a estudar formas e estratégias de utilizar o cinema na sala de aula (LEITE, 2005, p. 36).

Os debates acerca da relação do cinema com a educação, na década de 1920, trouxeram contribuição significativa, a fim de instigar o desenvolvimento de novos métodos para as atividades pedagógicas e também aperfeiçoaram a educação brasileira. Nessa perspectiva, outro importante defensor do cinema educativo no Brasil foi o jurista Joaquim Canuto Mendes de Almeida, autor de *Cinema contra cinema: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*⁷, publicado em 1931. Suas ideias contribuíram para a elaboração de uma política cinematográfica brasileira, durante o governo de Getúlio Vargas, que se tornou conhecido como sendo o “pai do cinema brasileiro”⁸.

A tese de Almeida é a de que o “cinema mercantil” se transformasse em “cinema educativo”. Nesse contexto, o autor defende que, quando o cinema tem como objetivo apenas o lucro, torna-se simplesmente objeto de comércio, sendo o cinema mercantil; porém, quando o cinema é trabalhado a serviço do aperfeiçoamento intelectual do indivíduo e da sociedade, ele é educativo.

Dessa maneira, o autor salienta que, para resolver o conflito entre cinema educativo “bom” e cinema mercantil “mau”, ou seja, cinema contra o cinema, é preciso ajustá-lo à intenção educativa, pois é importante “educar” o cinema, a fim de torná-lo ferramenta educacional. Desse modo, devemos introduzi-lo no ensino formal, “educando” o cinema mercantil. De acordo com Almeida, “o cinema mercantil é capaz, às vezes, de educar: mas quase sempre deseduca... É preciso, assim, que a Educação reaja com as mesmas armas, ‘olho por olho, dente por dente’. Contra o mau cinema, só o bom cinema” (ALMEIDA, 1931a, p. 201). Nesse contexto, o cinema passa a ser útil à educação, e, assim, os filmes constituem-se

⁷ Mesmo com artigos e movimentos em prol da utilização do cinema nas escolas públicas brasileiras, o livro de Joaquim Canuto Mendes de Almeida pode ser considerado um marco na história da educação brasileira, pois trata, de forma concisa e filosófica, da importância do cinema nas salas de aula. Para o autor, o “cinema educativo” fortalece o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, ao instigar a construção e formação de um pensamento crítico neles.

⁸ Vale lembrar que Almeida sempre reforçou que nunca participou da implantação do Estado Novo e que nunca trabalhou como membro do governo de Getúlio Vargas.

como instrumento necessário e educativo, ademais, o jurista realça que o cinema educativo poderia gerar grande transformação no Brasil, que só ocorreria por meio da educação: “À vista disso, não há como negar a utilidade do cinema à obra educativa. Nem ninguém a nega. Nós vamos além. O cinema é, hoje, necessário à educação” (ALMEIDA, 1931a, p. 13).

Almeida entendia que todas as crises – econômica, política e social – pelas quais o país passava, estavam ligadas – de forma direta ou indireta – às falhas na educação. Para o autor, a pobreza de grande parte de nossa população estava relacionada, portanto, à falta de conhecimento de questões, como higiene, instrução, consciência nacional, leis morais e progresso. Dessa forma, a população, segundo o jurista, estava ficando doente de corpo, de inteligência e de vontade, vivendo, assim, no campo das opiniões, pois, de acordo com Deleuze, “é da opinião que vem a desgraça dos homens” (DELEUZE, 2007, p. 265).

Considerando o pensamento de Deleuze e Guattari⁹ (1997), segundo o qual o cinema com a educação seria o único instrumento que provocaria um rasgo nesse “caos”, acreditamos que, juntos, sejam capazes de gerar grandes benefícios, por meio da prática educativa. É nesse sentido que, para Almeida, o cinema se torna indispensável ao ensino, uma vez que as imagens são mais fortes e duradouras que as palavras. Dessa maneira, Saliba observa que, conforme Almeida, a educação

[...] tinha como finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade através da “ordenação das imagens das coisas e fatos” da história da humanidade, que fossem favoráveis à socialização. Para ele, portanto, a função primordial da sociedade seria a preparação moral e intelectual do homem, através da educação recebida na família e no ambiente socioeconômico. A função básica da educação seria, portanto, difundir e transmitir a cultura acumulada pelas gerações anteriores, visando à adaptação do indivíduo (SALIBA, 2003, p. 111).

Nessa perspectiva, podemos ainda analisar a relação cinema-educação, considerando o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin (2014), ao ressaltar a questão da reprodutibilidade técnica da obra de arte como o importante instrumento de renovação da humanidade. Para o filósofo, a reprodução técnica da arte fez com que desaparecesse a aura da obra de arte, destituindo seu *status* de raridade. Dessa maneira, a arte aparece à margem da esfera da tradição “aristocrática e religiosa” e passa para a esfera das “massas”, gerando, assim, um abalo na tradição. O cinema seria, então, o maior responsável por promover esse abalo. Segundo Benjamin,

⁹ Em 1991, Gilles Deleuze, em parceria com Felix Guattari, publicou sua última grande obra chamada *O que é a filosofia?* Nesse livro denso, os autores dedicam-se a pensar naquilo que fazemos, sob o nome de *filosofia*. Na conclusão intitulada “Do caos ao cérebro”, Deleuze e Guattari defendem a luta que devemos travar contra a *opinião*, a qual, segundo eles, “pretendia” nos proteger do caos.

[...] o que desaparece na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático; seu significado vai muito além da esfera da arte. A técnica de reprodução, assim se pode formular de modo geral, destaca o reproduzido da esfera da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, coloca no lugar de sua ocorrência única sua ocorrência em massa. E, na medida em que permite à reprodução ir ao encontro daquele que recebe em sua respectiva situação, atualiza o que é reproduzido. Esses dois processos conduzem a um violento abalo do que foi transmitido – um abalo na tradição, que consiste no reverso da atual crise e renovação da humanidade. Estão em estreita conexão com os movimentos de massa de nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. Seu significado social não é concebível, inclusive e precisamente em sua forma mais positiva, sem esse lado destrutivo, catártico: a liquidação do valor de tradição na herança cultural. Esse fenômeno é mais palpável nos grandes filmes históricos. (BENJAMIM, 2014, p. 23-25).

Desse modo, a arte como técnica de reprodução promovida pelo cinema, com suas imagens em movimento, tornou-se acessível para toda a população brasileira e deixou de ser algo de uma única classe. O cinema passa a ser, portanto, instrumento de ensino, com o propósito de minimizar as distâncias territoriais brasileiras e levar uma melhor educação para as diferentes classes sociais.

Nesse contexto, Almeida, ao desenvolver sua pesquisa sobre cinema educativo no Brasil, indicou a escola como a instituição legítima que poderia desenvolver esse trabalho com o cinema de maneira eficaz, pois essa instituição, que visa ao desenvolvimento da socialização do indivíduo, poderia estimular a formação do pensamento crítico do aluno, por meio da análise das imagens em movimento criadas pelo cinema. Para o autor, o aluno, ao entrar na escola, seria como um receptáculo vazio – ou como pensou o filósofo inglês John Locke, uma *tábula rasa*¹⁰ – pronto para receber informações, sendo preparado para o convívio social. De acordo com Saliba, que considera as ideias de Almeida, a função da escola

[...] seria a preparação moral e intelectual do educando para que ele pudesse assumir seu papel na sociedade. Nesse caso, o que está subjacente é a ideia de que a escola teria não apenas o poder de formar e transformar o indivíduo, com também, a possibilidade de corrigir os problemas sociais. O compromisso da escola era, portanto, com a transmissão da cultura e a “modelagem” do indivíduo (SALIBA, 2003, p. 115).

Entre 1920 e 1930, a educação brasileira passou por fortes mudanças. Um amplo movimento de reforma educacional estava ganhando força na cidade de São Paulo e ficou

¹⁰ Termo utilizado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704). Para Locke, quando nascemos, a nossa mente é como se fosse uma folha em branco ou como ele chamou de uma “tábula rasa” sem conhecimento algum. Ele entende que as experiências sensíveis que vamos experimentando, no decorrer de nossas vidas, vão preenchendo essa tábula. Portanto, o filósofo inglês ressalta que o conhecimento que adquirimos a cada fase de vida é formado por duas etapas, a saber, “sensação e reflexão”. Vale ressaltar que a segunda tem o papel importante de organizar os resultados capitados pelas sensações.

conhecido, na sociedade paulista, pelo nome “escolanovismo”. Em 1932, vários educadores, escritores, jornalistas e pensadores escreveram um manifesto a favor da construção de uma nova educação brasileira, o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Entre os que assinaram o documento estão: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Manuel Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, A. Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Almeida, mesmo não participando do manifesto, colaborou indiretamente com a sua elaboração, pois seu livro *Cinema contra cinema* foi inspiração para o desenvolvimento dele. Assim, Saliba (2003) destaca que alguns traços do livro do autor estão parcialmente inseridos nas propostas contidas no manifesto.

Desse modo, os pioneiros da educação nova objetivavam organizar o sistema educacional brasileiro. Destacaram que o ensino no país era fragmentado e desarticulado e acreditavam que faltava, na educação brasileira, o espírito filosófico e científico, além da continuidade dos planos das reformas educacionais. Os pioneiros defendiam, portanto, que os fins da educação tinham de ser filosóficos e os seus meios, científicos. Nessa perspectiva, o educador deve

ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. (AZEVEDO et al, 2006, p. 188).

Os idealizadores das mudanças no ensino observaram também que o sistema educacional dos países da chamada “América espanhola” era mais avançado em relação à educação brasileira e, por isso, fizeram os seguintes questionamentos acerca da educação brasileira:

Porque (*sic*) os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque (*sic*) a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al, 2006, p. 189).

Portanto, para os pioneiros da educação nova, o papel da escola tinha de ser vinculado à vida e à função social dos alunos perante a sociedade. Nesse sentido, a educação não devia estar vinculada só ao espaço físico da escola, mas também a todo o processo de vida dos educandos. Dessa forma, entendia-se que a educação precisava ser compreendida como sendo um organismo vivo, com o qual devíamos dialogar por meio de diversos mecanismos educativos, como o cinema.

Em 31 de outubro de 1931, a escritora e pioneira da educação nova, Cecília Meireles, escreve, para o caderno de educação do jornal carioca *Diário de Notícias*, uma crônica intitulada “Cinema deseducativo”, em que ela afirma que, estando o mundo inteiro cada vez mais interessado pelo cinema, seria importante inseri-lo na Escola Nova. A autora, ao observar a potência que as imagens em movimento produzidas pelo cinematógrafo provocam nos espectadores, acredita que as películas têm muito a oferecer à educação, pois a sétima arte facilitaria a aprendizagem do aluno, uma vez que ele aprenderia vendo. Desse modo, a escritora entende que todas as qualidades que o cinema nos proporciona através das potências de suas imagens cinematográficas deveriam ser bem trabalhadas e aproveitadas pelos educadores, nas salas de aula. Assim, de acordo com Cecília Meireles,

[...] o cinema é um factor importantíssimo nas realizações da escola nova. O interesse pelas películas a apresentação rápida dos assumptos, a facilidade de aprender vendo, todas as qualidades de sedução e de persuasão que caracterizam a projecção cinematographica não podiam deixar de ser bem aproveitadas pelos educadores para completarem em suas aulas, para deleitarem seus alumnos e para lhes offerecerem horizontes novos em todos os assuntos [...] (MEIRELES, 1931, p. 06).

Nesse sentido, a utilização do cinema nas salas de aula também dá aos educandos a possibilidade de ampliar sua cultura e de descobrir novos mundos e novos conceitos, mais além do que nas “letras numerosas e nem sempre vividas dos livros” (MEIRELES, 1931, p. 06).

Em 15 de fevereiro de 1932, aparece na capa do jornal carioca *Diário de Notícias* a seguinte manchete: “As escolas primárias vão ter cinematógrafos!”. Entretanto, Saliba (2005) destaca que, na crônica “Cinema deseducativo”, de Cecília Meireles, a escritora chama a atenção para o perigo que o cinema comercial poderia trazer aos alunos, alertando para a necessidade de haver uma seleção adequada dos filmes pelas autoridades.

Figura 1 – Diário de Notícias de 15/02/1932 – 1ª Página



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil

É nesse contexto de utilização das ideias de Almeida e do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* que o Estado entra em cena. Assim, quando perceberam a potência que o cinema desenvolvia, ao ser empregado como um instrumento pedagógico, em 1937, com a implantação do Estado Novo, o governo instituiu a Lei nº 378/37 que reorganizava o Ministério da Educação e Saúde (MES), por meio da qual se cria o primeiro órgão estatal voltado para o cinema brasileiro: o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Segundo o artigo 40 da referida lei,

Art. 40. Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cineamatographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral. 3) Instituições de educação extraescolar.

O novo órgão passou a funcionar no mesmo ano de sua criação, e o primeiro diretor do INCE foi o professor Edgard Roquette Pinto, um dos pioneiros da Educação Nova. Seu intuito era promover e orientar a utilização do cinema, nas salas de aulas, por todas as escolas públicas do país. Em seu discurso de posse como diretor do INCE, Roquette Pinto declarou : “O cinema deve cada vez mais auxiliar a educação do povo” (PINTO, 1937 *apud* LEITE, 2005, p. 40).

Essa iniciativa vai ao encontro das ideias presentes em *Cinema contra cinema*, em que Almeida destaca a necessidade de se criar um órgão de controle para que a educação possa penetrar no cinema e que o cinema possa penetrar na educação. Nesse sentido, o autor reforça

[...] a necessidade da Educação possuir um órgão tecnico de produção cinematographica, na medida necessária [...], não apenas a parte positiva da penetração da educação no Cinema, mas ainda ao movimento escolar de penetração do cinema na Educação: seria o centro de escolha e esboço, plano e filmagem, classificação e distribuição das fitas pedagógicas e não pedagógica (ALMEIDA, 1931a, p. 155).

A partir da criação do INCE, o Estado passa, então, a ter controle do cinema, entretanto, com esse controle, o governo paradoxalmente, retira dele seu papel de instrumento pedagógico e passa a utilizá-lo como recurso para propaganda política¹¹ do “estadonovista”. Nesse contexto, os filmes nacionais passam a reforçar o temperamento brando e cordial do povo brasileiro e sua miscigenação racial. Temendo, contudo, a produção de alguns filmes que iam de encontro com as ideias do Estado Novo, em 1939, Vargas cria um departamento dentro do INCE, chamado Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) cujo principal objetivo era

[...] sistematizar a propaganda e exercer o poder de censura aos meios de comunicação. [...] O DIP, portanto, materializou o grande esforço empreendido durante o Estado Novo: controlar os instrumentos necessários à construção e à implantação de um projeto político-ideológico que se afirmasse como socialmente dominante (LEITE, 2005, p. 41).

Portanto, é com a criação do INCE e do DIP que Getúlio Vargas se consolida sob o epíteto de “pai do cinema brasileiro”. Nesse contexto, é com a interferência do governo que observamos a transmutação do cinema de cunho “educativo” para o “publicitário”. Portanto, foi na década de 1930 que o cinema deixou de ser um importante instrumento pedagógico, passando a um simples plano secundário de ilustração e exemplo em sala de aula.

¹¹ O Estado Novo promoveu grandes investimentos na produção cinematográfica brasileira e investiu muito também nas divulgações de filmes que reproduziam e reforçavam a ideologia do regime estadonovista. Com isso, Getúlio Vargas passou a receber visitas de grandes produtores do cinema norte-americano com intuito de gravar filmes no Brasil e passar, para América Latina, a política da “boa vizinhança”. Nesse contexto, em setembro de 1941, Getúlio recebeu a visita de Walt Disney e, a partir desse encontro, o governo dos Estados Unidos decidiu utilizar a indústria cinematográfica hollywoodiana para propagar o discurso do estilo de vida americano. Em 1942, os Estúdios Disney lançaram seu sexto longa-metragem: *Saludos, amigos*, sendo os personagens principais o Pato Donald e o Pateta. Para surpresa de todos, é apresentado ao espectador brasileiro o seu mais novo personagem inspirado no Brasil, a saber, Zé Carioca. O personagem aparece no fim do filme, enquanto passeia com o Pato Donald pela América do Sul e tenta ensinar Donald a sambar ao som de “Aquarela do Brasil e Tico-tico no fubá”.

Entretanto, em 2014, oitenta e quatro anos depois, o cinema retorna como proposta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, nas escolas brasileiras, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96). Nesse ano, pela Lei 13.006/2014, foi incluída, no art. 26 o § 8º, a exibição de filmes nacionais em todas as escolas de educação básica no Brasil. Segundo o artigo da referida lei,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014).

Portanto, de acordo com a LDB, fica estabelecida a utilização de filmes nacionais em todas as escolas de educação básica no país, respeitando-se cada sistema de ensino, características regionais e locais da sociedade e da cultura de cada educando, desse modo, o cinema começa a retornar aos currículos de ensino como um recurso didático-pedagógico. Porém vale indagar: como será que os professores estão usando o cinema na sala de aula atualmente?

1.2. A experiência do cinema na sala de aula

Muito se tem discutido, na comunidade escolar, sobre a utilização e o papel do cinema nas salas de aula, o qual pode ser estudado de forma ambígua. Por um lado, numa perspectiva “subjetiva, emocional e fantasiosa”; por outro, de maneira “objetiva, racionalista e realista”. No primeiro ponto, o cinema é sempre compreendido como entretenimento e lazer, já no segundo, observamos que ele pode proporcionar aos estudantes a capacidade de aprender a ver e ler as imagens de forma reflexiva e analítica, uma vez que desenvolve um pensamento mais crítico, pois há filmes que nos forçam a pensar, enquanto contam histórias a serem compreendidas e as encenações dos personagens transportam-nos para outra realidade. Na segunda forma de compreensão do cinema, podemos considerá-lo como uma “nova” linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o cinema passa a conjugar e articular importantes e diferentes tipos de linguagem, presentes, por exemplo, na literatura (roteiros), na pintura e na fotografia, na

dramaturgia dos teatros (cenários e diálogos), nos sons e melodias da música na trilha sonora. É por isso que, para Jacques Aumont, o cinema é a arte da atenção, que organiza os caminhos pelos quais o espírito dá sentido ao real. Como vemos, pelas palavras do autor, o cinema é a arte:

- da atenção – É um registro *organizado* segundo os mesmos caminhos pelos quais o espírito dá sentido ao real ([...], por exemplo, o *close-up* ou a acentuação dos ângulos de tomada);
- da memória e da imaginação – Permitem justificar a compreensão ou a diluição do tempo, a noção do ritmo, da possibilidade de *flashback*, da representação dos sonhos e, mais geralmente, da própria montagem;
- das emoções – Fase suprema da psicologia, que se traduz na própria narrativa, que [...] considera como a unidade cinematográfica mais complexa, que pode ser analisada em termos da unidade mais simples e que corresponde ao grau de complexidade das emoções humanas (AUMONT, 2012, p. 225).

O cinema, como objeto e campo de ensino-aprendizagem, pode ser lido e analisado na perspectiva do texto, o que implica ao estudante fazer uma análise descritiva do filme a respeito de elementos, tais quais o contexto social no qual foi feito, a estética/recepção, os problemas levantados pelos personagens, entre outros. Nesse sentido, trabalhar com “o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados” (NAPOLITANO, 2015, p.11). Dessa maneira, o cinema, ao ser levado para a sala de aula, passa a ser um condutor na formação dos estudantes – leitores/espectadores – críticos de um “produto cultural e estético”.

Ademais, segundo Aumont, citando o psicólogo alemão Hugo Münsterberg, “o filme conta-nos a história humana superando as formas do mundo exterior – o espaço, o tempo e a causalidade; e ajustando os acontecimentos às formas do mundo interior – a atenção, a memória, a imaginação e a emoção” (MÜNSTERBERG, 1970 *apud* AUMONT, 2012, p. 226). A partir da utilização do cinema na sala de aula como recurso de ensino-aprendizagem, o estudante é levado ao campo do pensamento, pois, para o diretor norte-americano, David Wark Griffith, “um bom filme tende a fazer com que as pessoas pensem um pouco, sem deixar que elas suspeitem que estão sendo levadas a pensar.” (GRIFFITH, s.d. *apud* MORETTIN, 2009, p. 50).

O cinema na sala de aula também leva o estudante a “representações sobre a sociedade” (ciência, política e a história), visando à ampliação da percepção e da experiência estética e cultural do estudante, sendo importante, então, que a escola pública promova a experiência do

cinema na sala de aula, oferecendo aos educandos novos meios de desenvolver o pensamento crítico. Por conseguinte, o cinema leva o aluno à capacidade de criar novos conceitos,¹² a partir da leitura dos filmes, além de ampliar o repertório cultural e estético.

Nesse contexto, Marcos Napolitano (2015) defende que é preciso o professor atuar como “mediador” ao trabalhar com o cinema na sala de aula, isto é, não só preparar a classe antes de assistir a determinado filme, mas também, ao usar os recursos cinematográficos na sala de aula, proporcionar desdobramentos articulados com outras atividades, fontes e temas.

O educador deve, portanto, orientar o trabalho a partir de duas premissas básicas: transformar a experiência sociocultural do cinema em uma experiência aliada ao desenvolvimento de um pensamento crítico; compreender que o cinema, sendo uma linguagem artística e de características próprias, deve ser compreendido como um instrumento eficaz no processo de ensino-aprendizagem e não como um mero recurso ilustrativo e motivador para alunos desinteressados e indolentes. Assim, de acordo com Napolitano,

é preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (NAPOLITANO, 2015, p. 15).

Vale ressaltar que o professor, antes de trabalhar com determinado filme na sala de aula, deve conhecer o nível cultural e a compreensão que os alunos têm para a arte cinematográfica¹³, assim, o educador precisa fazer os seguintes questionamentos: como vou abordar o filme dentro da minha disciplina?; qual o uso possível deste filme?; a que faixa etária ele é mais adequado?; qual é o nível cultural cinematográfico dos alunos?

O professor que não leva em conta tais questionamentos pode inviabilizar e prejudicar o uso do cinema na sala de aula. Portanto, é necessário que o educador faça uma introdução acerca da história do cinema e sobre a linguagem cinematográfica, preparando o aluno para que conheça filmes de diferentes estilos, temas e estéticas. Nessa perspectiva, Napolitano salienta que é preciso

¹² Ver o livro de Gilles Deleuze e Felix Guattari *O que é a filosofia?* Trabalharemos melhor esse tema no próximo capítulo.

¹³ Milton José de Almeida explica que “[...] quando se produz um filme não se pergunta se o espectador está em algum estágio de operações mentais, em que método foi alfabetizado, em que série da escola está, ou se vai aplicá-lo em alguma atividade escolar. O filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto da cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado” (ALMEIDA, 2001, p. 7).

[...] planejar com antecedência suas atividades de aprofundamento e análise dos filmes. É fundamental acreditar que o cinema vai além de seus intermináveis títulos de ação violenta, comédias adolescentes de baixo nível, dramas fáceis, e que é possível apresentar filmes mais “difíceis”, raros e pouco comercializáveis, até para que a escola possa ir além daquilo que já viu. Se o professor não acreditar nisso, seus alunos terão menos chance de aproveitar a atividade proposta (NAPOLITANO, 2009, p. 19).

É importante ressaltar, porém, que o professor não precisa ser perito na linguagem cinematográfica para poder trabalhar com o cinema na escola. Esse trabalho exige simplesmente bom planejamento antecipado de suas atividades e conhecimento mais detalhado do filme escolhido, como o ano de produção, o diretor, o contexto histórico em que o filme foi produzido e como a crítica recebeu a película; desse modo, o educador notará as influências estéticas, políticas e éticas acerca do filme.

Nessa perspectiva, trabalhar com o cinema na sala de aula requer, segundo Napolitano, critérios de estudos e análises articulados com diálogos e temas transversais, previamente selecionados pelo educador, a fim de que o filme passe a ser utilizado na sala de aula como texto gerador de debates, articulado com questões e levantamentos dos próprios estudantes, durante a exibição do longa-metragem. Assim, ainda segundo o autor,

esta abordagem pode ser mais adequada no trabalho com os Temas Transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, etc. Em princípio, todos os filmes – “comerciais” ou “artísticos”, ficcionais ou documentais – são veículo de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. Neste sentido, o cinema é um ótimo recurso para discuti-los (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

O cinema, sendo um recurso pedagógico e texto gerador de discussões e pensamento, “não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos” (NAPOLITANO, 2009, p. 20). Desse modo, cabe ao educador, como mediador de conhecimento, criar estratégias para estimular e aperfeiçoar o pensamento crítico do educando durante a exibição do filme e depois dela, pois o cinema, como qualquer outra arte, perturba e “violenta” a mente do espectador, fazendo com que ele entre no campo problemático do pensamento, por meio de análise, por exemplo, da linguagem construída pelo diretor, dos ângulos e do enquadramento de câmera, da atuação dos atores, da montagem, da sequência de planos, da fotografia e da vinculação estética e ideológica da narrativa do filme. Nesse contexto, para Napolitano: “o filme pode ser visto como um documento em si. [...] é analisado e discutido como produto cultural e estético que

veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história” (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

Estudar o cinema na sala sem trabalharmos com a linguagem cinematográfica e sem o acompanhamento das intervenções do “professor-mediador” pode fazer com que conceitos importantes sejam mal interpretados pelos alunos, pois a turma só terá acesso às imagens, ou seja, à superfície do texto cinematográfico, e dificilmente conseguirá fazer com que seu pensamento escape do campo da opinião (*doxa*¹⁴). Para que isso não ocorra, o professor deve desenvolver, em suas aulas, uma “pedagogia do conceito¹⁵”, conforme Deleuze e Guattari, a qual seria a única postura filosófica que permitiria ao pensamento escapar do campo da opinião, isto é, da *doxa*.

O cinema, em sala de aula, como um instrumento de ensino-aprendizagem (não apenas ilustrativo), acompanhado das intervenções do professor por meio da utilização da linguagem cinematográfica e com o desenvolvimento da leitura audiovisual, proporciona que o estudante transite em diferentes campos do saber e da sociedade. Além disso, a imagem-movimento, mediante seus *afectos* e *perceptos*, em conjunto com a filosofia, faz com que o estudante construa a relação entre o pensamento e a criação de conceitos, isto é, entre a filosofia e o cinema, consoante Gilles Deleuze¹⁶.

Em 1931, Almeida, em seu artigo “O cinema na educação”, publicado na revista *Escola Nova*, destaca a importância que as imagens cinematográficas têm para o desenvolvimento da educação e também a importância da intervenção do professor em propiciar e coordenar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com a utilização do cinema na sala de aula. Segundo o autor,

O cinema, [...] é o melhor processo de apresentação e representação de imagens, ainda não exclui a necessidade da palavra do professor para as descrições de coisas concretas, exigidas imprevisivelmente no curso de uma lição. Nos casos em que o cinema pode substituir o quadro negro, o mappa e as descrições verbaes, é, também indispensável o commentario do professor para ajusta-lo às peculiares disposições psychicas da classe. Mesmo quando se trata de fita sonora. A palavra do mestre completa, ahi, o valor das vistas, sons, falas, da téla, como completaria os signaes as linhas e as figuras que exprimissem pela escripta ou pela voz, tornado-as mais

¹⁴ *Doxa*: palavra grega δόξα que significa opinião ou crença comum. O conceito de *doxa* foi utilizado pela primeira vez pelo pré-socrático Parmênides. Para ele, a *doxa* parte dos sentidos, dos desejos e das experiências. O segundo a pensar o conceito dela foi o filósofo grego Platão, de acordo com o qual a *doxa* é um conhecimento que depende das aparências, desse modo, ela é um falso conhecimento, sendo, portanto, enganosa.

¹⁵ “[...] ‘pedagogia do conceito’ refere-se tanto ao que é o pensamento quanto ao que ele pode, refere-se tanto à imagem de que o pensamento começa no meio dele, acossado pela dinâmica da vida, quando sua capacidade de criar com consistência conceitos que nos ensinam algo da vida” (LA SALVIA, 2016, p. 79). Sobre a pedagogia dos conceitos trabalharemos no terceiro capítulo deste trabalho.

¹⁶ A relação filosofia e cinema – pensamento e criação de conceito – será trabalho no segundo capítulo desta dissertação intitulado “Deleuze e o encontro da filosofia com o cinema”.

passíveis de assimilação e mais favoráveis a ulteriores e produtivas abstracções individuais. Apenas no cinema há menos que completar (ALMEIDA, 1931b, p.190).

Vale reforçar, porém, que a inserção do estudo e da análise do cinema na escola não significa que devemos incentivar os alunos a se esquecerem dos livros e dos grandes escritores e filósofos. Na verdade, o uso do cinema na sala de aula também enriquece o contato dos alunos com obras literárias e filosóficas, possibilitando ao estudante a capacidade de criar novos conceitos e de desenvolver o pensamento, como dito anteriormente. Nesse sentido, Luís Miguel Cardoso salienta que “o filme não pretende substituir o livro, mas existir juntamente com ele, surgindo uma nova criação estética.” (CARDOSO, 2016, p. 197).

Assim, a experiência do emprego do cinema como instrumento no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula possibilita a discussão de novos conceitos, com componentes afetivos e perceptivos. Quando articulado à filosofia, faz com que escape do papel meramente ilustrativo, comum no cotidiano escolar. Para Ismail Xavier, a função do cinema é a de levar o estudante a pensar, pois

[...] o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p. 15).

O cinema educativo dá, portanto, a condição favorável que leva o aluno a pensar. Se empregado de maneira adequada na sala de aula, podemos então banir a ideia de que os filmes são apenas um recurso do “cinema ilustrativo”. Desse modo, considerando a ideia de Deleuze de que o cinema é uma nova forma de prática conceitual, acreditamos que o filme, utilizado na sala de aula, seja um produtor de choque e violência no pensamento, visto que, ao tirar o cinema da imobilidade e da inércia, ele passa a ser adotado como experimentação do pensamento crítico e como resistência contra as representações dominantes da opinião.

2. DELEUZE E O ENCONTRO DA FILOSOFIA COM O CINEMA

2.1. Deleuze, cinema e pensamento

Um livro de filosofia deve ser, por um lado, um tipo muito particular de romance policial e, por outro, uma espécie de ficção científica. Por romance policial, queremos dizer que os conceitos devem intervir, com uma zona de presença, para resolver uma situação local. [...] Ficção científica no sentido em que os pontos fracos se revelam. [...] Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de Filosofia como há muito tempo se faz: “Ah o velho estilo...”. A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro ou o cinema. (DELEUZE, 2006b, p. 17-18).

No século XX do primeiro pós-guerra mundial, a filosofia foi obrigada a se encontrar com outras formas de pensamento. Assim, nos anos de 1990, Deleuze, em parceria com Guattari, propõe o encontro entre o filosófico e o não filosófico em *O que é a Filosofia?*. Nesse livro, os autores destacam que a filosofia tem que ir ao encontro da não filosofia, pois “o não filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 57). Seguindo esse pensamento deleuziano, buscamos pensar no encontro entre a filosofia e o cinema. Conforme Deleuze, o cinema proporciona uma “nova imagem do pensamento”, porque tal arte, assim como a filosofia, pode desenvolver, no sujeito, a capacidade de criar novos conceitos. Para o filósofo, todo indivíduo precisa de uma imagem para pensar, não só os filósofos, artistas e cientistas, mas também os homens comuns e os “idiotas”. Nas palavras de Deleuze, “a imagem do pensamento é um pressuposto da filosofia, [...] não se trata de uma compreensão não filosófica, mas sim uma compreensão pré-filosófica [...], os idiotas têm imagem do pensamento e é apenas trazendo à luz essas imagens que se pode determinar as condições da filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 185).

Ao articular a filosofia com o cinema, o filósofo não propõe que a filosofia pense no cinema, mas que a filosofia pense com o cinema. Desse modo, Deleuze entende que o cinema, assim como a filosofia, é um grande criador de conceitos, pois ele proporciona a tradução das ideias em termos audiovisuais. Ainda segundo o autor, “o próprio cinema é uma nova prática das imagens e signos, cuja teoria a filosofia deve fazer como prática conceitual” (DELEUZE, 2007, p. 332). Alexandre Rocha da Silva e Rafael Wagner dos Santos Costa observam que:

para Deleuze, uma filosofia nunca é sobre algo, sequer tem primazia sobre os demais saberes. Ela opera com intercessores, ou seja, com uma espécie de pensamento do fora que violentamente a impele a criar conceitos (estes, sim, rigorosamente filosóficos). Foi isto o que aconteceu com o cinema. Deleuze percebeu ali – entre imagens e signos – a matéria de um novo tipo de pensamento em devir. Estudar o cinema era, para ele, portanto, um modo de produção de novos problemas relativos ao pensamento que só se explicitariam se fôssemos capazes de reconhecer o que no cinema é irreduzível a quaisquer outras experiências. (SILVA, COSTA, 2010, p. 17).

Deleuze (1992) destaca que as concepções filosóficas modernas que pensaram no conceito de imagem e movimento não levaram em conta as imagens cinematográficas, visto que, para o filósofo, tais pensadores ou creem no movimento (mas suprimem a imagem), ou mantêm a imagem (porém suprimem dela o movimento). Na filosofia contemporânea, filósofos como Sartre e Merleau-Ponty não deram tanta importância para a arte cinematográfica. Sobre esses dois pensadores, Deleuze ressalta que “é curioso que Sartre, em *L'imaginaire*, considere todos os tipos de imagem, exceto a imagem cinematográfica. Merleau-Ponty se interessava pelo cinema, mas para confrontá-lo às condições gerais da percepção e do comportamento.” (DELEUZE, 1992, p. 63-43).

Em contrapartida, Deleuze, ao analisar a arte cinematográfica, cria vários conceitos para tal arte. Além disso, o filósofo pensa no cinema como um movimento automático que faz surgir em nós o que Espinosa denomina “autômato espiritual¹⁷”. Nessa perspectiva, José Ezcurdia apresenta a ideia de Espinosa sobre isso:

O *autômato espiritual* é um sujeito autoprodutivo que se constitui na progressiva construção de conceitos [...], é o fundamento de um conhecimento adequado, pois expressa a verdade mesma, o conteúdo das leis da natureza, nas quais o objeto realiza. [...] A noção de autômato espiritual vincula imediata e interiormente as dimensões do ser e do conhecer sob a relação dinâmica: conhecer afirma o ser e o ser afirma-se como conhecer. Segundo Espinosa o sujeito, ao dar conta do real, não há de dobrar-se mais à forma de uma pretensa essência imóvel e transcendente, mas o real ou a substância encontram no sujeito mesmo como autômato espiritual a via de seu desenvolvimento e determinação (EZCURDIA, 2011, p. 26-28).

¹⁷ Para Lia Levy: “a aplicação da metáfora do autômato para o caso da alma humana começa a tomar forma a partir do momento em que o entendimento e a imaginação são compreendidos como sendo submetidos a certas regras firmes e invariáveis, e que a vontade, enquanto faculdade absolutamente indeterminada de afirmar e de negar, é excluída como instância constitutiva do conhecimento, tanto divino, quanto humano. Todo conhecimento, seja ele verdadeiro ou falso, deve ser explicado por uma espécie de mecanismo de idéias, e distinção entre o verdadeiro e o falso deve reenviar a uma distinção de ordem e de leis” (LEVY, 1998, p. 57).

Já para Deleuze, o autômato do espiritual é a potência do pensar e conhecer. Desse modo, é a partir do conceito de imagem-movimento, criado por Deleuze, que passamos a “pensar o cinema” e não somente a “fazer cinema”.

Retomando a ideia de articulação da filosofia com a não filosofia, Silvio Gallo (2016) nos indica que essa relação se torna necessária, uma vez que não basta haver uma explicação filosófica da filosofia, é preciso também que haja o não filosófico, a fim de desenvolver uma explicação filosófica para os leigos, isto é, para os não iniciados na filosofia.

Então, a partir do encontro entre a filosofia e o cinema, Deleuze nos revela a potência de como as imagens cinematográficas podem nos afetar inteiramente¹⁸, provocando, assim, um choque sensorial: “um choque no pensamento, comunicar vibrações ao córtex, tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral” (DELEUZE, 2007, p. 189), pois tal arte induz o espectador a pensar, e seu pensamento, estimulado pelo cinema, tira-o do campo da opinião, ou seja, da *doxa*. Nesse contexto, para Deleuze,

é essa capacidade, essa potência, e não a mera possibilidade lógica, que o cinema pretende nos dar comunicando-nos o choque. Tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensamento em vocês. Um autômato subjetivo e coletivo para um movimento automático (DELEUZE, 2007, p. 190).

Vale mencionar aqui que um dos grandes problemas encontrados por Deleuze, na história da filosofia, foi a questão do pensamento¹⁹ e as suas novas formas de expressão do ato de pensar. Desse modo, quando a filosofia se encontra em relação à não filosofia, Deleuze estabelece uma conexão a partir da questão central, isto é, o problema do pensamento, que percorre todas as suas obras: seus textos monográficos sobre diferentes filósofos (Spinoza, Nietzsche, Bergson), a literatura de Proust e Kafka, a arte de Francis Bacon, o teatro de Beckett, o cinema e as ciências. Dessa forma, Deleuze apresenta-nos diversas questões, tais quais: o que é o pensamento?; o que é pensar?; em que medida é possível dar ao pensamento novos meios de expressão tanto na filosofia, como nas ciências, nas artes e na literatura?

¹⁸ [...] A imagem é, portanto, uma realidade, mas em certas condições especiais ele pode redobrar dotar-se de um interior. É uma nova propriedade da imagem, que a dota, sobre um plano da matéria dela mesma, de uma subjetivação. Essa subjetivação não significa que a imagem se refere a um sujeito, está relacionada a um sujeito que a aproveitaria, mas que em si, ação e reação, a imagem-movimento pode, sob certas condições que são as da vida, produzir uma lacuna entre a ação e a reação, lacuna que pesa a imagem de uma densidade, de uma capacidade que dobra sua produção efetiva um afeto (subjetivo) (SAUVAGNARGUES, 2005, p.74 – tradução do autor).

¹⁹ Ver o belo texto de John Rajchman – *As ligações de Deleuze*. Tradução: Jorge P. Pires. Lisboa: Temas e Debate, 2002.

Em *O que é a Filosofia?*, Deleuze destaca que “pensar é um exercício perigoso [...] é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa [...], não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 59).

Assim, para traçar um caminho e pensar em uma nova imagem do pensamento, temos de partir da constituição do problema da imagem²⁰ e da gênese do pensamento²¹ como criação de conceito. Ainda segundo o filósofo, “pensar é criar, não há outra criação, mas criar é antes de tudo, engendrar, ‘pensar’ no pensamento” (DELEUZE, 2006b, p. 213). Nesse sentido, Deleuze e Guattari afirmam então que “a filosofia é arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...], criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 10-13).

A gênese do pensamento apontada por Deleuze está associada a alguma coisa que violenta o pensamento e que o retire de sua imobilidade. Conseqüentemente, essa violência ocorre por ações de forças externas, que podem ser entendidas como signos sensíveis que a arte nos apresenta. Esses signos nos afetam de forma avassaladora, forçando-nos a procurar a verdade. Deleuze, em *Proust e os signos*, realça que “[...] os signos da arte nos forcem a pensar: eles mobilizam o pensamento puro como faculdade das essências. Eles desencadeiam no pensamento o que menos depende de sua boa vontade: o próprio ato de pensar” (DELEUZE, 2006a, p. 92). Nessa perspectiva, Martin afirma:

En effet, une image de la pensée surgit chaque fois que la pensée se heurte à un problème, lorsque naît dans la pensée le hasard qui la force à choisir et à se distribuer entre plusieurs cas de solutions. On ne pense jamais sous l'influence de notre bon vouloir, mais sous la contrainte du dehors. Lorsque la pensée se heurte à un problème, se dessine forcément une carte aux sentiers qui bifurquente, un moment de très haute incertitude au sein duquel tous les possibles se réalisent en même temps selon un réseau de parcours dont la pensée éprouve toute la violence. Dans ce moment indécidable, la totalité des issues se trace en une image qui divise la pensée sur toute l'étendue de la carte dont un problème est capable²² (MARTIN, 2005, p. 204).

²⁰ Ao se pensar na questão da constituição do problema, Deleuze, em *Bergsonismo* (2005, p. 9), afirma: “Com efeito, um problema especulativo é resolvido desde que bem colocado. Ao dizer isso, entendo que sua solução existe nesse caso imediatamente, embora ela possa permanecer oculta e, por assim dizer, encoberta: só falta descobri-la. Mas colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar.”

²¹ Jean-Clet Martin, *La philosophie de Gilles Deleuze*, 2005, p. 193.

²² De fato, uma imagem do pensamento surge toda vez que o pensamento se depara com um problema, quando nasce no pensamento a chance que o obriga a escolher e a se distribuir entre vários casos de soluções. Nós nunca pensamos sob a influência de nossa boa vontade, mas sob a restrição do exterior. Quando o pensamento se depara com um problema, há inevitavelmente um mapa de caminhos que se bifurca, um momento de muita incerteza em que todas as possibilidades se realizam ao mesmo tempo segundo uma rede de caminhos cujo pensamento experimenta toda a violência. Neste momento indecível, a totalidade das questões é traçada em uma imagem que divide o pensamento em todo o fim do mapa do qual um problema é capaz. (Tradução nossa)

Nesse contexto, para Deleuze (2006b), o pensamento só pensa quando é coagido e forçado a pensar. O filósofo explica-nos que, para chegar ao pensamento, devemos seguir um caminho que se inicia na sensibilidade e é desse modo que as imagens cinematográficas forçam o espectador a pensar. Porém, Deleuze entende que o homem é incapaz de atingir sozinho o campo do pensamento ou o que ele chama de “plano de imanência”. Assim, Lacotte afirma: “[...] nous allons tout d'abord, pour clarifier les choses, donner une définition de ce qu'est un plan d'immanence. Il a pour autre nom “image de la pensée”²³ (LACOTTE, 2001, p. 102) e Deleuze e Guattari esclarecem:

o plano de imanência não é um conceito pensando nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem. Não é nem mesmo um estado de conhecimento sobre o cérebro e seu funcionamento, [...]. Não é nem mesmo a opinião que se faz do pensamento [...] (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 53).

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze expõe que, enquanto o pensamento permanecer no pressuposto de sua boa natureza e sua boa vontade (sob a forma de um senso comum), ele nada pensa e permanece prisioneiro da *doxa*. Seguindo as concepções deleuzianas, Lacotte afirma que “le plan d'immanence est ce sur quoi s'inscrivent les concepts, en ce sens il est préphilosophique, mais pour autant n'est pas pensable indépendamment des concepts. Plan d'immanence et concepts sont corrélatifs²⁴ (LACOTTE, 2001, p. 103). Quando pensamos no plano de imanência, Bento Prado Júnior explana que ele

é, entre outras coisas, uma espécie de solo intuitivo, cujos "movimentos infinitos" são fixados pelas "coordenadas" construídas pelo movimento finito do conceito. O plano de imanência, despovoado de conceito, é cego (no limite é puro Caos); o conceito, extraído de seu "elemento" intuitivo (no sentido de atmosfera) é vazio. Acrescentaria, ainda, que, assim como Kant atribui à imaginação transcendental a função de mediação, que permite a subsunção da intuição ao conceito, Deleuze introduz a instância intermédia dos "personagens conceituais", na passagem dos "traços diagramáticos" do plano às "coordenadas intensivas" do conceito (PRADO JR., 2000, p. 309).

Nessa perspectiva de levar o espectador ao “plano de imanência”, Deleuze destaca o cineasta soviético Serguei Eisenstein, pois, segundo o filósofo, a obra cinematográfica do

²³ Em primeiro lugar, vamos esclarecer as coisas, dar uma definição do que é um plano de imanência. Seu outro nome é "imagem do pensamento". (Tradução nossa)

²⁴ O plano de imanência é sobre o que os conceitos são escritos, nesse sentido, é pré-filosófico, mas não é concebível independentemente de conceitos. O plano e os conceitos de imanência são correlativos. (Tradução nossa)

cinemasta soviético produz no espectador o choque sensorial, fazendo com que aquele se desperte do campo da opinião na qual vive. Seguindo o pensamento deleuziano, o cinema eisensteiniano proporciona o ato de pensar diferente de como a tradição filosófica pensava a origem do pensamento na forma da reminiscência ou de inatismo.

Nesse sentido, os filmes de Eisenstein impelem-nos a pensar e faz com que o pensamento nasça do próprio pensamento, que, por sua vez, desdobra-se do não pensamento, pois o ato de pensar não se origina de uma simples possibilidade natural, como pensava a tradição filosófica. De acordo com Deleuze, a única forma de pensar é criar, e a criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Dessa forma, o cinema eisensteiniano estimula que o pensamento se oriente no pensamento. Mas o que significaria “orientar-se no pensamento”?

Segundo Deleuze, o pensamento tem uma geografia²⁵ antes de ter uma história, pois traça dimensões antes de construir sistemas. Nas palavras de Deleuze, “é como o sentido que, em uma de suas faces, se atribui a estados da vida e na outra insiste nas proposições do pensamento. Há aí dimensões, horas e lugares, zonas glaciais ou tórridas, nunca moderadas, toda geografia exótica que caracteriza um modo de pensar” (DELEUZE, 2011b, p. 132). Sendo assim, é o plano de imanência que dá a orientação ao pensamento no próprio pensamento para a contemplação, reflexão, comunicação e construção de conceitos.

Ademais, o cinema de Eisenstein é considerado por Deleuze (2007) como um “cinema intelectual” e a sua montagem é definida como “montagem-pensamento”. Desse modo, a montagem do cinema de Eisenstein é, no pensamento, o próprio processo intelectual, a imagem cinematográfica. Sendo ela visual ou sonora, compõe-se de sintonias harmoniosas que acompanham a dominante sensível que, por causa dos choques proporcionados pelas imagens cinematográficas auxiliadas pela montagem-pensamento ou montagem dialética, faz com que “o movimento vá da imagem ao pensamento, do preceito ao conceito”, o que gera o choque da comunicação do movimento nas imagens. Com isso, o cinema soviético passa a ser conhecido como “cinema intelectual”, e a montagem, como “montagem-pensamento”. Sobre o processo de montagem nos filmes de Eisenstein, Deleuze afirma que

Eisenstein justifica a primazia da montagem: o cinema não tem por sujeito o indivíduo, nem por objeto uma intriga ou uma história; tem por objeto a Natureza, e por sujeito, as massas, individualização das massas e não a de uma pessoa. O que o teatro, e sobretudo a ópera, haviam tentado sem êxito, o cinema alcança (*O encouraçado Potemkin* [...]): chegar ao Dividual, quer dizer

²⁵ Ver o capítulo “Geo-filosofia” no livro *O que é a Filosofia?* (1997).

individualar uma massa enquanto tal, ao invés de relega-lá numa homogeneidade qualitativa ou reduzi-la a uma divisibilidade (DELEUZE, 2007, p. 196).

O filme *Encouraçado de Potemkin*, com o seu processo de montagem, provoca, no espectador, o choque sensorial o qual conduz a imagem ao pensamento – da tristeza à cólera (os marinheiros), da alegria ao medo (na escadaria de Odessa). O processo de criação do filme, de acordo com Deleuze, não é decorrente de um efeito lógico, mas é construído com efeitos dinâmicos das imagens.

O choque provocado pelas imagens cinematográficas, visuais ou sonoras, isto é, “vejo, ouço”, faz gerar, em todo o corpo, sensações totalmente fisiológicas; sensações que agem em um conjunto harmônico sobre o córtex, fazendo nascer o pensamento ou, como Deleuze definiu, “o penso cinematográfico”. Dessa forma, o filósofo define o cinema soviético como “o cinema do soco, o cinema soviético deve rachar os crânios” (DELEUZE, 2007, p. 192). O autor ainda afirma que as imagens do cinema têm que promover um efeito de choque violento sobre o pensamento, pois é só por meio desse choque que o pensamento é forçado a pensar, não só em si mesmo, mas também no todo. É nessa perspectiva que Deleuze postula que

a imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo. [...] Por isso Eisenstein lembra constantemente que “o cinema intelectual” tem por correlato “o pensamento sensorial” ou “a inteligência emocional” e se não for assim não vale nada. (DELEUZE, 2007, p. 192).

Assim, o “cinema do soco”, desenvolvido por Eisenstein, através de sua montagem dialética, leva o espectador, como dito anteriormente, a sair do campo da *doxa*. Dessa forma, o cinema direciona o espectador ao caos, fazendo-lhe mergulhar na desordem. O cineasta, “traz do caos *variedades*, que não constituem mais uma reprodução sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre o plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 260). Por outro lado, vale ressaltar que o plano de imanência é um “corte” no caos. Então se “o plano de imanência corta o caos ou se a filosofia nele mergulha, ela o faz, como sabemos, dando-lhe consistência, sem, todavia, ‘nada perder do infinito’” (PRADO JR., 2000, p. 315). Nesse sentido, Deleuze e Guattari explicam que

O plano de imanência é como um corte do caos e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento

de uma para outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerente ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. O problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física) (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 59).

O plano de imanência é, portanto, pré-filosófico; não se opera como conceito e implica uma espécie de experimentação que leva em direção ao caos, ou seja, não é pensado e nem pensável, é a imagem do pensamento, faz uso do pensamento e se orienta nele ou, como definido por Deleuze e Guattari,

o plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não pensado no pensamento. É a base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o mais íntimo no pensamento e, todavia, o fora absoluto (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 78).

Deleuze reforça, ainda, que o plano de imanência tem duas faces: “plano de natureza e plano de pensamento ou *Physis* e *Noûs*”, sendo cada uma um espelho da outra. Dessa maneira, o pensamento, quando levado ao caos, consiste em filtrar algumas das determinações caóticas e, conseqüentemente, o corte do caos feito pelo plano de imanência faz traçar um plano para a criação de conceitos, assim, para o filósofo, “criar conceitos é traçar um plano [...]. Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 51-52) e, embora o conceito e o plano sejam interligados, não devem ser confundidos. Destarte, Deleuze e Guattari afirmam:

A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 51).

Nesse contexto, o filósofo promove então fazer filosofia com o cinema ou, como ele afirma, fazer filosofia com a não filosofia, pois o papel da filosofia é o de criar conceitos. Deleuze complementa que

a filosofia é uma disciplina tão criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar, ou então, inventar conceitos. E os conceitos não

existem prontinhos numa espécie de céu, onde esperariam que um filósofo os apreendesse. É preciso fabricar os conceitos. Certamente, não é de qualquer jeito que se fabrica. Não é que um belo dia se diz: “Opa, vou inventar esse conceito!”, assim como um pintor não diz, um belo dia: “Opa, vou fazer um quadro desse jeito”, ou um cineasta: “Opa, vou fazer um filme!” (DELEUZE, 2016, p. 333).

É nesse contexto então que Júlio Cabrera (2006) salienta que o cinema constrói “conceitos-imagem”. Para ele, o cinema proporciona

[...] uma espécie de “superpotencialização” [...] ao conseguir intensificar de forma colossal a “impressão de realidade” e, portanto, a instauração da experiência indispensável ao desenvolvimento do conceito, como o conseqüente aumento do impacto emocional que o caracteriza. [...]. O cinema é a plenitude da experiência vivida inclusive a temporalidade e os movimentos típicos do real, apresentando o real com todas as suas dificuldades, em vez de dar os ingredientes para que o espectador [...] crie ele mesmo a imagem que o cinema proporciona (CABRERA, 2006, p. 28-29).

Todavia, vale lembrar que Deleuze não se propôs a refletir sobre o cinema ou pensar sobre ele, porque “a filosofia não é feita para refletir sobre seja lá o que for. Ao tratar a filosofia como uma potência de ‘refletir-sobre’, tem-se o ar de lhe dar muito, quando na verdade tudo lhe é retirado, pois ninguém precisa da filosofia para refletir” (DELEUZE, 2016, p. 333).

O cinema é visto, portanto, como um campo de experimentação de um processo de pensamento. É uma forma singular de produzir, formar e criar conceitos. A pedagogia da percepção promove, então, que filosofia se encontre com a não filosofia, fazendo, assim, a própria filosofia atualizar-se, uma vez que o cinema produz o pensar com intermédio das imagens, dos signos e pelos blocos de duração, bem como pelas imagens-movimento e pelas imagens-tempo. De acordo com Deleuze, “os conceitos do cinema não são dados no cinema. E, no entanto, são conceitos do cinema, não teorias sobre cinema. Tanto assim que sempre há uma hora, meio-dia ou meia-noite, em que não se deve mais perguntar ‘o que é o cinema?’, mas ‘o que é a filosofia?’” (DELEUZE, 2007, p. 332).

Entretanto, no decorrer do processo do pensamento, muitos autores de várias áreas posicionaram a filosofia, a literatura e demais artes (plásticas e teatro, por exemplo) “acima” do cinema. Porém, para Deleuze, o cinema é um instrumento filosófico, um grande criador de conceitos, isto é, uma prática de criação de ideias que precisa de outras práticas para se promover. Dessa maneira, segundo Deleuze:

[...] os conceitos que o cinema suscita, e que eles próprios estão em relação com outros conceitos que correspondem a outras práticas, [...]. É pela interferência de muitas práticas que as coisas se fazem, os seres, as imagens, os conceitos, todos os gêneros de acontecimentos. A teoria do cinema não tem por objeto o cinema, mas os conceitos do cinema, que não são menos práticos, efetivos ou existentes que o próprio cinema (DELEUZE, 2007, p. 331-332).

O cinema, assim como a filosofia, em uma prática diferente, proporciona a tradução dos conceitos em termos audiovisuais e cria seus conceitos em blocos de movimento e duração. Desse modo, o autor rejeita o pensamento tradicional que considera o cinema como um mero instrumento de ilusão cinematográfica e que não é capaz de “produzir pensamento”, como o fazem a filosofia e a literatura, por exemplo. Portanto, para Deleuze, o cinema produziu seus próprios conceitos, pois “nenhuma determinação técnica, nem aplicada (psicanálise, linguística), nem reflexiva, basta para construir os próprios conceitos do cinema” (DELEUZE, 2007, p. 332).

É partindo desse pressuposto que estabelecemos a relação entre o cinema e o pensamento, pois tal arte apresenta sua problemática a partir de suas imagens. Deleuze observa ainda que

há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um *encontro* fundamental e não de uma *reconhecimento*. [...] Pode ser apreendido sob totalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. É assim que ele se opõe a *reconhecimento*, pois o sensível, na *reconhecimento*, nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido. O sensível não é somente referido a um objeto que pode ser outra coisa além de ser sentido, mas pode ser ele próprio visado por outra faculdade (DELEUZE, 2006b, p. 203).

Nessa perspectiva, Deleuze não busca pensar o cinema por meio de conceitos filosóficos, mas ele parte dos conceitos que o próprio cinema cria. Assim, o movimento promovido pelo cinema faz com que o ato de pensar entre em movimento e se encontre com a imagem também em movimento. Deleuze, ao tratar da problemática do pensamento com o cinema, vai entrelaçar a história da filosofia com a história do cinema, ligando Hegel a Eisenstein, Bergson a Orson Welles e Nietzsche a Glauber Rocha.

Como já mencionado, a gênese do pensamento apontada pelo filósofo, é estimulada por alguma coisa que o violenta e que o retire de sua imobilidade, conseqüentemente, essa violência ocorre por ações de forças externas. Assim, em *Cinema II: imagem-tempo*, Deleuze destaca que: “se uma arte impusesse necessariamente o choque ou vibração, o mundo teria mudado há muito tempo e há muito tempo os homens pensariam” (DELEUZE, 2007, p. 190).

2.2. O encontro de Deleuze com Bergson e o problema do movimento

O cinema sempre contará o que os movimentos e os tempos da imagem lhe fazem contar. Se o movimento recebe sua regra de um esquema sensório-motor, isto é, apresenta um personagem que reage a uma situação, então haverá uma história. Se, ao contrário, o esquema sensório motor desmorona, em favor de movimentos não orientados desconexos, serão outras formas, devires mais que histórias (DELEUZE, 1992, p. 77).

A primeira ênfase que se dá ao fenômeno cinematográfico refere-se à fisiologia ótica, por meio da qual a máquina do cinematógrafo substitui o olho humano, conseguindo captar o movimento da imagem durante certo tempo e é nesse contexto que as ideias de Deleuze se encontram com as do filósofo francês Henri Bergson. Sobre Bergson, salienta Jorge Vasconcellos: “é o filósofo das máquinas de visão. Ao relacionar percepção e movimento de imagem, abriu caminho para o que seria *o ver*” (VASCONCELLOS, 2006, p. 28, grifo do autor). Nessa perspectiva, para Lacotte,

avec Bergson nous avons donc une refondation des concepts d'image, de matière et de mouvement. Une image, pour lui, ce n'est pas nécessairement quelque chose qui se voit, c'est quelque chose se meut, qui est en perpétuel mouvement; or il y a des choses qui se mouvent et que je ne vois pas. Le concept d'image est donc dissocié de ma perception²⁶ (LACOTTE, 2001, p. 14).

No último capítulo de *Evolução Criadora*, Bergson trata explicitamente da questão do “mecanismo cinematográfico do pensamento”. Nesse capítulo, o filósofo critica as duas ideias de duração: entre a existência e nada e entre a forma e o devir. Ainda segundo o autor, o que o “pensamento conceitual com o artifício do cinematógrafo. Sendo assim, o que o filósofo rejeita é a ideia da *duração* como a sucessão de momentos, porque, para Bergson, o movimento produzido pelo cinema seria uma sucessão de imagens imóveis, portanto o que a cinematografia faz é imitar o movimento real, produzindo, assim, a ilusão do movimento, que Bergson chamou de “ilusão cinematográfica”. La Salvia ressalta que

a “ilusão” acima citada é uma crítica de Henri Bergson àqueles que confundem o movimento como espaço percorrido de uma imagem fixa a outra, sabendo que Bergson considerava como movimento somente mudanças qualitativas, aquilo que chamava de duração. Bergson considerava uma “ilusão” de movimento qualitativa do movimento (a duração) e mantinha-se apenas na descrição do percurso

²⁶ Com Bergson, temos uma refundação dos conceitos de imagem, matéria e movimento. Uma imagem, para ele, não é necessariamente algo que é visto, é algo que se move, que está em movimento perpétuo; há coisas que se movem e eu não vejo. O conceito de imagem é assim dissociado da minha percepção (Tradução nossa).

executado, por isso o cinema era condenável em seu regime primitivo preso quase que somente ao fascínio técnico da captação de imagens (LA SALVIA, 2012, p. 22).

O cinema surgiu como um truque de mágica e isso fez Bergson perceber que o método do cinematógrafo é o de reconstituir movimento a partir de um ponto fixo, produzindo, assim, a “ilusão cinematográfica”. O filósofo viu, então, apenas um cinema sem movimento, de planos fixos e sem o recurso da montagem, em um período em que o cinema era só recurso técnico e de mágica ilusionista.

Vale lembrar que, mesmo Bergson sendo um crítico da cinematografia, Deleuze buscará o apoio no seu pensamento para construir um diálogo entre a filosofia e o cinema. Desse modo, para Deleuze promover o encontro da filosofia com o cinema, buscará, em *Matéria e memória* (1896) e *A evolução criadora* (1907), ambas de Bergson, os conceitos que o levem ao encontro das questões que a arte cinematográfica criou para seu pensamento. No primeiro livro, o filósofo observa que a gênese do conceito de *imagem-movimento* já se encontra no primeiro capítulo. Assim, em uma de suas entrevistas, presente em *Conversações*, Deleuze destaca que *Matéria e Memória* é

[...] um livro único extraordinário na obra de Bergson. Ele não coloca mais o movimento do lado da duração, mas por um lado estabelece uma identidade absoluta entre movimento-matéria-imagem, e, por outro, descobre um Tempo que é coexistência de todos os níveis de duração (a matéria sendo apenas o nível mais inferior). Fellini dizia recentemente que somos ao mesmo tempo a infância, a velhice, a maturidade: é totalmente bergsoniano (DELEUZE, 1992, p. 64).

Como observamos na citação acima, Deleuze aponta que em *Matéria e Memória*, Bergson preparou toda a atmosfera para pensarmos na problemática do movimento e da imagem, na arte cinematográfica, pois Bergson posiciona o movimento ao lado da duração, o que implica uma igualdade perfeita e original, assim, “imagem = matéria = movimento²⁷”. De acordo com Bergson, não podemos conceber, de um lado, o movimento (fazendo parte da coisa) e, do outro lado, a imagem que temos dessa coisa (que seria fornecida pela consciência).

Bergson, ao postular a igualdade “imagem = matéria = movimento”, pretende romper com as teorias psicológicas que estabelecem uma dualidade nas imagens, pois elas apontavam que a consciência correspondia a um tipo de receptáculo passivo de imagens ou de representações das coisas e dos objetos dispostos no espaço. Dessa maneira, para essas teorias, as imagens residiriam na consciência, já os movimentos aconteceriam nos corpos do

²⁷ LACOTTE. *Deleuze: Philosophie et cinéma*, 2001, p. 12.

mundo, entretanto, as imagens são constituídas no campo da subjetividade e pertencem ao domínio da consciência. Vale ressaltar que os movimentos dos corpos retirariam toda a objetividade do espaço exterior, porém Bergson entende que a imagem é movimento e o corpo é uma imagem ou, nas palavras do filósofo,

eis-me portanto em presença de imagem, no sentido mais vago em que se possa tomar essa palavra imagens percebidas quando abro meus sentidos, desaparecidas quando os fecho. Todas essas imagens agem e reagem umas sobre as outras em todas as suas partes elementares segundo leis constantes que chamo leis da natureza, e, como a ciência perfeita dessas leis permitiria certamente calcular e prever o que se passará em cada uma de tais imagens, o futuro das imagens deve estar contido em seu presente e a elas nada acrescenta de novo. No entanto há uma que prevalece sobre as demais na medida em que a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo (BERGSON, 1999, p. 11).

A dualidade da imagem no movimento e na consciência coloca em confronto as linhas de pensamento: *materialismo* e *idealismo*. Nesse sentido, a primeira corrente pretendia reconstituir a ordem da consciência com puros movimentos materiais, já a segunda almejava reconstituir a ordem do universo com puras imagens na consciência, contudo, Lacotte observa que “contrairement la phénoménologie, Bergson ne pense pas que ‘toute conscience de quelque chose’ mais plutôt, comme le fait remarque Deleuze que ‘toute conscience est quelque chose’²⁸ (LACOTTE, 2001, p. 12). Portanto, enquanto Bergson postulava que “toda consciência é alguma coisa”, a fenomenologia, especificamente a de Edmund Husserl, definia que “toda consciência é consciência de alguma coisa”. Assim, Deleuze defendia que era necessário ultrapassar a todo custo essa dualidade, mesmo assim, segundo o filósofo, essas duas linhas de pensamento foram importantes para romper tal dualidade. Desse modo, segundo Deleuze,

o que a fenomenologia ergue em norma, é a “percepção natural” e as suas condições. Ora, essas condições são coordenadas existenciais que definem um “ancoramento” do sujeito percebente no mundo, um ser no mundo, uma abertura ao mundo que vai exprimir-se na célebre frase “toda consciência é consciência de alguma coisa...” A partir daí, o movimento apreendido ou feito deve compreender-se não, certamente, de uma forma inteligível (Ideia) que se atualiza numa matéria, mas de uma forma sensível (Gestalt) que organiza o campo perceptivo em função de uma consciência intencional em situação (DELEUZE, 2004, p. 84).

²⁸ Ao contrário da fenomenologia, Bergson não pensa que “toda consciência é consciência de alguma coisa”, mas sim, como Deleuze observa, que “toda consciência é alguma coisa”. (Tradução nossa)

Vale ressaltar que Husserl não faz nenhuma invocação acerca do cinema, ou seja, não busca nenhum exemplo cinematográfico para tratar da imagem e do movimento, já Bergson afirma que o cinema é um “falso aliado”, pois seria algo que reproduz um falso movimento. De qualquer maneira, consoante Deleuze, mesmo que a fenomenologia husserliana não faça nenhuma referência ao cinema, ela nos dá subsídios para pensar nas imagens cinematográficas e analisá-las mediante a “percepção natural”. Vale ressaltar, contudo, que as razões da fenomenologia e as de Bergson são muito diferentes, o que possibilitou a Deleuze criar conceitos de imagem-movimento e de imagem-tempo de seus agenciamentos, além de pensar sobre eles.

Entretanto, em *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty fará a confrontação da fenomenologia com o cinema, quando o apresenta como sendo um aliado ambíguo, pois ele falseia as condições da percepção natural dando lugar a uma percepção de movimento. Assim, segundo Merleau-Ponty, “[...] a ambiguidade da experiência é tal que um ritmo auditivo faz imagens cinematográficas se fundirem e dá lugar a uma percepção de movimento, quando sem apoio auditivo a mesma sucessão de imagens seria muito lenta para provocar o movimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 307).

O que a fenomenologia merleau-pontyana nos ensina sobre o cinema, então, é que ele pode nos aproximar e afastar das coisas, para que, com isso, o cinema não venha a ser confundido com as outras artes. Tais artes apontam para o irreal através do mundo, tornando o próprio mundo irreal; já o cinema é o próprio mundo que se torna a própria imagem e não uma imagem que advém do mundo. Seguindo o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, Deleuze explica que “[...] o cinema pode-nos aproximar ou afastar das coisas e girar à volta delas, suprimir o ancoramento do sujeito como do horizonte do mundo, de tal modo que substitui um saber implícito e uma intencionalidade segundo às (*sic*) condições da percepção natural” (DELEUZE, 2004, p. 84).

Deleuze observa ainda que Bergson denuncia o cinema como sendo um aliado ambíguo, porque, para este, o cinema desconhece o movimento ou, nas palavras de Deleuze,

é de maneira diferente que Bergson denuncia o cinema como um aliado ambíguo. Porque, se o cinema desconhece o movimento, é da mesma maneira que a percepção natural e pelas mesmas razões: “Nós não apreendemos vistas quase instantâneas da realidade que passa [...], percepção, intelecção, linguagem procedem assim”. Quer dizer que, para Bergson, o modelo não pode ser a percepção natural, que não possui nenhum privilégio. O modelo seria antes um estado de coisa que não para de mudar, uma matéria-escorrimento em que nenhum ponto de ancoramento nem centro de referência sejam atribuíveis (DELEUZE, 2004, p. 85).

César Guimarães salienta também que “Bergson percebe na imagem cinematográfica a reprodução de um tempo homogêneo e abstrato, guiado pela percepção natural, no que esta tem de útil e voltado para a ação e sendo por isso incapaz de apreender a ‘duração’” (GUIMARÃES, 1997, p. 93).

Entretanto, Deleuze defende que o cinema não tem relação alguma com o modelo da percepção natural, pois “a mobilidade dos centros, a variabilidade dos seus enquadramentos o conduziriam sempre a restaurar vastas zonas acentradas e desenquadradas” (DELEUZE, 2004, p. 93-94).

Por conseguinte, Bergson constitui o universo como um conjunto ilimitado de imagens, que agem e reagem entre si, assim, o que aparece está em movimento, ou seja, “o mundo”. Para o filósofo, o mundo é constituído de “imagem = movimento”.

Seguindo a tese bergsoniana, se as imagens agem umas sobre as outras e reagem em todas as suas partes elementares (possibilitando que a causa seja proporcional ao efeito, em que o mundo seja “imagem = movimento”), Deleuze denomina esse processo de plano de imanência e tal plano fará com que a imagem exista em si mesma. Destarte, o filósofo esclarece:

Este conjunto infinito de imagens constitui uma espécie de plano de imanência. A imagem existe em si, sobre esse plano. Este em-si da imagem é a matéria: não algo que estaria escondido atrás da imagem que nos faz concluir imediatamente à identidade da imagem-movimento e da matéria. “Digam que meu corpo é matéria, ou digam que é imagem...” A imagem-movimento e a matéria-escorrimento são estritamente a mesma coisa (DELEUZE, 2004, p. 86-87).

É a partir da noção de plano de imanência que Deleuze começa a se afastar do pensamento bergsoniano, visto que o plano de imanência é o próprio movimento, isto é, a “face do movimento” (DELEUZE, 2004, 87), ademais, o plano, ao estabelecer as partes de cada sistema e de um sistema ao outro, também se torna um corte; é um corte móvel, um corte ou perspectiva temporal, um bloco de espaço-tempo, sendo apresentado como o tempo do movimento que nele se produz, diferente do pensamento de Bergson, que o define como um “corte imóvel instantâneo.”²⁹ Assim, segundo Deleuze, “[...] uma série infinita de semelhantes blocos ou cortes móveis [...] correspondente à sucessão dos movimentos do universo. [...] O

²⁹ Tudo deve se passar, portanto, como se uma memória independente juntasse imagens ao longo do tempo à medida que elas se produzem, e como se nosso corpo, com aquilo que o cerca, não fosse mais que uma dessas imagens, a última que obtemos a todo momento praticando um corte instantâneo [...]. Neste corte, nosso corpo ocupa o centro. As coisas que o cercam agem sobre ele e ele reage a elas. (BERGSON, 1999, p. 83).

universo material, plano de imanência, é o *agenciamento maquínico das imagens-movimento.*” (DELEUZE, 2004, p. 87, grifos do autor).

O autor, ao tratar das questões que envolvem o movimento, observa que, em *Matéria e Memória*, o movimento é apresentado como o ato de percorrer; o espaço percorrido é então indivisível, ou não se divide sem mudar com cada diferença da natureza. Em *Teses sobre o movimento, primeiro comentário de Bergson*, Deleuze ressalta que, embora haja uma tendência de reconstituir o movimento a partir do espaço, sendo estes irredutíveis, apresentando uma diferença de natureza entre o movimento e o espaço, não podemos confundir o movimento com o espaço percorrido pelo móvel. Dessa maneira, ainda segundo o filósofo, o cinema não nos dá uma imagem acrescida de movimento, mas nos apresenta uma “imagem-movimento”. Nesse sentido,

[...] o movimento não se confunde com espaço percorrido. O espaço percorrido é passado, o movimento é presente, é o acto de percorrer. O espaço percorrido é divisível e até infinitamente divisível, enquanto que o movimento é indivisível, ou não se divide sem mudar de natureza a cada divisão. O que já supõe uma ideia mais complexa: os espaços percorridos pertencem todos a um só e mesmo espaço homogêneo, enquanto que os movimentos são heterogêneos, irredutíveis entre si (DELEUZE, 2004, p. 11).

Por conseguinte, não podemos reconstituir o movimento como posição no espaço ou como instantes no tempo, porque o movimento, segundo Deleuze, é uma translação no espaço e quando há uma translação de partes no espaço, ocorre, conseqüentemente, uma mudança qualitativa no todo. Ao analisarmos essa composição do movimento e do espaço, retornamos, porém, ao pensamento de Bergson, presente no capítulo III de *Matéria e memória*, em que essa questão é exemplificada a partir da ideia de que um animal permanece imóvel até o momento em que precisa comer ou migrar.

De acordo com o autor, “a percepção dos animais costuma limitar-se a [...] discernimento do útil. É o capim *em geral* que atrai o herbívoro: cor e odor do capim, sentidos e experimentos com força [...], são os únicos dados imediatos de sua percepção exterior” (BERGSON, 1999, p. 186, grifos do autor). Nesse sentido, se o animal com fome “A” se desloca para o pasto de capim “B”, ao atingir “B” e ter comido o capim, é possível perceber que o que mudou não foi apenas o estado do animal, mas também o estado do “todo” que compreende “A e B” e, portanto, tudo o que se encontra entre os dois.

Desse modo, “o movimento aponta sempre para uma mudança, a migração, para uma variação sazonal” (DELEUZE, 2004, p. 20), por conseguinte podemos observar outro

exemplo apresentado por Bergson para pensar sobre o movimento, a saber, a corrida entre Aquiles e a tartaruga, estudado por Zenão de Eleia, em seus quatro argumentos contra o movimento³⁰. Nessa perspectiva, Bergson afirma: “Quando Aquiles persegue a tartaruga, cada um dos seus passos deve ser considerado um indivisível, assim como cada um dos passos da tartaruga. Após dado número de passos, Aquiles terá já ultrapassado a tartaruga” (BERGSON, 2010, p. 338). Podemos entender que, se cada um dos passos de Aquiles for colocado como indivisível e os da tartaruga também, ao determinar o número de passos, Aquiles ultrapassará a tartaruga, todavia se o movimento fosse identificado como espaço percorrido, Aquiles não ultrapassaria a tartaruga nesse espaço, porque o movimento pode ser decomposto e recomposto. Ademais, salienta Roberto Machado o seguinte:

Os diversos espaços percorridos pertencem a um mesmo espaço homogêneo; os movimentos são heterogêneos, irredutíveis. Todo movimento, tomado individualmente, se divide, mas não por uma unidade abstrata, homogênea. Cada movimento tem divisões próprias. Assim, o espaço percorrido é divisível e homogêneo, mas o movimento é indivisível e heterogêneo (MACHADO, 2009, p. 249).

Segundo Deleuze, o que Bergson descobre além da translação do movimento é a sua vibração, assim, para este, julgar o que se “move” é se levar ao engano, pois o que se move são elementos exteriores às qualidades, logo Bergson entende que as qualidades são puras vibrações que mudam ao mesmo tempo, enquanto os elementos se movem. Assim, para ele

a mudança encontra-se por toda parte, mas em profundidade; nós a localizamos aqui e acolá, mas na superfície; e constituímos assim corpos ao mesmo tempo estáveis quanto a suas qualidades e móveis quanto a suas posições, uma simples mudança de lugar condensando nele, a nossos olhos, a transformação universal (BERGSON, 1999, p. 246).

De acordo com Machado, outro problema mais importante que aparece nessa tese é que “não se pode reconstituir o movimento – ato de percorrer indivisível – como uma sucessão de posições no espaço ou uma sucessão de momentos, de instantes, no tempo; não se pode reconstituir o movimento como ‘cortes’ imóveis” (MACHADO, 2009, p. 249). Dessa forma, remetemo-nos à terceira argumentação contra o movimento de Zenão, isto é, “o voo da flecha”. Nesse sentido, sobre o argumento da flecha durante o voo, Bergson analisa:

³⁰ [...] O que Zenão argumenta não é o movimento ser impossível, mas a impossibilidade de se falar sobre ele racionalmente. Por meio dos seus quatro argumentos ‘contra o movimento’ [...], Zenão mostra que, se o contínuo é de fato um predicado do ser, não pode ser dividido ao infinito (ver a Tartaruga e Aquiles), nem composto de partes indivisíveis, como os átomos (ver o Voo da Flecha). (LACOTTE, 2001, p. 16 – Tradução do autor).

Vejamos o caso da flecha durante o voo. Diz Zenão que a cada instante ela está imóvel, pois só teria tempo bastante para se mover, isto é, para ocupar pelo menos duas posições sucessivas, se lhe fossem concedidos pelo menos dois instantes. Assim, em um dado momento, encontra-se em repouso em um ponto dado. Estando imóvel em cada ponto do trajeto, está igualmente imóvel em todo o tempo durante o qual se move (BERGSON, 2010, p. 336).

Sobre isso, Machado conclui:

Assim, o movimento da flecha que voa em um outro exemplo de Zenão é simples, indecomponível, indivisível. Há oposições entre, por um lado, corte imóvel e sucessão como tempo abstrato – universal, homogêneo, uniforme a diversos movimentos – e, por outro, movimento real e duração concreta (MACHADO, 2009, p. 249).

Por conseguinte, partindo do princípio de que a flecha está imóvel durante todo o tempo do percurso, Bergson define a ilusão em que incorre o pensamento acerca da reconstituição do movimento, a partir da trajetória da flecha, da seguinte maneira:

No fundo, a ilusão provém do fato de o movimento, *uma vez efetuado*, ter deixado ao longo do seu trajeto uma trajetória imóvel, sobre a qual se podem contar quantas imobilidades se quiserem. Conclui-se daí que o movimento, ao *efetuar-se*, deixa a todo momento debaixo dele uma posição com a qual coincide. Esquece-se de que a trajetória se cria de uma só vez, mesmo que para isso precise de um certo tempo, e que se é certo poder dividir-se à vontade a trajetória depois de criar, não seria possível dividir a sua criação, que é um ato em progresso e não uma coisa (BERGSON, 2010, p. 337, grifos do autor).

Dessa forma, Deleuze observa que, em vez de Bergson reduzir tudo a uma mesma ilusão sobre o movimento, ele trabalha com duas correntes de pensamento acerca das ilusões do movimento. Consoante o filósofo, esse foi o erro de Bergson, pois este reconstituiu o movimento com instantes ou posições, ocorrendo, assim, duas maneiras de apresentar o movimento, a “antiga e a moderna”. Na filosofia antiga, o que se fazia era só reconstituir o movimento mediante a posição, já na filosofia moderna, o movimento não é referido como instantes privilegiados, mas a um instante qualquer:

Para a antiguidade, o movimento aponta para elementos inteligíveis, Formas ou Ideias que, elas próprias, são eternas e imóveis. [...] O movimento assim concebido será, pois, a passagem regulada de uma forma para a outra, isto é, uma ordem de *poses* ou *instantes privilegiados*, como uma dança. [...] A revolução científica moderna consistiu em já não referir o movimento a instantes privilegiados, mas ao instante qualquer. Isentos de recompor o movimento, já não o recompunham, a partir de elementos formais transcendententes (pose), mas a partir de elementos materiais imanentes (cortes). Em vez de fazer uma síntese inteligível do movimento, fazia-se uma análise sensível (DELEUZE, 2004, p. 14-15).

Seguindo o pensamento bergsoniano acerca do movimento, poderíamos recortar figuras representando soldados, imprimindo a cada uma delas o movimento de marcha, projetando na tela o conjunto, ou seja, os soldados, a marcha ou bater fotos em série, logo fazendo realçar a impressão de mobilidade do regimento. Com isso, teríamos o mesmo efeito do cinematógrafo, a noção de extrair o movimento de imagens imóveis, o que seria o falso movimento, ou melhor, a “ilusão cinematográfica”. Dessa forma, Bergson sugere que

[...] se pretende reproduzir em uma tela uma cena animada, por exemplo, o desfile de um regimento. Haveria uma primeira maneira de proceder. Seria recortar figuras articuladas representando os soldados, imprimir a cada uma delas o movimento da marcha, movimento este que, embora comum à espécie humana, é variável de indivíduo para indivíduo, e projetar o conjunto na tela. Nessa brincadeira seria preciso gastar uma enorme soma de trabalho e, aliás, o resultado obtido seria bastante medíocre: como reproduzir a flexibilidade e variedade da vida? Mas há uma segunda maneira de proceder, ao mesmo tempo muito mais fácil e mais eficaz. É tirar do regimento que passa uma série de fotografias e projetar essas fotografias na tela, de maneira a substituírem-se muito rapidamente umas às outras. É isso que o cinematógrafo faz. Com fotografias, cada uma das quais representando o regimento em uma atitude imóvel, reconstitui a mobilidade do regimento que passa. É certo que, se acaso dispuséssemos apenas das fotografias, por mais que olhássemos para elas, nunca as veríamos animar-se: com a imobilidade, mesmo que fosse indefinidamente justaposta a si própria, nunca conseguiríamos fazer o movimento. Para que as imagens se animem é preciso que algures haja movimento. E, com efeito, o movimento aqui está, no aparelho. É porque a película cinematográfica se desenrola, levando sucessivamente as diversas fotografias da cena a seguirem-se umas às outras, que cada ator da cena recupera a sua mobilidade: integra todas as suas atitudes sucessivas no invisível movimento da película cinematográfica. Portanto, e em resumo, o processo constitui em extrair de todos os movimentos próprios a todas as figuras um movimento impessoal, abstrato e simples, por assim dizer *o movimento em geral*, em metê-lo no aparelho e em reconstituir a individualidade de cada movimento particular pela composição desse movimento anônimo com as atitudes pessoais. É esse o artifício do cinematógrafo (BERGSON, 2010, p. 332-333).

Entretanto, conforme Deleuze, a maior descoberta feita por Bergson é a existência dos cortes móveis e das “imagens-movimento”: um corte móvel, um plano temporal, e não um corte imóvel, mas um movimento abstrato, fazendo assim, adição de cortes imóveis instantâneos e tempo abstrato. Deleuze afirma:

A descoberta bergsoniana de uma imagem-movimento e [...] de uma imagem-tempo conserva ainda hoje uma tal riqueza que não é certo que se tenha extraído todas as consequências. Apesar da crítica demasiado sumária que Bergson fará um pouco mais tarde ao cinema, nada impede a junção da imagem-movimento, tal como ele a considera, e da imagem cinematográfica (DELEUZE, 2004, p. 9).

O cinema reproduz, portanto, um movimento de modo artificial, por meio da decomposição e da recomposição também artificial. Contudo, o movimento apresentado, tal

como aparece e é percebido pelo espectador, não é artificial, pois, embora seus meios de reprodução sejam artificiais, seus resultados não o são. Isso ocorre, porque o cinema cria a percepção de um movimento puro, além disso, a percepção cinematográfica revela que o movimento não é acrescentado na imagem, porém se apresenta em cada uma. Tal percepção apreende a imagem como movimento, gerando, assim, uma “imagem-movimento”.

Deleuze salienta que, durante toda a história cinematográfica, o cinema passa por transições quase imperceptíveis de imagens, então cria uma “taxionomia” das imagens e as divide em dois grandes grupos: *imagem-movimento* e *imagem-tempo*. A primeira ocorre predominante no cinema clássico e a segunda, no cinema moderno pós-guerra. Trata-se, na verdade, de dois regimes de imagens e, sobretudo, de dois tipos de relações com o tempo, sendo uma representação indireta e a outra direta. Cada cinema traçaria, assim, um procedimento técnico diferente: um produzindo um automovimento das imagens, e o outro uma autotemporalização delas. Segundo Deleuze, “são esses fins que constituem os conceitos do cinema. O cinema executa um automovimento da imagem, e até uma autotemporalização” (DELEUZE, 1992, p 76).

2.3. A história natural do cinema contada pelos conceitos de “imagem-movimento e imagem-tempo”³¹

*Mais qu'en est il de l'histoire du cinéma? On sent également que Deleuze a une préférence pour certains cinéastes; c'est, en fait, davantage qu'une préférence dont il s'agit. [...] Deleuze fait son choix dans la mesure où certains cinéastes ont du cinéma la même idée qu'il a de la philosophie; mais pour le comprendre, il faut préciser les liens qui unissent cinéma et philosophie*³² (LACOTE, 2001, p. 38).

Na década de 1980, Gilles Deleuze publicou dois livros sobre cinema: *Cinema I: a imagem-movimento* (1983) e *Cinema II: a imagem-tempo* (1985). Em ambos, o filósofo propõe fazer um pensamento diferencial sobre filosofia e cinema, apresentando, assim, um “cinema diferencial” que teria como fonte de pensamento a filosofia da diferença.

É a partir do cinema clássico (1915-1940) que Deleuze começa suas investigações acerca da classificação das imagens e signos cinematográficos, criando, para esse cinema, o conceito de imagem-movimento e destacando algumas relações entre as imagens cinematográficas. O filósofo propõe, então, a existência de elementos que permitem distinguir o cinema clássico (anterior à Segunda Guerra Mundial), do cinema moderno (pós-guerra) e, dessa forma, a história natural do cinema nos leva a uma análise do cinema como imagem do pensamento.

A história natural do cinema é composta, portanto, por cineastas que só podem ser julgados em sua produção pessoal. Deleuze, ao descrever os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo, ressalta que há muitas transações possíveis, passagens quase imperceptíveis ou, mesmo, mistas. Acrescenta-se, ainda, que nenhuma das imagens vale mais do que a outra ou que seja mais bela ou mais profunda, assim, o que podemos dizer sobre elas, segundo o filósofo, é que a imagem-movimento não nos dá uma imagem-tempo.

³¹ Ao propor escrever a história do cinema, com base nos conceitos *imagem-movimento* e *imagem-tempo*, temos que tomar muito cuidado, pois, no prefácio de *Cinema I: a imagem-movimento*, Deleuze afirma que “este estudo não é uma história do cinema. É uma taxionomia, um ensaio de classificação de imagens e de signos.” (DELEUZE, 2004, p. 9). Porém, na obra *Conversações* (1972-1990), obra póstuma, em uma das entrevistas que compõem a obra, Deleuze é questionado que, mesmo negando em *Cinema I*, que seu propósito não era o de fazer uma história do cinema, ele trata, em suas obras, de forma histórica, o *Cinema*. Deleuze responde, portanto, ao entrevistador que, “com efeito, é uma história do cinema, de certa maneira, mas uma ‘história natural’. Trata-se de classificar os tipos de imagens e os signos correspondentes, como se classifica os animais” (DELEUZE, 1992, p. 62). Todavia, é seguindo o pensamento de Deleuze em analisar a história do cinema como uma “história natural” que optamos por seguir o caminho traçado pelo filósofo em descrever a história natural do cinema, com base nos conceitos de “imagem-movimento e imagem-tempo”.

³² Mas o que é a história do cinema? Também sentimos que Deleuze tem uma preferência por alguns cineastas; é, de fato, mais importante que uma preferência da qual é uma questão. [...] Deleuze fez sua escolha na medida em que certos cineastas têm a mesma ideia de cinema e filosofia; mas, para entendê-lo, devemos especificar o elo entre o cinema e a filosofia. (Tradução nossa)

Deleuze começa suas investigações acerca do cinema, observando que a técnica usada pelos cineastas do cinema clássico objetiva fazer com que os espaços pareçam naturais³³ e, portanto, verdadeiros. Nesse contexto, era mediante o artifício da montagem³⁴ que os cineastas davam à plateia a ilusão de estar em contato direto com o mundo representado nos filmes. Tal técnica ocorre por meio da decupagem clássica³⁵, apta a produzir ilusão e deflagrar o mecanismo de identificação ao utilizar métodos de interpretação de atores, dentro de princípios naturalistas. Os cineastas do cinema clássico davam também preferência a gravar seus filmes em estúdios, fazendo a utilização de cenários naturalistas, além de escolherem histórias populares com o emprego de melodramas, aventuras e fantasias.

Logo, a montagem assume papel importante no cinema clássico, tornando-se, assim, o “coração” do cinema. O papel da montagem constitui-se, efetivamente, como o fundamento mais específico da linguagem fílmica, sendo, portanto, uma definição do cinema clássico, pois ela se refere à organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração³⁶. Sobre a montagem, expõe Deleuze:

[...] do princípio ao fim do filme; alguma coisa mudou. No entanto, esse todo que muda, esse tempo ou essa duração, parece só poder ser apreendido indiretamente,

³³ O sistema se consolidou depois de 1914, principalmente nos Estados Unidos, ao lado da aplicação sistemática dos princípios da montagem invisível, elaborou com cuidado o mundo a ser observado através da “janela” do cinema. Desenvolve um estilo tendente a controlar tudo, de acordo com a concepção do objeto cinematográfico como produto de fábrica. [...] Tudo neste cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. [...] Em todos os níveis a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”; montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação. O uso do termo naturalista não significa aqui vinculação estreita com um estilo literário específico. [...] Quando aponto a presença de critérios naturalistas, refiro-me, em particular, à construção de espaço cujo esforço se dá na direção de uma reprodução fiel das aparências imediatas do mundo físico, e a interpretação dos atores que busca uma reprodução fiel do comportamento humano, por meio de movimentos e reações “naturais” (XAVIER, 1977, p. 31).

³⁴ Maria de Fátima Augusto, em seu belíssimo texto *A montagem cinematográfica e a lógica das imagens*, observa a importância que o conceito da “montagem” tem para o pensamento cinematográfico deleuziano, pois o conceito dá para Deleuze as possibilidades de classificar as imagens e signos cinematográficos e identificar as diferentes escolas cinematográficas e suas formas de construir novos conceitos para o cinema. O livro da autora conduz o leitor a caminhar pela história natural do cinema a partir do conceito de montagem.

³⁵ A decupagem – do francês “decoupage” – é o sistema dos movimentos de câmera que só tem sentido em função de efeitos narrativos e de sua inteligência pelo espectador. O conceito de decupagem vem de “decupar” que é dividir (um roteiro) em planos numerados, com as indicações dramáticas e técnicas necessárias à filmagem ou à gravação das cenas.

³⁶ Em *A Evolução Criadora*, Bergson define que o movimento não é a passagem regulada de uma forma. O tempo aparece, assim, como variável independente do movimento; dirá também que o movimento resulta de corte móvel da duração. O movimento, nesse caso, expressa a mudança na duração. “A duração do universo deve constituir uma unidade com a latitude de criação que nele pode haver” (BERGSON, 2010, p. 369). Entretanto, para Deleuze, cada vez que estivermos diante de uma duração ou numa duração, podemos concluir a existência de um todo que muda e que é aberto a lugares. Sendo o movimento um corte móvel da duração, isto é, do todo e, sendo a duração mudança, o movimento exprime mudança na duração ou no todo. Desse modo, a tese bergsoniana coloca o movimento como uma mudança qualitativa, exprimindo uma duração como realidade espiritual. O todo não é fechado, é aberto e muda incessantemente, fazendo surgir alguma coisa nova, isto é, que dura. Roberto Machado concluiu que “o todo aberto existe na duração, dura e muda; é a duração que não cessa de mudar” (MACHADO, 2010, p. 252).

em relação às imagens-movimento que o exprimem. A montagem é essa operação que se apoia nas imagens-movimento para lhes soltar o todo, a Ideia, isto é, a imagem do tempo (DELEUZE, 2004, p. 47).

Nesse contexto, para Deleuze, o cinema só conquista sua essência e maturidade³⁷ a partir do filme *Nascimento de uma nação*, em 1915, do cineasta norte-americano D. W. Griffith, visto que este foi o primeiro a conseguir organizar a montagem de um meio de expressão, elevando-a a um grande nível de criação artística. Com a montagem, o plano cinematográfico deixa de ser uma categoria espacial para se tornar temporal, e o corte passa a uma categoria móvel, não mais imóvel. A montagem cinematográfica, em si mesma, é, portanto, a “imagem indireta do tempo”³⁸, da duração.

Dessa maneira, segundo Deleuze, o cinema clássico alcança a duração, por meio da montagem, porque exprime mudanças qualitativas saídas dos encontros entre planos. A montagem expressa, então, um todo que se cria para além das imagens, e o movimento, por sua vez, exprime uma duração que muda conforme o filme passa. Vale destacar que o movimento é algo sobre o qual pensamos entre as partes de “translação” (expressando uma duração) e “mutação”. Esse fator leva Deleuze a perceber dois aspectos acerca do movimento: o movimento como translação – que se refere ao que se passa entre objetos ou partes; o movimento como mutação – quando exprime a duração ou o todo.

Os objetos ou partes de um conjunto são definidos como cortes imóveis, mas o movimento se estabelece entre esses cortes e remete os objetos ou partes à duração de um todo variável. Dessa maneira, a mudança do todo ocorre com relação aos objetos, isto é, corte móvel da duração, assim, “o todo é o que muda, é o aberto ou a duração. O movimento exprime, pois, uma mudança do todo, ou em etapa, um aspecto dessa mudança, uma duração ou uma articulação de duração” (DELEUZE, 2004, p. 34).

Portanto, a distinção que Deleuze faz entre objetos, movimento e o todo concebido como duração é importante para a análise das imagens cinematográficas. A partir disso, Deleuze define, no cinema, o quadro, o plano e a montagem, isto é, os três elementos básicos para a realização de uma película.

Desse modo, num filme, o quadro representa o enquadramento do sistema fechado de elementos; o plano é a determinação dos movimentos, entre elementos e entre as partes que

³⁷ Para saber mais sobre o primeiro cinema antes 1915, algumas características e os primeiros grandes diretores, ver o texto de Flávia Cesarino Costa, *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

³⁸ Segundo Deleuze, a “imagem indireta do tempo” é desenvolvida por dois aspectos: por um lado, inaugura um intervalo como unidade mínima de tempo e, de outro lado, cria uma totalidade aberta, fazendo com que o tempo fique subordinado ao movimento, tornando-se, assim, dependente do recurso da montagem.

correspondem ao cenário e ao personagem; a montagem é o todo, a duração e a mudança qualitativa que dá ao cinema clássico a “imagem indireta do tempo”.

Cabe lembrar que a montagem, de acordo com Deleuze, é o que afasta o cinema da “ilusão” de reconstituir o movimento a partir de instantes fixos, visto que ela constrói um fluxo de imagens por meio das quais os cortes são móveis, definindo uma mudança qualitativa. Em vista disso, para o autor, o cinema não reconstitui cortes imóveis, mas sim cortes móveis mediante a duração.

Por conseguinte, a montagem desenvolve-se a partir de dois eixos: enquadrar e decupar. Enquadrar corresponde ao ato de produzir um quadro cinematográfico, e decupar refere-se ao que determina o plano cinematográfico. Sobre o plano, Deleuze define que ele “[...] é a determinação do movimento que se estabelece no sistema fechado” (DELEUZE, 2004, p. 34). Por sua vez, a montagem é a composição e o agenciamento da imagem-movimento, logo constitui para o cinema clássico uma “imagem indireta do tempo”.

A seguir, analisaremos a história natural do cinema por meio de algumas ideias básicas das teorias sobre montagem. Sem dúvida, essas teorias influenciaram diretamente a consolidação fílmica e o pensamento de Deleuze acerca do cinema, além do conceito de imagem-movimento, no cinema clássico, o que caracterizou diversas práticas cinematográficas, segundo o ponto de vista dos cineastas.

Para compreender a história natural do cinema e a composição da montagem, estudaremos as principais escolas cinematográficas do cinema clássico e como se deu a passagem e a evolução dele para a composição do cinema moderno pós-guerra, escolhendo alguns diretores que, dentro da proposta deleuziana, representam teorias acerca do cinema clássico e seus filmes: Griffith (a montagem orgânico-ativa empírica do cinema americano), Eisenstein (a montagem dialética do cinema soviético), Epstein e Gance (a montagem quantitativa-psíquica da escola francesa), Wiene e Lang (a montagem intensivo-espiritual do expressionismo alemão). Quanto ao cinema moderno, consideraremos Rosellini, De Sica e Fellini (Neorrealismo Italiano), Godard (*Nouvelle Vague*) e Glauber Rocha (Cinema Novo Brasileiro).

2.3.1. A história do cinema clássico: imagem-movimento e montagem

Se vangloriamos Griffith, não é por ter inventado a montagem, mas por ter levado a um nível de uma dimensão específica [...] Griffith concebeu a composição das imagens-movimento como organização, um organismo, uma unidade orgânica (DELEUZE, 2004, p. 48).

Segundo Deleuze, o organismo descoberto por Griffith corresponde à composição estética das três formas de montagem que foram instauradas pelo cineasta: a primeira trata da alternância das partes diferenciadas, tomadas em relações binárias – entre homens e mulheres, ricos e pobres, norte e sul – que constituem a montagem paralela; a segunda promove a alternância das dimensões relativas que confere um novo uso ao primeiro plano da cena. Esta extrai efeitos dramáticos do ângulo de visão, focalizando inicialmente o conjunto da cena e depois o ator, com maior intimidade, de modo a destacar sua face, suas expressões mais íntimas e seus gestos menores, construindo então um primeiro plano que tenha como objetivo chamar a atenção do espectador. Deleuze postula que a terceira montagem compreende as ações convergentes que se direcionam para o mesmo fim:

As ações convergentes tendem para o mesmo fim, atingindo o lugar do duelo para lhe transtornar o desenlace, salvar a inocência ou reconstituir a unidade comprometida, tal como a galopada que vem socorrer os sitiados, ou a marcha do salvador que recupera a rapariga na neve que descongela (*Orphans of the Storm*³⁹). Montagem concorrente ou convergente é a terceira figura da montagem, a que faz alterar os momentos das duas ações que vão juntar-se (DELEUZE, 2004, p. 49).

A montagem convergente proposta por Griffith é a mais importante para a construção do cinema clássico, porque ela faz a alternância entre os momentos das ações que se encontram.

Nesse procedimento de montagem, Griffith dá ritmo à ação, reduzindo a duração dos planos gradativamente, à medida que se aproxima o fim do filme. Quanto mais as ações convergem, mais a junção se aproxima e, portanto, mais rápida é a alternância. Deleuze denomina esse processo de montagem como “montagem acelerada”.

As três montagens griffithianas formam a força da representação orgânica da escola cinematográfica norte-americana do período do pré-guerra, de onde foi extraída sua mais sólida forma.

De acordo com Deleuze, essa montagem da escola norte-americana é orgânico-ativa, pois se trata de um cinema de ação. Portanto, constitui-se, no agir e reagir diante do dado, como contendo uma das grandes características do cinema narrativo, a saber, a ação. Se

³⁹ *Órfãos da Tempestade*, de 1922, representou a Revolução Francesa e foi o último grande sucesso de Griffith.

Griffith não foi o criador do cinema narrativo, tal cinema consolidou-se com sua obra, tornando-se o pioneiro da narratividade cinematográfica, sendo seu principal divulgador, ao associar montagem e narrativa. Sobre a narratividade do cinema norte-americano, Deleuze argumenta: “É falso criticá-lo de ser subordinado à narração; é o contrário, a narratividade é que decorre desta concepção da montagem.” (DELEUZE, 2004, p. 50).

Em 1916, Griffith lança o filme *Intolerância*, em resposta aos críticos que o acusaram de racista no filme *O Nascimento de uma nação*. O filme *Intolerância* é contado por meio de quatro histórias paralelas: “a queda da Babilônia, a morte de Cristo, a noite de São Bartolomeu e um episódio dramático contemporâneo”, unidas por um só conceito. Nesse contexto, ao analisar o filme *Intolerância*, Deleuze pontua o intervalo entre as ações que se tornam cada vez menores, na montagem acelerada das corridas:

As dimensões relativas trocadas irão do rei ao gabinete do capitalista. E as ações convergentes não serão apenas os duelos próprios a cada civilização, a corrida de carros no episódio da Babilônia, a corrida do automóvel e do comboio no episódio moderno, nas duas corridas elas próprias convergem através dos séculos numa montagem acelerada que sobrepõe Babilônia à América (DELEUZE, 2004, p. 50).

Dessa maneira, Griffith é o grande responsável por consolidar todo o cinema clássico, caracterizado essencialmente como sendo um cinema dramático narrativo. Tal produção cinematográfica permaneceria por 50 anos. Portanto, Griffith, ao aperfeiçoar a montagem cinematográfica, cria para o cinema clássico o conceito que Deleuze definiu como a imagem-ação.

Diferentemente da escola norte-americana griffithiana, que cria uma montagem orgânico-ativa, a escola soviética, com o cineasta Sergei Eisenstein, produz uma nova concepção de montagem para o cinema clássico, a qual foi denominada de “montagem dialética”. À proporção que Eisenstein entra em contato com as novas formas estéticas e técnicas cinematográficas de sua época, atualiza o conceito de montagem. Sobre a concepção eisensteiniana cinematográfica, Maria de Fátima Augusto pontua o seguinte:

A concepção eisensteiniana é de que cada plano ou fragmento deve funcionar como atração dominante imprimindo dinâmica, musicalidade e ritmo ao filme. As atrações dominantes pensadas através da sintaxe da montagem, devem produzir fluxos sinestésicos que, de alguma forma, envolvam os sentidos. Assim, para gerar o impacto psicológico, o filme deve ser planejado a partir de ações dominantes que privilegiam o conflito. (AUGUSTO, 2004, p. 65).

Eisenstein, então, mantém a composição orgânica de Griffith das imagens-movimento: “da situação de conjunto à situação transformada, por intermédio do desenvolvimento e da superação das oposições.” Entretanto, o primeiro identificou a existência de uma natureza dialética do organismo e de sua composição na montagem. Assim, para Deleuze, Eisenstein “dá à dialética um sentido propriamente cinematográfico, arranca o ritmo à sua avaliação apenas empírica ou estética, como Griffith, faz do organismo uma concepção essencialmente dialética.” (DELEUZE, 2004, p. 57).

Eisenstein alcançou o seu apogeu com a sua técnica de montagem dialética no filme *O Encouraçado Potemkin*, de 1925, por meio de uma das cenas mais célebres de todos os tempos: “o massacre da escadaria de Odessa”. O filme é dividido em partes desiguais e opostas; tal oposição está a serviço da unidade dialética, como apresenta Deleuze: “as oposições são múltiplas: quantitativa (um – vários; um homem – vários homens; um único tiro – uma salva; um navio – uma frota), qualitativa (as águas – a terra), intensiva (as trevas – a luz), dinâmica (movimento ascendente e descendente; da direita para a esquerda e inversamente)” (DELEUZE, 2004, p. 52). Logo, é a partir desse filme, marcado pelo processo orgânico na montagem, que o cineasta se torna o mestre da escola cinematográfica soviética, elevando o cinema clássico a outro nível.

Os cineastas da escola francesa do pré-guerra rompem com a composição orgânica das imagens griffithianas e também não adotam a concepção da montagem dialética eisensteiniana, pois esses cineastas estão mais interessados no movimento e na quantidade de movimento, privilegiando a imagem cinematográfica, seja na montagem, seja nos enquadramentos da composição. Desse modo, eles perseguem a ideia de movimento no quadro e a composição das imagens.

Embora os cineastas franceses devam bastante a Griffith, por aperfeiçoar o recurso da montagem, vale lembrar que eles visam ultrapassar o que continuava de empírico na obra do diretor norte-americano e desejam, sobretudo, adotar uma inspiração mais científica que levaria o cinema clássico à categoria de arte; por outro lado, os cineastas franceses se distanciaram ainda mais do cinema soviético devido ao fato de empreenderem uma ampla construção de máquinas cinematográficas e por introduzi-las em suas composições. Sobre o afastamento da escola soviética, Deleuze salienta:

Desta vez a escola francesa separa-se ainda mais dos soviéticos, que não cessavam de pôr em cena grandes máquinas de energia (não só Eisenstein e Vertov, mas a obra-prima de Tourine, *Turksib*). Para eles, o homem e a máquina formavam uma unidade dialética ativa que ultrapassava a oposição do trabalho mecânico e do

trabalho humano. Enquanto que os franceses concebiam a unidade cinética da quantidade de movimento numa máquina, e da direção de movimento numa alma, colocando essa unidade como uma paixão que tinha de ir até à morte (DELEUZE, 2004, p. 64).

Esse maquinismo, oriundo da escola francesa, reforça a ideia de que existe uma composição mecânica das imagens. Ainda de acordo com Deleuze, o cineasta que melhor caracteriza a escola francesa é Abel Gance. Foi com o filme *Napoleão*⁴⁰, de 1927, que Gance se consagrou, por utilizar recursos nunca antes tentados no cinema da época. Nesse filme, ele proporcionou a libertação da câmera, pois o movimento, que antes era feito somente por meio de uma sucessão de planos fixos, passa a se movimentar. Segundo Deleuze, o cineasta francês também introduziu várias imagens numa só, utilizando os recursos de reenquadramentos e fazendo com que uma única imagem pudesse exprimir o todo, como reforçado a seguir:

O cinema encontra essa correlação necessária ao mais profundo das suas condições: por um lado o plano está voltado para um máximo de movimento relativo; por outro está voltado para um todo cambiante, cujo movimento se exprime num máximo absoluto de movimento. A diferença não é simplesmente entre cada imagem por ela própria (enquadramento) e relações entre imagens (montagem). O movimento da câmera já introduz várias imagens numa, com reenquadramentos, e faz com que uma única imagem possa exprimir o todo (DELEUZE, 2004, p. 68).

Já em Gance, a montagem está dos dois lados do plano: de um lado, o conjunto enquadrado que se limita a uma só imagem, mas manifesta o movimento relativo numa sequência de reenquadramento; do outro lado, o todo do filme, que não se restringe a uma sucessão de imagens, mas exprime o movimento absoluto, sendo necessário, portanto, descobrir sua natureza. Sobre a necessidade do uso da força da natureza nos filmes de Gance, Jorge Vasconcellos postula:

A presença das forças da natureza no épico de Gance é marcante. A natureza é apresentada valendo-se das suas mais exacerbadas manifestações de potência, como, por exemplo, a tempestade do segundo período da vida do herói. A presença do céu em tomadas ousadas, além de grandes planos gerais e planos conjunto, não só nas

⁴⁰ Nele é contada a história do general francês desde a infância até sua subida ao poder como comandante do exército da França. O filme é dividido em seis períodos em que são retratadas as fases da vida de Napoleão. No primeiro período do filme, vemos sua infância, a estada em um colégio católico e, prematuramente, o artífice da guerra; no segundo período, temos a célebre sequência da tempestade em que vemos o jovem Napoleão à deriva no oceano em meio a uma tormenta, durante a qual o herói utiliza a bandeira francesa como vela; no terceiro período, o terror é apresentado, e o herói se vê obrigado a tomar uma posição; no quarto, é apresentada a célebre sequência do assassinato de Marat por Charlotte Corday; no quinto, Napoleão, já um general famoso, conhece Josefina, apaixona-se por ela, mas parte para a tomada do poder; no último período do filme, o general impõe sua autoridade diante de um exército mal equipado e, embora desiludido, leva seus comandados à superação de suas limitações, partindo em direção à glória.

cenas de batalha, como em várias outras sequências ao longo do filme, comprovam a importância da natureza em *Napoleão* (VASCONSELLOS, 2006, p. 72).

Assim, a escola francesa reverte os princípios da montagem orgânica e da montagem dialética, ao propor uma montagem calcada na expressão plástica de sua fotografia e no automatismo de seus personagens, fazendo da luz de seus filmes papel preponderante no cinema clássico. Essa montagem é denominada “montagem impressionista”.

Ademais, para Deleuze, os filmes de Gance constituem-se em um cinema do sublime. Esse conceito é extraído da filosofia de Kant⁴¹, que remete o sublime ao incomensurável e ao inefável. Acerca da concepção desse termo, Deleuze explica:

O Sublime coloca-nos, pois, na presença de uma relação subjetiva direta entre a imaginação e a razão. Mas mais do que um acordo, esta relação é em primeiro lugar um *desacordo*, uma contradição vivida entre a exigência da razão e a potência da imaginação. É por isso que a imaginação parece perder a sua liberdade e o sentimento do sublime [parece] ser uma dor mais do que um prazer. Porém, no fundo do desacordo, surge o acordo; a dor torna possível um prazer. Quando a imaginação é posta na presença do seu limite por alguma coisa que a supera por todos os lados, ela mesma supera o seu próprio limite, é verdade que de maneira negativa, representando-se a inacessibilidade da Ideia racional e fazendo desta própria inacessibilidade algo de presente na natureza sensível (DELEUZE, 2000, p. 58).

Deleuze afirma que o sublime kantiano remonta a uma experiência da finitude humana, pelas forças que o esmagam, apontando, assim, o “sublime dinâmico”, e as grandezas imensuráveis que o ultrapassam, apresentando, dessa maneira, como o homem se torna pequeno diante do que é desmedido, isto é, do “sublime matemático”: Talvez seja o princípio da diferença entre o “Sublime matemático do imenso e o Sublime dinâmico da potência (um põe em jogo a razão do ponto de vista da faculdade de conhecer, o outro, do ponto de vista da faculdade de desejar)” (DELEUZE, 2000, p. 58).

Nesse sentido, no filme *Napoleão*, o herói é colocado diante de seus limites e da sua finitude, em relação aos fenômenos da natureza, que parecem ultrapassar todo o seu poder. O protagonista está diante de objetos ilimitados, não comparáveis a nenhum conceito do entendimento, objetos absolutamente grandes e desmedidos: por exemplo, a tempestade

⁴¹ **SUBLIME** – Se, porém, denominamos algo não somente grande, mas simplesmente, absolutamente e em todos os sentidos (acima de toda a comparação) grande, isto é, sublime, então se tem a imediata perspicácia de que não permitimos procurar para o mesmo nenhum padrão de medida adequando a ele fora dele, mas simplesmente nele. Trata-se de uma grandeza que é igual simplesmente a si mesma. Disso segue-se, portanto, que o sublime não deve ser procurado nas coisas da natureza, mas unicamente em nossas ideias; [...] sublime é aquilo em comparação com o qual tudo o mais é pequeno. (KANT, 2005, p. 95-96).

enfrentada pelo herói. Para Deleuze, nessa sequência do filme, estamos diante do sublime matemático kantiano:

Isto é o que Kant designa como sublime matemático: a imaginação consagra-se à apreensão dos movimentos relativos, onde rapidamente esgota as forças ao converter as unidades de medida, mas o pensamento tem de atingir aquilo que ultrapassa qualquer imaginação, isto é, o conjunto dos movimentos como todo, mínimo absoluto de movimento, movimento absoluto que se confunde em si com o incomensurável ou desmedido, o gigantesco, o imenso, abóbada celeste ou mar sem limites. (DELEUZE, 2004, p. 69).

No cinema alemão, a ênfase é dada, entretanto, à questão da luminosidade. Desse modo, se, na escola francesa, a luz está a serviço do movimento e da geometrização dos quadros nas sequências dos seus filmes, no cinema expressionista alemão, o movimento é que fica a serviço da luz. De acordo com Deleuze, a luminosidade é o fator preponderante no cinema alemão.

Poder-se-ia opor ponto por ponto a escola francesa ao expressionismo alemão. “Além de movimento”, riposta o “mais luz!”. O movimento desencadeia-se, mas ao serviço da luz, para fazê-la cintilar, formar ou desbloquear as estrelas, multiplicar reflexos, criar traços brilhantes, como na grande cena do music-hall de *Variétés*, de Dupont, ou no sonho de *The Last Laugh*, de Murnau. É certo, a luz é movimento, e a imagem-movimento e a imagem-luz são os dois lados de uma mesma aparição. Mas não é da mesma maneira que a luz era há pouco um imenso movimento de extensão e que ela se apresenta no expressionismo como um poderoso movimento de intensidade, movimento intensivo por excelência (DELEUZE, 2004, p. 73).

O cinema da montagem expressionista alemã seria o oposto do cinema da montagem impressionista francês, pois aquela introduz a utilização da luz num combate entre a luz e as trevas, o claro e o escuro personificado nas sombras. Para Jorge Vasconcellos, “o cinema expressionista, como a pintura, é o avesso do impressionismo: um cinema das sombras em vez de um cinema da luz” (VASCONCELLOS, 2006, p. 79).

Contudo, o combate entre a luz e as sombras no expressionismo faz com que se esconda a vida não orgânica das coisas e o espírito inconsciente perdido nas trevas. Desse modo, na escola expressionista alemã, Deleuze vislumbraria uma vida não orgânica das coisas, uma vida que ignora a moderação e o limite, rompendo, assim, com o princípio orgânico instaurado por Griffith. Nas palavras do filósofo:

[...] os autômatos, os robôs e os fantoches já não são mecanismos que fazem valer ou elevam uma quantidade de movimento, mas sonâmbulos, fantasmas ou golens que exprimem a intensidade desta vida não orgânica: não só *O Golem*, de Wegener,

mas o filme gótico de terror por volta de 1930, como o *Frankenstein* e *A noiva de Frankenstein*, de Whale e *White Zombie* de Halperin (DELEUZE, 2004, p. 76).

Nesse contexto, o cinema expressionista apresenta a quebra da continuidade do espaço nesses filmes, pois, com suas dobras e sombras, cria uma “geometria gótica” que constrói um espaço em vez de descrevê-lo, não procedendo mais a partir da metrização, mas sim por prolongamento e acumulação, tornando-se, por conseguinte, diferente do cinema francês. Os filmes expressionistas, com os seus personagens, não se guiam por um automatismo mecânico, mas por uma espécie de sonambulismo que afirma a vida inconsciente do espírito⁴².

Em 1919, o cineasta Robert Wiene lança o filme *O Gabinete de Dr. Caligari*, extremo exemplo desse método de dobras e sombras, pois apresenta tanto o animismo dos objetos em cena, quanto o sonambulismo dos personagens. Nele, encontramos a figura do prestidigitador que encanta seu público no seu show de variedades com o sonâmbulo Cesare, que faz todas as vontades de Caligari, que encarna a essência do mal. Seus cenários são tortuosos, pintados e esculpidos para provocar, no espectador, um estranho desconforto. Desconforto esse gerado pela utilização da luz no quadro e pela escolha dos enquadramentos.

Fritz Lang, outro cineasta alemão, lança, em 1922, o filme *Dr. Mabuse*.⁴³ Lang adota o método da hipnose, retornando, de modo expressivo, à questão do sonambulismo. O cineasta divide o filme então em dois períodos: o primeiro chamado de “Dr. Mabuse, o jogador”, e o segundo, “Dr. Mabuse, o inferno do crime”. Aqui os objetos parecem ter vida, e os personagens são uma espécie de sonâmbulos.

Deleuze, ao analisar a escola da montagem expressionista alemã, aponta que ela suscita a segunda concepção do sublime kantiano. Ao contrário da escola francesa, em que o filósofo mostra um cinema construído pelo sublime matemático, a escola alemã é construída pelo sublime dinâmico:

Este novo sublime não é o mesmo que o da escola francesa. Kant distinguia duas espécies de sublime, matemático e dinâmico, o imenso e o poderoso, o desmesurado e o inferno: tinham ambas a propriedade de ultrapassar a composição orgânica, uma transbordando-a, outra quebrando-a. No sublime matemático, a unidade de medida extensiva muda de tal maneira que a imaginação já não chega a compreendê-la,

⁴² O cinema expressionista alemão foi fortemente influenciado pelas descobertas de Freud, pela teoria psicanalítica sobre o inconsciente e pelas técnicas de hipnose que fascinaram os cineastas, principalmente Murnau, Fritz Lang e Robert Wiene em seu filme *O Gabinete do Dr. Caligari*, de 1919.

⁴³ Dr. Mabuse é um falsário, de várias identidades: magnata, marinheiro e psicanalista; e utiliza contra suas vítimas o seu talento de hipnotizador, ganhando altas somas de dinheiro em mesas de jogo e sempre escapando da polícia, com a ajuda de sua namorada, Cora Corazza.

colide com o seu próprio limite, desaparece, mas dá lugar a uma faculdade pensante que nos obriga a conceber o imenso ou desmesurado como todo. No sublime dinâmico, é a intensidade que se eleva a uma tal potência que ela encandeia ou faz desaparecer, para descobrir em nós um espírito supraorgânico que domina toda vida inorgânica das coisas: então já não temos medo, sabendo que nosso “destino” espiritual é propriamente invencível (DELEUZE, 2004, p. 79).

Desse modo, Deleuze, ao apresentar as quatro escolas da montagem do cinema clássico, trata de dois tipos de sublime: o matemático, em Gance, e o dinâmico, em Wiene e Lang. Além disso, expõe a existência de um cinema empirista, presente no norte-americano Griffith e um cinema dialético, representado por Eisenstein. Assim, para o autor, o cinema da imagem-movimento é aquele no qual o todo da duração, ou seja, “a mudança, o tempo” é o objeto da montagem que compõe os movimentos.

Nesse sentido, é por meio dessas quatro escolas cinematográficas do cinema clássico que Deleuze encontra as três composições de imagens e signos cinematográficos, as quais, juntas, formam o conceito de imagem-movimento, são elas: a imagem-percepção (aquilo que o personagem vê – uma situação englobadora), a imagem-afecção (as sensações do personagem em relação ao que vê) e a imagem-ação (a reação do personagem que transforma a situação inicial). Essa última imagem é, de acordo com Deleuze, a principal imagem do cinema clássico, uma vez que ela provoca a mudança da situação inicial para uma nova situação.

2.3.2 A história do cinema moderno: a imagem-tempo (os *opsignos* e os *sonsignos*)

O cinema clássico, representado pelo conceito de imagem-movimento, é construído, de acordo com Deleuze, com bases na montagem. Dessa forma, o cinema clássico não nos dá uma imagem direta do tempo. Assim, essa representação direta do tempo só se constituiria no cinema moderno pós-guerra com o Neorrealismo Italiano. Os cineastas responsáveis por essa mudança foram Roberto Rossellini, Vittorio De Sica, Michelangelo Antonioni, Federico Fellini, entre outros, logo foi a partir do Neorrealismo Italiano que o cinema passaria a produzir uma “imagem direta do tempo”. Nesse contexto, segundo Vasconcellos, “os filmes de Rossellini, De Sica [...] inauguram não só uma nova concepção de cinema, como também novas imagens e signos; passamos para o cinema moderno não só historicamente como também filosoficamente.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 114).

A estratégia do cinema neorrealista tinha como ponto de partida o conteúdo social – do banal à vida cotidiana – e tratava de questões humanistas, como nos filmes *Paisà* (1946), de Rossellini e *Umberto D* (1952), de De Sica. No cinema moderno, as películas passaram a ser filmadas fora dos estúdios, as câmeras deixam de ser fixas, tornando-se um terceiro personagem, isto é, olho do espectador, que agora é parte integrante nos filmes do cinema moderno. Nesse sentido, para o roteirista Cesare Zavattini, a oposição fundamental para o Neorrealismo era “um retorno ao homem, à criatura que em si mesma é “todo espetáculo” isto deveria liberar-nos. Colocar a câmera nas ruas, em uma sala, olhar com insaciável paciência, treinar na contemplação de nosso semelhante em suas ações elementares [...], é preciso observar a realidade” (ZAVATTINI, 1970 *apud* XAVIER, 1977, p. 58-59).

Assim, o cinema neorrealista italiano⁴⁴ tem como ponto de partida os fatos banais do cotidiano, estabelecendo uma significação essencial, desde o pequeno fato que será captado pela observação exaustiva, através do olhar paciente e insistente do espectador. Esse cinema precisa confiar na realidade que cada cena proporciona para, assim, permanecer nela, porque ela pode vir a conter muitos “choques e ecos”, pode haver, inclusive, tudo aquilo de que necessitamos. Nesse sentido, Deleuze salienta a importância da banalidade cotidiana que se encontra no Neorrealismo Italiano.

[...] se a banalidade cotidiana tem tanta importância, é porque, submetida a esquemas sensório-motores automáticos e já construídos, ela é ainda mais capaz, à menor perturbação do equilíbrio entre a excitação e a resposta (como na cena da empregadinha de *Umberto D**), de escapar subitamente às leis desse esquematismo e de se revelar a si mesma numa nudez, crueza e brutalidade visuais e sonoras que a tornam insuportável, dando-lhe o aspecto de sonho ou de pesadelo (DELEUZE, 2007, p. 12).

Deleuze também chama a atenção para a simbologia da criança, nos filmes do Neorrealismo, em que ela se torna uma personagem marcante: “no mundo adulto, a criança é afetada por uma certa impotência motora, mas que aumenta sua aptidão ao ver e ouvir.” (DELEUZE, 2007, p. 12). Tal situação pode ser observada em filmes como *Ladrões de Bicicleta* (1948), de De Sica e *Alemanha Ano Zero* (1948), de Rossellini.

⁴⁴ O estilo de apresentação dos filmes neorrealistas **traz** uma realidade em ruínas, pois os cineastas neorrealistas produziram seus filmes em meio aos destroços de prédios, casas destruídas durante a Segunda Guerra Mundial. A dor, os delírios e a esperança para uma reconstrução dos personagens agora ultrapassavam as telas e atingia diretamente os espectadores. Para Augusto “aquilo que o personagem vê não pode mais ser prolongado em ação. [...] [Há] um novo realismo despido de autocompaixão e carregado de senso crítico”. (AUGUSTO, 2004, p. 98). O neorrealismo italiano constrói uma nova forma de fazer e pensar cinema.

* Na cena da empregada no filme *Umberto D*, a jovem está na cozinha de manhã, fazendo uma série de gestos maquinais e cansados, limpando a cozinha, expulsando as formigas com um jato d’água, pegando o moedor de café. Quando seus olhos se fixam em sua barriga de grávida, é como se nascesse toda a miséria do mundo.

Desse modo, a escola neorrealista define-se não só por seu conteúdo social, mas também, conforme André Bazin⁴⁵, por ir além de seus contextos sociais, pois a escola neorrealista invocava, em seus filmes, a necessidade de critérios formais e estéticos. Nessa perspectiva, segundo Deleuze, o Neorrealismo Italiano

tratava-se [...] de uma nova forma de realidade, que se supõe ser dispersiva, elíptica, errante ou oscilante, operando por blocos, com ligações deliberadamente fracas e acontecimentos flutuantes. O real não era mais representado ou reproduzido, mas “visado”. Em vez de representar um real já decifrado, o neorrealismo visava um real, sempre ambíguo, a ser decifrado; por isso o plano-sequência tendia a substituir a montagem das representações (DELEUZE, 2007, p. 9).

Por conseguinte, a partir do surgimento da estética da escola cinematográfica do Neorrealismo Italiano, isto é, a “imagem = real”, deixamos o cinema clássico, promovido pela imagem-movimento, e entramos definitivamente no que Deleuze definiu como cinema moderno. Estamos, agora, diante de imagens que estão para além do movimento, sendo assim, conhecemos o cinema da imagem-tempo. Desse modo, Xavier salienta que

[...] a decupagem clássica faz-se pelo aspecto manipulador e pela sua articulação com a criação de um mundo imaginário que aliena o espectador de sua realidade. Se a decupagem clássica constituiu uma base eficiente para um trabalho de construção do falso que “parece real” o neorrealismo propõe substituir tal artifício pelo trabalho de obtenção da imagem que além de parecer, procura “ser real”. Há uma ética da “confiança na realidade” e da sinceridade, que implica na minimização do sujeito do discurso, de modo a deixar o mundo visível captado transparecer o seu significado. Bazin dirá: não intervir e deixar que realidade confesse o seu sentido (XAVIER, 1977, p. 60).

A partir do Neorrealismo Italiano, o cinema passa a articular a ideia de que é preciso abraçar a realidade, pois é a partir da ideia de “imagem = real”, que o cinema moderno se reelabora por meio de cineastas, como De Sica e Rossellini. Nessa perspectiva, propõe Zavattini:

⁴⁵ André Bazin, em seu belo texto *O que é cinema?*, afirma que os cineastas De Sica, Rossellini e Fellini têm em comum a primazia dada por eles na representação da realidade sobre as estruturas dramáticas. O autor ainda salienta que o “cinema italiano substitui o realismo [...] do naturalismo romanesco, pelo conteúdo, e do teatro, pelas estruturas, por um realismo, digamos, para encurtar, ‘fenomenologia’, onde a realidade não é corrigida em função da psicologia e das exigências do drama. A relação entre o sentido e aparência foi, de certo modo, invertida: esta sempre nos é proposta como uma descoberta singular, uma revelação quase documentária que conserva seu peso de pitoresco e de detalhes. A arte do diretor reside, pois, em seu talento para fazer surgir o sentido desse acontecimento, pelo menos aquele que ele lhe atribui, sem com isso acabar com as ambigüidades. O Neorrealismo assim definido não é, portanto, de modo algum propriedade de uma determinada ideologia, ou mesmo de um determinado ideal, tampouco exclui algum outro, exatamente como a realidade não exclui o que quer que seja” (BAZIN, 2014, p. 357).

Minha ideia é desnovelizar o cinema. Quero ensinar aos homens a ver a vida cotidiana, os acontecimentos de todos os dias, com a mesma paixão que sentem ao ler um livro. [...] O neorealismo italiano está fortemente vinculado ao presente, como a levedura ao pão. O neorealismo é a mais considerável prova de paciência perante os homens que o cinema pode dar (ZAVATTINI, s.d. *apud* ISMAEL, 1965, p. 100).

Tomemos esses cineastas neorealistas como ponto de partida para a evolução do cinema. Ao passar por uma nova forma de fazê-lo, tais autores dão movimento à câmera, que explora a profundidade de campo e substitui os frequentes cortes do cinema clássico pelo fluxo contínuo de imagens, impedindo que se prolongue mais diretamente a ação como era no cinema clássico. O neorealismo, então, substituirá o cinema de ação por um cinema de *voyance* (vidência). Nesse sentido, esclarece Peter Pál Pelbart que

o cinema de ação dá lugar a um cinema de vidência. É o caso do neorealismo italiano, com De Sica, Rossellini, etc. A vidência intervém quando já não podemos reagir com o corpo, nem mesmo com o espírito, quando um contínuo sensório-motor foi desfeito, quando já não prolongamos percepções em ações, quando uma certa lógica de encadeamento entre ação e reação desmorona, pois um certo mundo também desmoronou (PELBART, 2007, p. 8).

Portanto, o cinema de vidência é aquele em que a visão é substituída pelo uso da faculdade de ver, sendo também um exercício transcendental da capacidade de sentir ao suspender o reconhecimento sensório-motor das coisas. Para melhor compreensão do que venha a ser o cinema de vidência, retornemos à passagem a partir da qual Deleuze nos faz lembrar do filme *Europa 51*: “Pensei estar vendo condenados: a fábrica é uma prisão, [...] literal e não metaforicamente” (DELEUZE, 2007, p. 32).

Por conseguinte, a quebra, ou afrouxamento dos vínculos sensório-motores, e a banalidade cotidiana encontrada na escola neorealista italiana faz com que surjam, no cinema moderno, dois signos: os *opsignos* e os *sonsignos*. Sobre eles, Deleuze afirma:

E sem dúvida estes novos signos remetem a imagens bem diversas. Ora é a banalidade cotidiana, ora são circunstâncias excepcionais ou limites. Mas, acima de tudo, ora são imagens subjetivas, lembranças de infância, sonhos, ou fantasmas auditivos e visuais, onde a personagem não age sem se ver agir, espectadora complacente do papel que ela própria representa, à maneira de Fellini, ora, como em Antonioni, são imagens objetivas à maneira de uma *constatação*, ainda que a mera constatação de um acidente, definida por um enquadramento geométrico que, entre seus elementos, pessoas e objetos, só deixa subsistir relações de medida e de distância, transformando desta vez a ação em deslocamento de figuras no espaço (DELEUZE, 2007, p. 14-15).

Desse modo, o cinema moderno apresenta-nos eixos dicotômicos, isto é, objetivo e subjetivo; real e imaginário; físico e mental, os quais, conseqüentemente, dão lugar a *opsignos* e *sonsignos*, que fazem com que esses polos se comuniquem, além de assegurar as passagens e as conversões, tendendo para um ponto de indiscernibilidade. Portanto, *opsignos* e *sonsignos* representam o primeiro aspecto da imagem-tempo. La Salvia postula que

os opsignos e os sonsignos são o primeiro aspecto da Imagem-tempo ao questionar ação, ao fazer nascer a necessidade de ouvir e ver e ainda por proliferar espaços vazios ou desconectados. Os novos signos rompem com o esquema sensório-motor da montagem clássica e exigem o esforço criativo dos autores na construção de novos estilos – se o prolongamento motor já não interessa a esses autores é preciso dar razão a novos tipos de prolongamento (LA SALVIA, 2012, p.72).

Ademais, La Salvia salienta que os *opsignos* e os *sonsignos* fazem surgir, no cinema moderno, a necessidade de ouvir e ver, por isso o cinema mudará radicalmente, não só a postura da “consciência-câmera”, como também a forma de relacionar o todo e os planos na montagem. Nesse sentido,

[...] os planos não mais se sucedem pelos vínculos racionais do esquema sensório-motor, mas através de outros tipos de relações mentais entre imagens. E o todo não é mais totalidade aberta, mas agora o todo é o de fora, como memória-mundo ou impensado do pensamento. Por fim, a consciência-câmera não mais se define pelos movimentos que é capaz de seguir ou realizar, mas pelas relações mentais que é capaz de entrar (LA SALVIA, 2012, p. 44).

Dessa maneira, duas correntes cinematográficas influenciadas pelo Neorealismo Italiano surgiram como novas composições de imagens, estabelecendo uma nova forma de fazer cinema, são elas: a *Nouvelle Vague* e o Cinema Novo Brasileiro. Destacamos, nessas novas escolas cinematográficas, os cineastas Jean-Luc Godard e Glauber Rocha. Vale ressaltar que, com o Neorealismo Italiano, eles instituíram uma nova moldura para o cinema.

O movimento da *Nouvelle Vague* surgiu na França, em meados da década de 1950 e sua proposta foi de retomar e repensar os conceitos cinematográficos desenvolvidos pelo Neorealismo Italiano. Essa nova escola cinematográfica elevou a forma de produzir o cinema a um novo nível estético, e autores como Godard e Rivette alimentaram em nós a recusa da perfeição aparente, pois eles criaram um cinema de atitudes e posturas, dando ênfase ao

“corpo”. Dessa forma, Deleuze inicia uma reflexão sobre essa nova forma de cinema, chamando-o de “potência do falso.”⁴⁶ Postula ele o seguinte:

Do corpo a corpo desajeitado, das punhadas e do fogo mal ajustado, todo um desfasado da ação e da palavra substitui os duelos demasiado perfeitos do realismo americano. Eustache fará dizer à personagem de *La maman et al putain*⁴⁷: “*Quanto mais parece falso, mais longe vamos, o falso é o além*” (DELEUZE, 2004, p. 282, grifo nosso).

Contudo, o “parecer falso” tornou-se signo de um novo realismo, por oposição ao “parecer verdade”, do antigo realismo. Não querendo nos estender demais no esclarecimento acerca das características que marcam a renovação trazida pela nova imagem, destacamos aqui apenas sua distinção frente ao antigo realismo:

[...] as situações já não se prolongam em ação ou reação, como exigia a imagem-movimento. São puras situações óticas e sonoras, nas quais a personagem não sabe como responder, espaços desativados nos quais ela deixa de sentir e de agir, para partir para a fuga, a perambulação, o vaivém vagamente indiferente ao que lhe acontece, indecisa sobre o que é preciso fazer. Mas ela ganha em vidência o que perde em ação ou reação: ela VÊ, tanto assim que o problema do espectador torna-se “o que há para se ver na imagem?” (e não mais “o que veremos na próxima imagem?”) (DELEUZE, 2007, p. 323).

⁴⁶ Deleuze, para definir a *potência do falso* no cinema, buscará na filosofia do alemão Friedrich Nietzsche, em *Imagem-tempo* a concepção que, segundo o filósofo, “é Nietzsche, que substitui, sob nome de ‘vontade de potência’, pela potência do falso a forma do verdadeiro, e resolve a crise da verdade” (DELEUZE, 2007, p. 161). Deleuze ao pensar o problema da “potência do falso” no cinema, ele destaca o escritor e cineasta Alain Robbe-Grillet, que explica: “Do romance ao cinema, a obra de Robbe-Grillet aponta a potência do falso como princípio de produção das imagens. Não é simples princípio de reflexão ou de tomada de consciência: ‘atenção! isso é cinema’. É uma fonte de inspiração. As imagens devem ser produzidas de tal maneira que o passado não seja necessariamente verdade ou que do possível proceda o impossível, [...] compreendemos a potência do falso é também o princípio mais geral a determinar o conjunto das relações na imagem-tempo direta”(DELEUZE, 2007 p. 161). Lacotte, por sua vez, compreende que a potência do falso só veio a se desenvolver no cinema francês a partir da *Nouvelle Vague* e os personagens do cinema da *Nouvelle Vague* se tornam falsificadores, desenvolvendo, assim, o que Deleuze definiu como potência do falso. Sobre os personagens, Lacotte afirma que: “[...] personagens que se tornam falsificadores: não sabemos quem eles são realmente, qual é o seu passado. ‘A narrativa continua a mudar completamente, a cada episódio, não de acordo com as variações subjetivas, mas, de acordo com os lugares desconectados e momentos descronológicos’; é por essa razão que os personagens não são concebidos como individualidades com suas próprias determinações psicológicas, mas como o lugar físico da divergência que se estabelece na concepção deleuziana do tempo. Os personagens são falsificadores não porque são animados por intenções, mas porque a própria estrutura do tempo os obriga a fazê-lo; eles não são falsificadores voluntariamente e estruturalmente. Ser falsário significa ser múltiplo” (LACOTTE, 2001, p. 56 – tradução do autor).

⁴⁷ “A mãe e a puta”, filme de 1973, produzido pelo diretor Jean Eustache. Foi seu primeiro longa-metragem, considerado sua grande obra-prima. O filme apresenta uma confusa e perturbada vida ambivalente de três jovens do pós-maio de 1968, que se encontram envolvidos num triângulo amoroso.

Quando pensamos nos filmes da *Nouvelle Vague*, percebemos que os cenários costumam ser planejados em função das atitudes do corpo. Vale lembrar que, aqui, o corpo é sonoro, tanto quanto visível, pois todos os componentes da imagem se juntam sobre ele. A respeito do corpo nos filmes de Godard, Deleuze afirma:

Os corpos que se abraçam e se batem, se enlaçam e se escapam animam grandes cenas como ainda em *Carmen*, onde os dois amantes tentam se agarrar nas portas ou nas janelas. Não apenas os corpos se chocam, mas a câmera se choca contra os corpos. Em *Passion* cada corpo tem não só o seu espaço, como também a sua luz. (DELEUZE, 2007, p. 323).

Nesse sentido, o cinema de Godard é desenvolvido pelas atitudes do corpo – visuais e sonoras. Isso faz com que os sons e as cores se transformem, ou seja, alterem-se, a partir das atitudes do corpo. Portanto a relação entre o corpo, a câmera e o cenário nos dá a composição estética do cinema godardiano. Por conseguinte, para o diretor e crítico de cinema Yann Lardeau, a “relação do corpo com os objetos que o rodeiam na cena produz uma série de obstáculos com a sucessão dos quais se choca a ação do ator, e trona-se matéria-prima de linguagem cinematográfica” (LARDEAU, 1984 *apud* DELEUZE, 2007, p. 232).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, cineastas brasileiros e críticos de cinema no Brasil começaram a liderar um novo movimento de fazer cinema, adotando o *slogan* “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça.”⁴⁸ Em meados da década de 1950, conhecida como a “Era de Ouro” do cinema nacional, cineastas, produtores, artistas, intelectuais e estudantes começaram a pensar em como se fazer cinema de forma mais barata, capaz de se realizar de maneira independente e com duras reflexões da realidade da própria sociedade brasileira e, a partir desse momento, o cinema brasileiro tornar-se-ia instrumento de resistência e militância.⁴⁹ Essa nova escola ficou conhecida como o Cinema Novo Brasileiro, pois ela nasce de maneira a buscar um maior realismo, uma atmosfera e luz documental.

A composição do Cinema Novo Brasileiro é inspirada no Neorealismo Italiano, pois seus filmes contêm narrativas neorealistas de conteúdo crítico e social. Seus filmes são constituídos por sínteses, sua linguagem vai além da história, contendo o belo e o feio do mundo, o amor e o ódio, a vida e a morte.

⁴⁸ Com o surgimento do Cinema Novo, os cineastas brasileiros começaram a sair às ruas, passaram a utilizar a câmera na mão, abandonando, assim, o velho tripé. Utilizavam pouca luz e levavam para as salas de cinemas espalhadas por todo o Brasil novos atores. Seus filmes vinham com propostas revolucionárias. O Cinema Novo, também ficou conhecido como Cinema Marginal e seu maior ícone foi o cineasta baiano Glauber Rocha.

⁴⁹ “Nunca a gente pensou que o cinema devia ser uma profissão burguesa, uma arte de consumo ou uma indústria de sucesso. Era apenas um meio de comunicação mais avançado que os intelectuais de esquerda usavam, porque todo mundo que fazia cinema novo queria naturalmente militância” (ROCHA, s.d. *apud* LEITE, 2005, p. 89).

A interpretação de seus personagens implica uma dialética, isto é, eles nos levam para o passado e o futuro, porém o reconhecimento da interpretação se trata de um conhecimento presente. Desse modo, estimula a reflexão e a consciência, além disso, também encontramos fortes influências da *Nouvelle Vague* nesse período, assim, corresponde, talvez, ao único e grande movimento cinematográfico ocorrido no Brasil de renome internacional.⁵⁰ Destacamos, nessa nova escola, o cineasta Glauber Rocha e seus filmes *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em transe* (1967). Sobre a nova linguagem cinematográfica empregada, Glauber Rocha postula:

[...] então os filmes assumem a linguagem que expressa o nível mais radical da consciência dos cineastas. Então são linguagens da colonização, são línguas alternativas que se constituem, e essas línguas se constituem dialeticamente numa linguagem revolucionária alternativa à linguagem da dominação. Isso implica [...] uma manifestação estrutural total da concepção do espetáculo cinematográfico. (ROCHA, 1973 *apud* PRATES, 2009, p. 101).

Nesse sentido, os filmes de Glauber são perturbadores e polêmicos, pois o cineasta projetava a desconstrução do cinema, uma vez que ele via, nessa desconstrução, motivações para buscar novas orientações das escolhas estéticas. Desse modo, percebemos, em seus filmes, preocupações em torno da luta econômica e do exercício de um nacionalismo cultural anticolonialista. Sobre Glauber, Pierre Billard afirma: “Glauber é um poeta, e seu cinema de poesia tem um estilo próprio que não se parece com nenhum diretor” (BILLARD, 1967 *apud* SHAW, 2005, p. 71).

Em 1967, chegava aos cinemas brasileiros o filme *Terra em transe*. O longa-metragem inaugura uma linguagem descolonizada no cinema brasileiro, sua narrativa é de uma anterioridade, seu discurso é acronológico, em decorrência do tipo de corte e montagem, proporcionando, assim, uma recordação. Dessa maneira, o espectador pode encontrar-se com essa anterioridade, por meio do pensamento mítico, do sonho, da religião. Sobre *Terra em transe*, Nelson Rodrigues, no *Correio da Manhã*, expressa o seguinte juízo de valor:

Durante as duas horas de projeção, não gostei de nada. Minto. Fiquei maravilhado com uma das cenas finais de Terra em Transe. [...] E, no entanto, Terra em Transe não morrera para mim. Da madrugada de sexta para sábado e domingo, continuei agarrado ao filme. E senti por dentro, nas minhas entranhas o seu rumor. De repente no telefone com o Hélio Pellegrino, houve o berro simultâneo: “Genial!” [...] Não estávamos cegos, surdo e mudos para o óbvio. Terra em Transe era o Brasil. Aqueles sujeitos retorcidos em danações hediondas somos nós. Queríamos ver uma

⁵⁰ Ver o apêndice de *O que é Cinema?*, do autor André Bazin escrito por Ismail Xavier. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 389-399.

mesa bem-posta, com tudo nos seus lugares, pratos, talheres e uma impressão de Manchete. Pois Glauber Rocha nos dera um vômito triunfal. Os sertões, de Euclides, também foi o Brasil vomitado. E qualquer obra de arte, para ter sentido no Brasil, precisa ser golfada hedionda. (RODRIGUES, 1967, p. 19).

Ainda nesse contexto, Nelson Rodrigues definiu Glauber Rocha da seguinte maneira:

[...] é um neurótico. Está a um passo da loucura; e essa proximidade me parece vital para a obra de arte. Não me venha falar de Goethe que era um suicida e o mais lúgubre dos suicidas: – o fracassado. E nós sabemos que o brasileiro não tem nenhum motivo para ser neurótico. Cada um de nós há de morrer agarrado à sua angústia. (RODRIGUES, 1967, p. 19).

Em 1964, Glauber Rocha produz *Deus e o Diabo na Terra do Sol*.⁵¹ Tal produção coincide com um momento de grande perturbação no âmbito político e social brasileiro, uma vez que esse ano é o auge de um período nacionalista, de muito fervor no país. Assim, o filme apresenta a procura dessa realidade, em forma de expressão dos conflitos, revelando-a em seu tema, seu visual e seus sons.

O Cinema Novo Brasileiro começou, portanto, com o movimento de pesquisa da realidade nacional. Sua produção artística aparece em forma de arte para a conscientização dessa realidade e para a definição da cultura popular, além disso, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, segundo Glauber, relacionar-se-á diretamente com *Terra em Transe*. Ambos se aproximam do período de nossa história e estimulam a reflexão por meio da dialética entre a anterioridade e o presente. Sobre *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, Eufrasio Prates assegura:

Deus e o Diabo na Terra do Sol é considerado um importante ícone do cinema novo, tendo sido reconhecido tanto na Europa como no Brasil. Entre seus fundamentos, o cinemanovismo combinava orçamentos modestos com uma estética de inovação criativa, perfeito para o projeto glauberiano de crítica ao modelo capitalista da sociedade num país em que imperava a fome, miséria, violência e toda sorte de desequilíbrio social. Com essa perspectiva duplamente revolucionária, tanto no âmbito estético quanto na política, o risco de se construir uma obra “panfletária” e inócua só pôde ser separado pela subversão de diversos elementos da linguagem cinematográfica (PRATES, 2009, p. 106).

⁵¹ *Deus e o Diabo na terra do sol* é um dos filmes de maior repercussão de Glauber Rocha. Lançado alguns dias antes do golpe militar, em 1964, foi com esse filme que o cineasta obteve o maior reconhecimento internacional na industrial cinematográfica, principalmente pela crítica e lideranças políticas de esquerda no Brasil. Infelizmente, o filme foi negligenciado por uma grande parte de espectadores brasileiros. Mesmo a obra não agradando a todos, ela se tornou um marco no cinema nacional e mundial, pois o filme continua sendo lembrado e recebe até os dias de hoje reconhecimento nos grandes festivais de cinema no exterior e pelos críticos de cinema. Leite, em *Cinema brasileiro das origens à retomada*, destaca: “[...] O cineasta norte-americano Martin Scorsese, por exemplo, considera-o uma das obras-primas da história do cinema mundial. Cabe destacar tal reconhecimento, pois ele demonstra, entre outros aspectos, a contribuição do diretor e do Cinema novo para a cinematografia mundial” (LEITE, 2005, p. 99).

Ademais, Deleuze afirma que o cinema de Glauber Rocha faz tudo “entrar em transe”, o espectador e a própria câmera, possibilitando o privado entrar no político. Desse modo, para o filósofo, o cinema do Terceiro Mundo é um cinema voltado para a minoria, “pois o povo só existe enquanto minoria [...]. É nas minorias que o assunto privado é, imediatamente, político” (DELEUZE, 2007, p. 262). *Terra em Transe* toma os mitos do povo (o profetismo e o banditismo), produzindo um avesso arcaico da violência capitalista e é nessa perspectiva que Deleuze analisa o trabalho de Glauber Rocha:

[...] na obra de Glauber Rocha, os mitos do povo, o profetismo e o banditismo são o avesso arcaico da violência capitalista, como se o povo voltasse e duplicasse contra si mesmo, numa necessidade de adoração, a violência que sofre de outra parte (*Deus e o diabo na terra do sol*). [...] Daí o aspecto tão particular que a crítica do mito assume, em Glauber Rocha: não é analisar o mito para descobrir seu sentido ou estrutura arcaica, mas sim referir o mito arcaico ao estado das pulsões numa sociedade perfeitamente atual – fome, sede, sexualidade, potência, morte, adoração (DELEUZE, 2007, p. 261).

O “mito” nos filmes de Glauber Rocha, destacado por Deleuze, aparece como uma espécie de choque, que “violenta” o espectador, principalmente o espectador brasileiro, pois é a partir da atualização do conceito de mito, criado pelo cineasta, que o espectador é levado a pensar no seu espaço em sociedade no qual está inserido, fazendo com que ele possa reconstruir o conceito de “povo”. Dessa forma, o mito, nos filmes do cineasta, tem a finalidade de levar o espectador a uma espécie de transe, em uma transição (passagem ou devir). Nesse sentido, é a partir da atualização do conceito de mito proposta por Glauber Rocha, que Deleuze afirma que “é ele que torna possível o ato da fala, através da ideologia do colonizador, dos mitos do colonizado, dos discursos do intelectual” (DELEUZE, 2007, p. 265). Portanto, é mediante a utilização do conceito de mito que Glauber Rocha promove uma forte crítica à sociedade e à política brasileira. Nessa perspectiva, Deleuze ainda avalia que

[...] por baixo do mito, um atual vivido que seria como que intolerável, o que não pode ser vivido, a impossibilidade de viver agora “nesta” sociedade [...]; depois, passava a arrancar do “invivível” um ato de fala que não pudesse ser calado, um ato de fabulação que não seria uma volta ao mito, mas uma produção de enunciados coletivos capazes de elevar a miséria a uma estranha positividade, a invenção de um povo (*Antônio das Mortes, O leão de sete cabeças, Cabeças Cortadas*). O autor faz entrar em transe as partes, para contribuir à invenção de seu povo, que é o único capacitado a construir o conjunto (DELEUZE, 2007, p. 265).

Posto isso, essa breve história natural e estética do cinema pensado por Deleuze orienta o professor de filosofia a desenvolver um trabalho mais profundo e conceitual, sobre o emprego e a importância do cinema nas salas de aula, o qual deixa de ser instrumento em segundo plano das aulas de filosofia (para simples ilustração e explicação de conceitos) e passa ao primeiro plano, quando se transforma em problemática conceitual.

Portanto, a partir do aprofundamento da linguagem cinematográfica de forma conceitual, os filmes clássicos e os *blockbusters*⁵² permitem que os professores de filosofia construam uma nova prática de ensino, utilizando, assim, o cinema nas aulas de forma problematizada e, conseqüentemente, instigando os estudantes a lerem as imagens cinematográficas para que aprimorem sua percepção a partir dos problemas que o cinema lhes apontará. Nessa perspectiva, a nova prática de ensino de filosofia, por meio do cinema como efetivo recurso didático, será o tema do próximo capítulo.

⁵² A palavra *blockbuster* tem sua origem inglesa e indica um filme de grande bilheteria ou filmes de verão. Sua origem ocorreu no início de 1940, quando a expressão *blockbuster* servia para descrever uma bomba que era lançada a partir de aviões e que era capaz de destruir um quarteirão completamente. Dessa forma, *block* significa “quarteirão” e *bust* significa “quebrar”. Porém, a primeira vez que o termo foi usado na indústria cinematográfica foi com o filme *Jaws* (Tubarão) de 1975 do diretor Steven Spielberg, pois o filme “quebrou a bilheteria”, arrecadando mais de US\$ 100 milhões de dólares com a venda de bilheteria. Hoje, podemos destacar que os grandes filmes *blockbusters* são os de super-heróis, em especial, os da *Marvel*, que já arrecadaram US\$ 15,3 bilhões de dólares na bilheteria mundial.

3. FILOSOFIA E CINEMA: UM CAMINHO PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA

3.1. O ensino de filosofia no processo de resistência

A filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu. (NIETZSCHE, 1995, p. 18).

Nesse contexto pensado por Nietzsche, na epígrafe acima, de que a filosofia é um exercício de solidão, levantamos as seguintes questões: a filosofia pode ser ensinada?, qual é a melhor metodologia para ensinar filosofia?, e, como resistir ao campo atrativo do império das opiniões nos tempos de caos encontrados hoje no Brasil?

Ao pensar o ensino de filosofia na educação básica, partimos dos pressupostos dos dispositivos legais, a saber, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB”, lei nº 9.394/96, em específico o art. 36 § 1º na qual a referida lei apresenta o ensino de filosofia na educação básica com objetivo de possibilitar ao estudante compreender os conhecimentos filosóficos para fins necessários ao exercício da cidadania. Para Gallo:

a argumentação presente nos PCNEM – que vê na filosofia uma preparação abrangente do indivíduo, fazendo parte de sua introdução no universo da cultura e das técnicas para aí transitar –, prefiro apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral (GALLO, 2012, p. 22).

Seguindo o pensamento de Gallo, o ensino de filosofia, na educação básica, de acordo com os PCNEM, vem construir uma relação entre homem-sociedade-cultura, enquanto disciplina formativa de sujeitos que agem dentro da sociedade. Porém, pensar o ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras e na atual conjuntura política do país, é pensar a educação filosófica como uma forma de resistência “ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas” (GALLO, 2012, p. 22), e é contra a essa opinião generalizada citada por Gallo que devemos resistir, pois, como foi dito no primeiro capítulo desta pesquisa e lembrando as palavras de Deleuze e Guattari: “pois é da opinião que vem a desgraça dos homens” (1997a, p. 265). Seguindo o pensamento dos filósofos, praticar o

exercício filosófico na educação básica é provocar um rasgo no caos, fazendo com que os alunos busquem uma saída da falsa segurança das opiniões; desse modo, ensinar o exercício filosófico, nos dias de hoje, segundo Gallo (2012), é uma forma de resistência e luta contra a opinião que vem anunciando colocar o mundo em ordem.

Para Gallo “potencializar a resistência é necessário, [...], explorar a problemática do ensino de filosofia no contexto de uma ‘educação menor’⁵³” (GALLO, 2012, p. 25). Em relação à “educação menor”, o autor aponta que podemos encontrar duas formas de educação: a *educação menor* – que seria uma educação de empreendimento de militância – e a *educação maior* – que seria uma educação mais de âmbito político. Nas palavras do autor:

educação maior é aquela do âmbito político de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aula, entre as quatro paredes, no âmbito pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas [...], uma educação menor instala-se no interior de espaço escolar produzido e gerido pela educação maior, mas como um vírus, oferece resistência e roendo por dentro essa educação maior. Uma educação menor é um empreendimento de militância (GALLO, 2012, p. 26).

Porém, para pensar uma educação maior e menor, é preciso pensar também a relação: *macropolítica* e *micropolítica*. Seguindo o pensamento deleuziano, toda relação política é, ao mesmo tempo, macropolítica e micropolítica; sendo uma molar e outra molecular. Nas palavras de Deleuze e Guattari: “Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular*” (2012, p. 99). Desse modo, segue os filósofos:

A política opera por macrodecisões e escolhas binárias, interesses binarizados; mas o domínio do decidível permanece estreito. E a decisão política mergulha necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos, que ela

⁵³ Silvio Gallo propõe fazer um deslocamento conceitual para falar de “educação menor” e “educação maior”. O autor buscou fazer um jogo de palavras com os conceitos “literatura menor” e “literatura maior”. Conceitos estes criados por Deleuze e Guattari em 1975, na qual os filósofos buscam analisar a obra e o pensamento de Franz Kafka. Deleuze e Guattari já vêm nos apresentando e dando tamanha importância ao conceito de “literatura menor” já no título da obra, intitulada *Kafka: Por um Literatura menor*. “Deleuze e Guattari analisaram a obra de Kafka como uma literatura de resistência. Para tanto, criaram os conceitos de ‘literatura maior’, aquela produzida numa língua estabelecida, segundo os padrões culturais de um povo ou nação, e de ‘literatura menor’, aquela – como a de Kafka – produzida no contexto de uma língua maior, estabelecida, mas que a subverte, cria nela linhas de fuga, faz dela trincheira de resistência, de minoridade. [...] A obra de Kafka é uma subversão e uma resistência à literatura alemã; em outras palavras, uma ‘literatura menor’” (GALLO, 2012, p. 25-26). Não obstante, os conceitos *maior e menor* retornam ao pensamento dos filósofos na obra *Mil Platôs: No Tratado de Nomadologia vol. 5*, texto este em que os autores pensaram a ação política na disjunção aparelho de Estado – máquina de guerra, sedentarismo – nomadismo, em que os autores exploraram em torno dos conceitos de “ciência menor” ou “ciência nômade” e a “ciência maior” ou “ciência régia”.

deve pressentir ou avaliar de um outro modo. Há uma avaliação dos fluxos de seus *quanta*, sob as concepções lineares e as decisões segmentárias. Uma página curiosa de Michelet condena Francisco I por ter mal avaliado o fluxo de emigração que empurrava para a França muita gente em luta contra a Igreja: Francisco I viu nisso apenas uma afluência de possíveis soldados, ao invés de perceber aí um fluxo molecular de massa de que a França teria podido tirar proveito, assumindo a liderança de uma Reforma diferente daquela que se produziu. Os problemas se apresentam sempre desse jeito. Boa e má, a política e seus julgamentos são sempre molares, mas é molecular, com suas apreciações, que a “faz” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 111-112 – grifo nosso).

Para se pensar a relação macropolítica e micropolítica, os filósofos pensaram, primeiro, que as grandes decisões políticas partem do âmbito molar. Porém, as decisões da macropolítica devem passar necessariamente pelas apreciações moleculares; é delas que a micropolítica se faz forte. Assim, a educação maior seria uma *educação molar*, a educação das grandes políticas do Ministério da educação e das Secretárias de Educação Estadual e Municipal, e a educação menor, *educação molecular*, é a educação da pequena política das salas de aulas. Não obstante, Gallo identificou também dois tipos de professores nessa binaridade educacional: o *professor-profeta* identificado na macropolítica e o *professor-militante* identificado na micropolítica.

Para o autor, no âmbito da educação moderna, o professor-profeta seria aquele professor crítico e consciente das suas relações sociais, que profetiza uma reforma social pela educação, possibilitando, assim, um “novo mundo”, portanto, o professor-profeta anuncia as possibilidades e as transformações sociais e políticas do indivíduo por meio da educação. Nessa perspectiva, Gallo nos apresenta o pensamento do filósofo francês René Schérer que, em sua obra *Émile Perversi*⁵⁴, faz uma dura crítica a esse sistema de educação moderna e ao processo de prolongamento de escolarização dos estudantes, pois, para o filósofo, esse sistema é uma armadilha que prende os estudantes a um modelo disciplinar da educação maior. Gallo cita Schérer:

A escola desempenha um papel evidentemente essencial, pelo diferentemente que ela impõe a toda atividade inserida na vida social. O prolongamento da escolaridade, considerado por todas as consciências progressistas como uma conquista da civilização e libertação do jovem contra a dura lei do trabalho, possibilidade de viver um tempo mais longo sem o encargo das “pesadas” responsabilidades do homem feito, eis aí a pior das manifestações. Eis aí a armadilha. E por essa armadilha, bem ou mal, ele se deixa prender, pois de fato o trabalho é alienado e absurdo, e para ele é uma vantagem real que sua entrada na forma adulta de existência burguesa (ou operária, o que é a mesma coisa) seja adiada o máximo possível. Compreende-se muito bem essa atitude, numa sociedade que considera o estado de adulto como uma

⁵⁴ “Emílio Perverso” obra provocante, publicada em 1974 e que tem como alvo a obra *Emílio* do filósofo Jean Jacques-Rousseau, na qual Schérer apresenta duras críticas ao sistema educacional moderno.

parada do desenvolvimento do indivíduo, além do qual nada resta a esperar [...] (SCHÉRER 2006, *apud* GALLO, 2016b, p. 40)

Seguindo as colocações de Schérer, podemos observar que a educação moderna, vinculada às ideias do professor-profeta, vem contribuir com o avanço das opiniões, fazendo com que os estudantes adotem tais opiniões como verdadeiras e se afastem do campo do pensamento. Desse modo, Gallo destaca que, para o filósofo, não há esperança na escola e que devemos destruir o que ele definiu como “utopia pedagógica” moderna. Para Schérer há um

Duplo princípio que orienta o *círculo vicioso* do poder que designa como *utopia pedagógica*, quer dizer, a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou um homem mais bem dotado, capaz de construir uma sociedade diferente. Assim, a utopia pedagógica é apenas uma outra face da utopia política que, por sua vez, está sempre não só acompanhada por pedagogia, mas ela própria é pedagógica; eis o que aliás, já sabemos desde Platão. Essa maneira de falar ainda seria equívoca ao sugerir a ideia de que a pedagogia pudesse deixar de ser utópica. Ora, trata-se, precisamente, de caracterizar a pedagogia, na generalidade de sua proposta, como utopia. (SCHÉRER 2006, *apud* GALLO, 2016b, p. 41).

Ora, lutar contra uma proposta de *desescolarização* total de uma sociedade pensada por Schérer é pensar uma pedagogia anarquista, mas, “num anarquismo político especial, de perversão e não de destruição, anarquismo que, sobre a ideia de irredutibilidade do pequeno ao grande” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 30), fundando, assim, o conceito de resistência no âmbito da educação menor e é nesse sistema de educação que Gallo identifica o outro tipo de professor: professor militante.

O professor militante é diferente do professor-profeta, pois ele não anuncia a possibilidade do novo, ele procura viver as situações de dentro das situações vividas, produzindo, assim, a possibilidade do novo, como pensou Deleuze e Guattari (1997a). O professor militante é aquele que luta contra as forças do caos. Para Gallo, “seria aquele que procura viver a miséria do mundo, [...] a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for” (GALLO, 2016a, p. 61). É como se esse tipo de professor mergulhasse no rio do Aqueronte para viver as misérias dos seus alunos e, com isso, voltar do fundo desse rio com a possibilidade de construir algo coletivo. Portanto, para Gallo

[...] o profeta seja mais aquele que anuncia do ponto de vista individual. Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou a miséria da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidade de libertação. Se o

professor-profeta é aquele que age individualmente para mobilizar multidões, o professor militante é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos (GALLO, 2016a, p. 61).

Não obstante o conceito de literatura menor, pensado por Deleuze e Guattari, adquire um valor coletivo, a educação menor é levada a adquirir também um valor coletivo, que irá tomar conta de toda a comunidade. Seguindo o pensamento de Deleuze e Guattari, a literatura menor de Kafka é uma desterritorialização da língua⁵⁵ e, contudo, educação menor passa a ser uma desterritorialização dos processos educativos. Nessa perspectiva, Gallo diz:

Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula com espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2016a, p. 64-65).

A educação menor vem seguir os fluxos de um *devir*⁵⁶-*aluno*, portanto a presença do exercício do filosofar na escola é uma linha de fuga, que se revela como Deleuze e Guattari (1997b) definiram como um *devir-minoritário*, uma potência, uma micropolítica ativa, pois ela vai de encontro à grande política das instituições públicas de ensino, nas quais querem incluir o ensino de filosofia com o único propósito de cumprir uma necessidade “burocrática”. Portanto, o que observamos nas escolas é que a filosofia é trabalhada e pensada pela educação maior, fazendo com que ela seja voltada para a erudição ou para o exercício da cidadania. Não obstante, Nietzsche, em seu texto: *Escritos sobre a educação*, já vinha fazendo uma denúncia acerca da forma de se ensinar filosofia nas escolas e universidades alemãs, no século XIX. Nas palavras de Nietzsche:

E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que

⁵⁵ Deleuze e Guattari enumeram três características da literatura menor. A primeira característica é quando uma língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização; a segunda, que tudo na literatura menor é político; e, a terceira é que tudo toma valor coletivo. Desse modo, para Deleuze e Guattari: “As três características da literatura menor são desterritorialização da língua, a ligação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação. É o mesmo que dizer que ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida)” (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 39).

⁵⁶ Para Deleuze e Guattari: “um devir minoritário só existe por meio de um termo *médium* e de um sujeito desterritorializado que são como seus elementos. Só há sujeito do devir como variável desterritorializada da maioria, e só há termo *medium* do devir como variável desterritorializante de uma minoria. O que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante” (1997b, p. 89 – grifo dos autores).

já tão magnificente construímos? Devem eles por ventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar para imprimir nos seus pobres cérebros as idéias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar. A única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso é também a única que demonstra algo, quer dizer, aquela que consiste em experimentar a possibilidade de viver de acordo com ela, esta filosofia jamais foi ensinada nas universidades: sempre se ensinou apenas a crítica das palavras pelas palavras. E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinqüenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinqüenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provocação confessa para si com um profundo suspiro de alívio: Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e um cidadão do meu país! (NIETZSCHE, 2003, p. 212-213).

Desse modo, Nietzsche faz uma dura crítica de como o ensino de filosofia estava sendo trabalhado e pensado, na Alemanha do século XIX, pois, para o filósofo, a forma utilizada para o ensino da filosofia só servia para produzir o afastamento do aluno do exercício do filosofar ou do campo do pensamento. Assim, o ensino de filosofia era um ensino enciclopedista, com uma erudição falsa. Dessa forma, podemos observar que o ensino de filosofia denunciado por Nietzsche, no séc. XIX, em nada se diferencia do ensino de filosofia adotado pelas diretrizes educacionais brasileiras, pois elas estão sempre nos dizendo o que ensinar; como ensinar; para quem ensinar; e, por que ensinar? Para Gallo, essa educação maior é desenvolvida para controlar as minorias, como destaca o autor:

A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Allan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada com uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco a pouco são trituradas num imenso moedor de carne. Cada estudante é nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina. Mas o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. (GALLO, 2016a, p. 65).

Porém, na sequência do filme *The Wall* de Allan Parker, as crianças se revoltam, e destroem a máquina de controle, cantando os versos da música “*Another brick in the wall – parte 2*”: “*we don't need no education/We don't need no thought control/No dark sarcasm in the classroom/Teachers leave them kids alone*⁵⁷”, desse modo, a cena e a música que mostram

⁵⁷ “Nós não precisamos de educação / Nós não precisamos de controle de pensamento / Nenhum sarcasmo escuro na sala de aula / Professores, deixem as crianças em paz!” (Tradução nossa)

as crianças se rebelando e fugindo de qualquer sistema de controle, como um forma de poder de resistência, leva-nos a compreender o que Deleuze e Guattari vem nos dizer sobre o conceito de “máquina de guerra”. Para os filósofos, tal conceito é uma “linha de fuga⁵⁸”, que atesta toda a resistência, pois ela deriva de um devir, um “devir-revolucionário”, dado que a máquina de guerra se relaciona de forma positiva com o agenciamento social. A esse agenciamento, os filósofos chamaram de “nomadismo”. Sobre a máquina de guerra, Deleuze afirmou que:

Em suma, a linha de fuga converte-se em linha de abolição, destruição das outras e de si mesma, a cada vez que ela é traçada por uma máquina de guerra. E é esse o perigo especial desse tipo de linha, que se mistura, mas não se confunde com os perigos precedentes. A ponto de, a cada vez que uma linha de fuga acaba em linha de morte, nós não invocarmos uma pulsão de interior do tipo “instinto de morte”, invocamos ainda um agenciamento de desejo que põe em jogo uma máquina objetiva ou extrinsecamente definível. Não é, portanto, por metáfora que, a cada vez que alguém destrói os outros e destrói a si mesmo, ele inventou sobre sua linha de fuga sua própria máquina de guerra (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 165).
[...] definimos a “máquina de guerra” como um agenciamento linear que se constrói sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem absolutamente por objeto a guerra; ela tem por objeto um espaço muito especial, *espaço liso*, que ela compõe, ocupa e propaga. O *nomadismo* é precisamente esta combinação máquina de guerra-espaço liso. (DELEUZE, 1992, p. 47).

Portanto, a educação menor seria a linha de fuga. Ela age por brechas, fazendo emergir possibilidades dos estudantes escaparem de qualquer controle. Ela propõe resistência, ela produz a diferença. A educação menor vem desterritorializar qualquer plano de controle da educação maior, provocando um vazamento no sistema ou, como Deleuze pensou, um furo no cano. Traçando uma linha, a educação menor descobre mundos por meio de uma longa fuga. Já o professor militante é a máquina de guerra, pois, ele constrói sobre as linhas de fuga novos métodos de ensino de filosofia, atividades que fazem apelo à sensibilidade dos estudantes,

⁵⁸ Para François Zourabichvili Linha de fuga é o “conceito que define a orientação prática da filosofia de Deleuze. Observa-se, em primeiro lugar, uma dupla igualdade: linha = fuga, fugir = fazer fugir. O que define uma situação é uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal da existência (papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores, etc.). Não se trata tanto de ritual – de repetição morna, de alternância demasiado regulada, de exiguidade excessiva do campo de opções – mas da própria forma, dicotômica, da possibilidade: ou isso ou aquilo, disjunções exclusivas de todas as ordens (masculino – feminino, adulto – criança, humano – animal, intelectual – manual, trabalho – lazer, branco – preto, heterossexual – homossexual, etc.) que *estriam* previamente percepção, a afetividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de luta. [...] Em todo caso, expressa nesses termos, a prática deleuze-guattariana cairia na armadilha de outra dicotomia infamante: ordem/desordem. Ora, a desordem bem compreendida não significa o vazio ou o caos, mas antes um “corte” no caos, seu enfrentamento mais que sua negação em nome de presumidas formas naturais. Esses vetores de desorganização ou de “desterritorialização” são precisamente designadas como *linhas de fuga*” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 29-30).

considerando o seu universo cultural, “neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle.” (GALLO, 2016a, p. 66).

Para Deleuze, é na sensibilidade que está a potência da aprendizagem. Só se apreende o que pode ser sentido. Deleuze chamou esse aprender de “educação dos sentidos”. “Mas o que significa aprender?”, o filósofo afirma que:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *Paideia* que percorre inteiramente todo indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásio em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto, ele é manifestação de um senso comum ou a realização de um *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, juntamente para “adestrar um povo de pensadores”, “fazer um adestramento do espírito”. [...] Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para ele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2006b, p. 237-238).

Aprendizagem é algo que faz o estudante escapar de qualquer controle, pois é na aprendizagem que está a resistência, ela também é a linha de fuga, pois desterritorializa os princípios da educação maior. E, é seguindo o pensamento de Deleuze, que o professor deve exercer, no espaço das salas de aula, suas ações de micropolítica, criando trincheiras e estratégias para que seus alunos não caiam no controle da educação maior, pois, assim como seus alunos, o professor também se encontra no processo de aprendizagem. Desse modo, o professor escava seus buracos como um cão, a cada aula, pois, segundo Deleuze,

[...] as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. [...] Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante. (DELEUZE, *Abecedário*, letra P).

Portanto, as aulas de filosofia têm de ser a linha de fuga, a resistência dos estudantes; e o professor tem que ser a própria máquina de guerra, sabotar a máquina de controle, criar novas possibilidades para o ensino de filosofia. E, nessa perspectiva, parafraseando Deleuze (2006b), aproxima-se o tempo em que já não será possível dar aula de filosofia como há muito tempo se faz: “o velho estilo...”, pois, hoje, devemos renovar o ensino de filosofia, relacionando essa renovação com arte cinematográfica, fazendo com que o cinema não seja um meio de explicação ou de exemplo, mas sim um meio problemático. Levar a filosofia e o cinema juntos para a sala de aula é criar um novo mecanismo de ensino de filosofia, pois estes ajudam a desenvolver o pensamento e oferecem ao estudante ferramentas necessárias para desenvolver o pensamento e criar novos conceitos.

3.2. Filosofia e Cinema: pedagogia do conceito e pedagogia da percepção

Gerações sem “mestres” são uma tristeza. Nossos mestres não são apenas os professores públicos, ainda que tenhamos uma grande necessidade de professores. [...] Os “professores privados” opõem-se, de uma certa maneira, aos “professores públicos”. Até mesmo a Sorbonne precisa de uma anti-Sorbonne, e os estudantes só escutam bem seus professores quando têm também outros mestres. Nietzsche, no seu tempo, deixara de ser professor para tornar-se pensador privado: também Sartre o fez, num outro contexto e com uma outra saída. (DELEUZE, 2006c, p.107-108).

Pensar em uma didática que pode dar conta do ensino de filosofia ou do aprender a filosofar é algo que nos escapa, pois o aprendizado em filosofia está para além de qualquer metodologia de ensino e de controle. “O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia” (GALLO, 2012, p. 53). E é esse algo específico da filosofia que a faz não ser uma ciência, religião ou opinião. O ensino de filosofia necessita de uma didática específica, que ultrapassa qualquer questão estritamente pedagógica.

Gallo identifica as três especificidades que caracterizam a filosofia. Para o autor, a filosofia

1) trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia [...] é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;

2) apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção;

3) possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (GALLO, 2012, p. 54).

Contudo, as características “caráter dialógico e postura de crítica radical” são também encontradas em outras formas de saber, o que faz a filosofia ser algo diferente das ciências e das artes é que ela trata, especificamente, com o *conceito* como foi apontando por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* – para eles, a filosofia é a disciplina que *cria* conceitos. “Criar conceitos novos é objetivo da filosofia.” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 13).

Deleuze e Guattari identificaram três períodos acerca do conceito – enciclopédia, pedagogia e formação profissional – e também identificaram que a filosofia cruzou com muitos rivais, destacando os que transformaram a natureza dos conceitos, ora em representações coletivas, ora em concepções do mundo criados pelos povos. Para os filósofos, os dois grandes inimigos da filosofia como disciplina que cria conceitos foram: os pós-kantianos, em especial Hegel, e o *marketing*. Nesses, o conceito passa a servir a um espírito absoluto ou se coloca a serviço do comércio.

3.2.1. Hegel e o *Marketing*

Para Deleuze e Guattari, os pós-kantianos pensaram o conceito como uma forma de realidade filosófica, a qual gira em torno de uma *enciclopédia* universal. E é Hegel, segundo os filósofos (1997), quem mostrava que o conceito nada tinha a ver com a ideia geral ou abstrata; e nem com a Sabedoria in-criada, assim sendo, o conceito não dependeria da filosofia. Como afirmam Deleuze e Guattari:

Foram os pós-kantianos que mais deram atenção, neste sentido, ao conceito como realidade filosófica, notadamente Schelling e Hegel. Hegel definiu poderosamente os conceitos pelas Figuras de sua criação e os Momentos de sua autopoisição: as figuras tornaram-se pertencas do conceito, porque constituem o lado sob o qual o conceito é criado por e na consciência, por meio da sucessão de espírito, enquanto os momentos erigem o outro lado, pelo qual o conceito se põe a si mesmo e reúne os espíritos no absoluto do Si. Hegel mostrava, assim, que o conceito nada tem a ver com a idéia geral ou abstrata, nem tampouco com a Sabedoria in-criada, que não dependeria da própria filosofia. Mas era ao preço de uma extensão indeterminada da filosofia, que não deixava subsistir o movimento independente das ciências e das artes, porque reconstituía universais com seus próprios momentos, e só tratava os personagens de sua própria criação como figurantes fantasmas. Os pós-kantianos giravam em torno de uma *enciclopédia* universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade [...] (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 20-21 grifo dos autores).

Hegel, portanto, vem construir o conceito como uma reconciliação entre o singular e o universal, uma vez que, para ele, os conceitos são figuras de criação e momentos de autopoisição, e se constituindo como momentos de um espírito absoluto que se manifesta vez ou outra, valorizando, assim, como uma extensão infinita da filosofia.

La Salvia destaca que, para Hegel:

o conceito é criado, mas por uma pura subjetividade que se conecta a outras subjetividades em uma sucessão de espíritos na consciência do espírito absoluto. Ou seja, cada criação filosófica genial de conceitos são momentos que fazem parte do movimento de um espírito absoluto cujo destino é atravessar a história. (LA SALVIA, 2016, p. 54).

Deleuze e Guattari afirmam que Hegel permanece numa historicidade, à medida que toma a história como uma forma de interioridade, na qual o conceito desenvolve ou desvela em seu destino; ele repousa na abstração do elemento histórico tornado circular. Deleuze, então, tenta libertar a filosofia e o conceito de toda ideia de um movimento de um espírito cujo destino é atravessar a história. Para que essa libertação ocorra, Deleuze e Guattari inseriram a noção de acontecimento e a concepção de tempo para libertar o conceito da subordinação histórica. Segundo Zourabichvili, é o acontecimento que colocará em crise a ideia de história, pois “o que acontece, enquanto acontece e rompe com o passado, não pertence à história e não poderia ser explicado por ela.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 48).

Nesse sentido, Deleuze, em sua obra *Lógica do Sentido* (2011), destaca duas leituras do tempo para se pensar na efetuação do acontecimento. O tempo Aiôn que é o tempo das transformações dos acontecimentos incorporais e o tempo Cronos que é o tempo da circularidade e do acidente, um tempo de “historicismo”, sendo inseparável dos corpos que preenchiam como causa e matéria. Seguindo o pensamento deleuziano, Zourabichvili diz: “enfim, a distinção de Aiôn e de Cronos, do acontecimento e de sua efetuação, evita um puro e simples dualismo do espírito e do corpo, pois as efetuações físicas já implicam o que difere delas por natureza (o acontecimento)” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 118). Sousa Dias também nos diz que:

O acontecimento é uma virtualidade, é um puro virtual. É um devir, um movimento infinito, infinitivo. Por isso é lhe próprio esquivar o presente, cindi-lo em duas linhas divergentes ilimitadas, passado e futuro, *eventum tantum* ao mesmo tempo sempre já-aí e ainda-não. Daí os dois tempos, Cronos e Aiôn, distinguidos pelo estoicismo. O tempo dos corpos, das suas misturas, dos seus acidentes como efectuação dos acontecimentos é o presente cósmico como unidade do Todo: só o presente *existe* no tempo, o passado é só um antigo presente, como o futuro, um presente por vir

(Cronos). Mas o tempo dos acontecimentos virtuais é outro: só o passado e o futuro *insistem* no tempo e dividem ao infinito cada presente (Aiôn) (DIAS, 1995, p. 96).

Não obstante, para La Salvia enquanto “o cronos hegeliano devora seus conceitos anteriores para alcançar o espírito absoluto, o Aion deleuzeano opera a cada vez, nos encontros, como aquilo que salta e afeta, provoca mudanças” (LA SALVIA, 2016, p. 56). Portanto, seguindo o pensamento deleuziano, podemos afirmar que os conceitos são acontecimentos e não relativos. Desse modo, a questão do acontecimento e a concepção do tempo, para La Salvia, (2016) fazem com que Deleuze e Guattari fujam dos criadores de conceitos como manifestação de um espírito absoluto.

Já o segundo inimigo – o *marketing* – desenvolve a ideia de conceito como *formação profissional*, identificado por Deleuze e Guattari como a mais insolente e calamitosa. Para os filósofos, é com essa ideia que chegamos ao fundo do poço da vergonha, pois a informática, o *design*, a publicidade e todas as disciplinas da comunicação se apoderaram da palavra conceito e acontecimento como *marketing* do comércio de um capitalismo universal. Nas palavras de Deleuze e Guattari:

O *marketing* reteve a idéia de uma certa relação entre o *conceito* e o *acontecimento*; mas eis que o conceito se tornou o conjunto das apresentações de um produto (histórico, científico, artístico, sexual, pragmático...), e o acontecimento, a exposição que põe em cena apresentações diversas e a “troca de idéias” à qual supostamente dá lugar. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 19 – grifo dos autores).

Nesse sentido, Deleuze e Guattari apontam que o *marketing* é um rival poderoso da filosofia, pois, segundo os filósofos, os programadores de informática e os publicitários apoderaram-se da própria palavra “conceito”, chegando a dizer: “é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os *conceituadores!*” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.19 – grifo dos autores). Não obstante, Deleuze e Guattari ainda destacam que eles se intitulam como sendo os verdadeiros amigos do conceito: “somos nós os *amigos do conceito*, nós os colocamos em computadores. Informações e criatividade, conceito e empresa” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 19 – grifo do autor). Na obra *Conversações* Deleuze destaca que: “hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriaram dos termos “conceito” e “criativo”, e esses “conceituadores” formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o *cogito da mercadoria*” (DELEUZE, 1992, p. 170 – grifo nosso).

O *marketing*, portanto, transformou a palavra “conceito” em apresentações de um produto; e o “acontecimento” em exposições diversas do produto que se pode vender. O vendedor ou o apresentador se transformaram também em um personagem conceitual, ou melhor, transformaram-se em “filósofos”. Como afirmam Deleuze e Guattari “o simulacro, a simulação de um pacote de macarrão tornou-se o verdadeiro conceito, e o apresentador-expositor do produto, mercadoria ou obra de arte, tornou-se o filósofo, o personagem conceitual ou o artista” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 19).

O objetivo do *marketing* é “criar” conceitos que afetem os consumidores com a sua exposição, enquanto o acontecimento conduz à compra do macarrão. O *marketing* cria um consenso universal de convencimento de compra de determinado produto, estabelecendo, assim, um padrão de consumo. Para Deleuze, o que os publicitários querem é “fundar um ‘consenso’, mas o consenso é uma regra ideal de opinião que nada tem a ver com filosofia. Dir-se-ia que se trata aí de uma filosofia-propaganda.” (DELEUZE, 1992, p. 190). La Salvia destaca que:

[...] a época atual cria uma “imagem comercial do pensamento”, basta considerar um pensamento sucessivamente afetado por comerciais que levam a emitir opiniões que são um consenso sobre determinados produtos, como “cerveja que desce redondo”, “dedicação total a você”... ou ainda, associar ideias e criar uma imagem comercial para alguns conceitos, como a “liberdade” que certo automóvel pode lhe dar, ou a “sensação” que determinado macarrão pode lhe fazer sentir. (LA SALVIA, 2016, P. 60).

Portanto, para Deleuze e Guattari “[...] é doloroso descobrir que ‘Conceito’ designa uma sociedade de serviços e de engenharia informática.” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 19). Se é isso a que chamamos de filosofia, compreende-se que o *marketing* se apodera do conceito, e que o publicitário se apresenta como o conceituador e pensador por excelência. Porém os grandes publicitários são aqueles que não só vendem um produto, mas são aqueles que transformam o nome do produto em um conceito que afeta o consumidor e o faz comprar. Como por exemplo: “BomBril para esponja de aço; Cotonete para haste flexível plástica com algodões nas duas extremidades; Gillette para lâminas de barbear; *Band-aid* para curativo; *Yakult* para leite fermentado; etc.”. Desse modo, os publicitários e os programadores de informática “têm uma função meramente social, dialógica e dóxica: eles são a encarnação da *sociedade de controle*.”⁵⁹ (BIANCO, 2005, p. 1305 – grifo nosso).

⁵⁹ Deleuze em *Conversações* indica que não vivemos mais em sociedade disciplinar como foi pensado por Foucault. Para Deleuze, a sociedade disciplinar ficou para trás, pois agora estamos vivendo em uma sociedade de controle, controlada pelo fluxo contínuo das comunicações instantâneas. Ele postura que o que identificava a

Entretanto, o *marketing* não chega de fato a se tornar uma grande ameaça à filosofia, pois ela não consegue realmente captar o acontecimento. Não chega, assim, ao poder *noético* e criativo da arte, ciência e filosofia. Ademais, para Dias “só a arte pode, de facto, fazer sentir o acontecimento, dar-lhe uma evidência sensível, o poder do percepto e do afecto” (DIAS, 1995, p. 97).

Cabe à filosofia e a arte dar uma lição de criatividade e acontecimentalidade aos “pseudocriadores”, ou como Deleuze definiu em *Imagem-Tempo* dar “uma lição pedagógica” (DELEUZE, 2007, p. 298). Ora, a ideia de conceito e de acontecimento deve ser pensada de uma forma pedagógica ou como Deleuze e Guattari definiram, de uma *pedagogia do conceito*. A pedagogia do conceito, segundo os filósofos, vem “analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 21). Desse modo, a pedagogia do conceito vem impedir o estudante de cair no niilismo da *doxa* dos discursos pseudofilosóficos. Giuseppe Bianco diz que:

Se, como dizia Nietzsche, a tarefa dos pensadores é a de recolher as flechas lançadas por outros filósofos, então, nas condições de nosso presente e do nosso tempo, é nosso dever nos perguntar se uma “pedagogia do conceito” está a altura dos desafios atuais. Cabe a nós estabelecer o quanto essa concepção da filosofia enquanto disciplina criadora e pedagógica pode realmente fazer frente às grandes potências do *marketing*, do jornalismo, da publicidade, como máquina de produção de acontecimentos banais. (BIANCO, 2005, p. 1305).

Portanto, como a filosofia, essa velha senhora, poderia alinhar-se com os jovens frente às grandes potências do *marketing*? Para combatermos esses grandes inimigos da filosofia, partimos da noção de pedagogia do conceito em filosofia e pedagogia da percepção em cinema, pois ambas trazem consigo uma indispensável mensagem de resistência da filosofia diante do pensamento de formação profissional.

3.2.2. Pedagogia, Conceito e Percepção

Ao se pensar na atual situação da filosofia e na situação de uma prática de ensino de filosofia, podemos observar o quanto anda mal o exercício do pensamento dos nossos jovens estudantes. Em uma das suas entrevistas em *Conversações*, Deleuze diz: “se hoje o

sociedade disciplinar era a assinatura do indivíduo e o número de matrícula que indicava sua posição, já na sociedade de controle, o essencial é a cifra e uma senha. Enquanto a sociedade disciplinar é regulada por palavras de ordem, na sociedade de controle a linguagem é numérica do controle da cifra, marcando, assim, a informação ou a rejeição. O *marketing* se torna, portanto, o instrumento de controle social.

pensamento anda mal é porque, sob o nome de modernidade, há um retorno às abstrações, reencontra-se o problema das origens” (DELEUZE, 1992, p. 151). Portanto, para que possamos escapar dos inimigos apontados anteriormente e retirar os jovens estudantes do campo da opinião e recolocá-los no campo do pensamento, é necessário partirmos para a compreensão dos conceitos: pedagogia do conceito e pedagogia da percepção.

Para Deleuze, o conceito não se move apenas em si mesmo, mas nas coisas e em nós; os conceitos nos inspiram novos *perceptos* e novos *afectos*; estes que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia. Segundo o filósofo “o estilo em filosofia tende para esses três pólos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o *percepto* ou novas maneiras de ver e ouvir, o *afecto* ou novas maneiras de sentir” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 203). Nesse sentido, pensar o ensino de filosofia com o cinema é pensar em uma nova maneira de pensar; ver e ouvir; e de sentir.

Porém, é essencial compreender que Deleuze, ao falar da pedagogia do conceito, não está se referindo a uma prática pedagógica que pretende utilizar o conceito como um instrumento de ensino-aprendizagem para uma prática do ensino de filosofia. Diferente dessa perspectiva, Deleuze se refere a um tipo particular de conceito, portanto, não é o conceito que é da pedagogia, mas sim, a pedagogia que é do conceito.

Nesse sentido, La Salvia afirma que:

[...] a noção de “pedagogia do conceito” é complexa, pois é um dobra: o filósofo precisa tornar-se um pedagogo do conceito e o conceito possui uma pedagogia própria. Em sua prática, o filósofo atual deve ensinar que o pensamento também é uma vida, criativo e singular, portanto ele varia, opondo-se, então ao enciclopedista do espírito absoluto e ao publicitário. (LA SALVIA, 2016, p. 72).

Sendo assim, para La Salvia (2016), pensar a pedagogia do conceito como uma dobra, tal como ele aponta na citação acima, é o mesmo que compreender que ela – a pedagogia – está atrelada com a criação conceitual. Ademais, pensar a pedagogia do conceito na educação é pensar em novas práticas do ensino de filosofia que venham a desenvolver o pensamento no aluno. Nesse caso, falamos de um pensamento sem imagens, que possa lhe dar as condições de criação de conceitos. Pensamento sem imagem é o mesmo que um pensamento que provoque uma ruptura com as formas de representação, estas mesmas, produzidas e constituídas a partir da educação maior. A pedagogia, portanto, aparece então como uma ideia do conceito, um desdobramento de uma forma de pensar a criação de conceitos. Aquilo que força o pensamento suscitado a partir da ruptura com as formas da representação provoca no aluno um choque que faz com que toda sua faculdade no sentido kantiano – sensibilidade,

memória, intelecto – saia da *doxa* (opinião) e se afaste de um ensino enciclopedista do espírito absoluto e dos pseudocriadores. Deleuze e Guattari falaram de um estatuto pedagógico do conceito:

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma *multiplicidade*, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível com acontecimento... (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 46).

Segundo o pensamento deleuze-guattariano, o pensamento sempre nasce a partir de um encontro com alguma coisa e este “alguma coisa” é o que chamamos de acontecimento. Trata-se de um signo, um enunciado que “alguma coisa” possui e que me afeta enquanto problema. Provoca o pensamento, desse modo, a filosofia sempre está à procura de um intercessor. Segundo Deleuze “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra” (DELEUZE, 1992, p. 156). Por conseguinte, tal afirmação em Deleuze justifica o que nos propomos a fazer: o encontro entre a pedagogia do conceito e a pedagogia da percepção.

Deleuze, ao apresentar essas duas noções – pedagogia do conceito e pedagogia da percepção – começou a pensar em um estatuto do conceito e as possibilidades de que os conceitos sejam verdadeiros “atos de criação”. Em uma de suas conferências intitulada *O que é o ato de criação?*⁶⁰, Deleuze faz o seguinte questionamento aos cineastas e a ele próprio “o que vocês fazem, rigorosamente, vocês que fazem cinema? E eu, o que faço, rigorosamente, quando faço ou espero fazer filosofia?” (DELEUZE, 2016, p. 332). Para Deleuze, a filosofia sempre se ocupou dos conceitos, pois fazer filosofia é inventar conceitos que expressem a diferença, o acontecimento, o novo e o devir. Tal problema reaparece durante uma das suas entrevistas em *Conversações*, Deleuze diz:

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo

⁶⁰ *O que é o ato de criação?* é o título de uma conferência palestrada por Deleuze, em 17 de março de 1987, a convite do crítico e historiador de cinema Jean Narboni. A conferência tinha com título *Avoir un idée em cinéma?* (O que é ter uma ideia no cinema?) ela foi dada na *Fondation Européenne para les Métiers de l’Image et du Son – FEMIS*, para estudantes, críticos e cineasta.

eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência. Daí a possibilidade de introduzir procedimentos romanescos muito simples em filosofia. (DELEUZE, 1992, p. 37).

Deleuze identificou, portanto, na história do conceito, duas formas de se pensar o conceito⁶¹: a primeira é “a clássica” da representação do mundo como *essência*; e a segunda como acontecimento, flexível e móvel, que vem exprimir os devires, a diferença com o encontro com o signo⁶², principalmente os signos da arte. Em sua obra *Proust e os signos* (2006a), Deleuze já nos mostra a força que os signos sensíveis vêm nos provocar:

O signo, sensível nos violenta: mobiliza a memória, põe a alma em movimento; mas a alma por sua vez, impulsiona o pensamento, lhe transmite a pressão da sensibilidade, força-o a pensar a essência como a única coisa que deva ser pensada. Assim, as faculdades entram num exercício transcendente em que cada uma afronta e encontra seu limite: a sensibilidade que apreende o signo; a alma, a memória, que o interpreta; o pensamento, forçado a pensar a essência. Como justa razão pode Sócrates dizer: *sou o Amor mais do que o Amigo, sou o Amante; sou a arte mais do que a filosofia; sou a coação e a violência, mais do que a boa vontade*. (DELEUZE, 2006a, p. 94 – grifo nosso).

Deleuze, em *Diferença e Repetição*, mostra-nos que a forma de aprender pelo exercício da sensibilidade faz com que o estudante, na medida em que vai sentindo, desperta-se para a memória e força o pensamento, portanto, para o filósofo, aprender com as intensidades dos sentidos é uma “educação dos sentidos”. (DELEUZE, 2006b, p. 237). A partir dessa ideia, ele desenvolveu o que ele chamou de “pedagogia dos sentidos”.

Uma pedagogia dos sentidos volta-se para este objetivo e integra o “transcendentalismo”. Experiências farmacodinâmicas, ou experiências físicas como a vertigem, aproximam-se disso: elas nos revelam esta diferença em si, esta

⁶¹ Jan-Clet Martin nos afirma que “na filosofia, o amigo, o amante, o pretendente, o rival são tantas determinações transcendentais que qualquer época se atualizará de acordo com diferentes personagens conceituais, cada um capaz de *novas relações*, de novos ritmos, traçando uma semiótica complexa capaz de criar mudanças na filosofia. Mas tais determinações transcendentais não implicam que os conceitos nos aguardam em um céu inteligível. Um conceito nunca é uma essência simples, deve marcar as circunstâncias, deve dizer o evento e não a essência. Não há mais conceitos em que as determinações transcendentais deixem de se chocar com a linha externa através da qual essas mesmas determinações entram em *novas redes*, em novos mapas, em novos arranjos e novos caracteres rítmicos” (MARTIN, 2005, p. 2015 – tradução do autor).

⁶² O signo é essa instância positiva que não somente remete o pensamento à sua ignorância, mas que o orienta, o conduz consigo, empenha-o; o pensamento tem certamente um guia, mas um guia estranho, inapreensível e fugaz, e que vem sempre de fora. Nem objeto desdobrado na representação, significação clara ou explícita, nem simples nada, tal é o signo, ou aquilo que força a pensar. Recairíamos na armadilha da reconhecimento se supuséssemos um conteúdo atrás do signo, um conteúdo ainda oculto, mas indicado, como se o pensamento precedesse a si mesmo e imaginasse o conteúdo vindouro oferecido de direito a outro pensamento (o entendimento divino do pensamento clássico, o entendimento do mestre no esquema escolar tradicional) (ZOURABICHVILI, 2016, p. 65-660).

profundidade em si, esta intensidade em si, no momento original em que ela não é mais qualificada nem extensa. Então, o caráter dilacerante da intensidade, por mais frágil que seja seu grau, restitui-lhe seu verdadeiro sentido: não antecipação da percepção, mas limite próprio da sensibilidade, do ponto de vista de um exercício transcendente (DELEUZE, 2006b, p. 333-334).

Traçar esta ideia de criação e aprendizagem a partir do encontro com os signos sensíveis vem exigir espaços diferentes de aprendizagens e diferentes soluções criadoras no campo problemático do pensamento gerado pelos signos. Desse modo, podemos, agora, compreender a noção de pedagogia do conceito, pois ela busca a criação e a aprendizagem, partindo do ato de criação de conceito.

Dessa maneira, a criação de conceitos é uma atividade filosófica e os conceitos são os objetos da filosofia. Deleuze e Guattari destacam que “sob uma forma voluntária escolar, Frédéric Cossuta propôs uma pedagogia do conceito muito interessante” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 21). Ademais, Frédéric Cossuta, ao falar do conceito escreveu:

Mas é precisamente o *conceito que constitui o intermediário entre a imagem e a forma, entre o vivido e o abstrato*. A filosofia faz usos variados do conceito, mas não há filosofia que não se refira a ele, se preciso trabalhando seus limites, no caminho da abstração universalizante (ver o projeto leibniziano de uma “característica universal”). Mas, se a abstração é vazia de sentido, ou se a imagem e o eu se expõem fora de qualquer forma, a filosofia seguramente anuncia sua própria morte. Se filosofia nada mais é do que conceito, é que *ela é propriamente reexame e redefinição do conceito*. (COSSUTA, 1994, p. 40).

Não obstante, se a filosofia é a disciplina que cria conceitos, o cinema, o que cria? Para Deleuze, o cinema cria “blocos de movimento e duração” (DELEUZE, 2016, p. 333), porém, ao contar histórias da existência humana por meio dos seus blocos de movimento/duração, o cinema afeta diretamente a sensibilidade do espectador. Com isso, as várias formas de fazer cinema fazem com que o cineasta também crie novas formas de percepção. Portanto, a imagem gera um signo, que gera uma sensibilidade, uma percepção, um acontecimento e, logo em seguida, cria-se o conceito. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze afirma que “o aprendiz, [...] procura fazer que nasça na sensibilidade esta [...] potência que apreende o que só pode ser sentido” (DELEUZE, 2006b, p. 237).

Bianco aponta que Deleuze, ao falar de uma pedagogia da percepção, diz que “ela educa a permanecer *na* imagem, *na* percepção, *no* acontecimento no seu fazer-se (função do tempo⁶³ e imagem-cristal), e não na sua efetuação.” (BIANCO, 2005, p. 1302).

⁶³ Para Deleuze, o crítico de cinema e filósofo Jean-Louis Schefer, ao escrever sobre cinema, destaca que o cinema é a única experiência que o tempo é dado como uma percepção. Sobre Schefer, Deleuze salienta que:

Deleuze, portanto, ao escrever dois livros sobre o cinema, vai além da sua proposta de classificar as imagens cinematográficas ou de fazer uma história natural do cinema. Seu trabalho também propõe fazer uma pedagogia da percepção. Da mesma forma que ele pensou os três “períodos da ideia de conceito” – enciclopédia, pedagogia e formação profissional – agora pode-se fazer com o cinema e com as imagens cinematográficas o mesmo trabalho. Ao descrever a história natural do cinema, Deleuze identifica três momentos diferentes da imagem cinematográfica – enciclopédia do mundo, pedagogia da percepção e formação profissional do olho. Em uma carta escrita por Deleuze ao crítico cinematográfico Serge Daney, o filósofo diz: “a enciclopédia do mundo e a pedagogia da percepção desmoronaram em favor de uma formação profissional do olho, um mundo de controladores que se comunicam através da admiração pela técnica, nada além da técnica” (DELEUZE, 1992, p. 93).

Continuando no itinerário do pensamento deleuzeano e sua classificação das imagens cinematográficas, pode-se compreender que o cinema clássico da imagem-movimento, do esquema sensório-motor e da “imagem indireta do tempo”, em que o tempo é subordinado ao movimento e a montagem, tem sua imagem como uma *enciclopédia do mundo*. O cinema moderno pós-guerra da imagem-tempo, “imagem direta do tempo”, onde o tempo deixou de ser subordinado ao movimento e que estabelece uma relação direta entre o pensamento e o tempo, configura-se como uma *pedagogia da percepção*. Já a *formação profissional do olho* é o confronto entre cinema-televisão. As imagens televisivas ou do vídeo têm um foco mercadológico e não estético. Os cineastas dão agora mais importância à técnica e à formação profissional dos cinegrafistas do que às composições estéticas das imagens e da montagem. Para Deleuze “[...] a televisão, apesar das tentativas importantes e em boa parte vindas dos grandes cineastas, não buscou sua especificidade numa função estética, mas numa função social, função de controle e de poder, onde reina o plano médio, que recusa toda aventura da percepção em nome do olho profissional” (DELEUZE, 1992, p. 94).

“mais recentemente, Jan-Louis Schefer, num livro em que a teoria forma uma espécie de grande poema, mostrou que o espectador comum do cinema, o homem sem qualidades, encontrava seu correlato na imagem-movimento como movimento extraordinário. É que a imagem-movimento não reproduz um mundo, mas constitui um mundo autônomo, feito de rupturas e desproporções, privado de todos os seus centros, dirigindo-se como tal espectador que já não é centro de sua própria percepção. O *percipiens* e o *percipi* perdem seus pontos de gravidade. Schefer tira disso a consequência mais rigorosa: a aberração de movimento que caracteriza a imagem cinematográfica liberta o tempo de qualquer encadeamento, opera uma apresentação direta do tempo, revertendo a relação de subordinação que ele mantém com o movimento normal; “o cinema é a única experiência que o tempo me é dado como uma percepção” (DELEUZE, 2007, p. 51).

A televisão se torna, então, um dos grandes inimigos do cinema. O cinema se encontra contaminado pelos vícios da televisão. A função social de controle da televisão mina toda a carga estética do cinema, pois, quando ocorre uma inovação cinematográfica, tal inovação pode vir de um lugar inesperado como, por exemplo, “quando uma marca de papel higiênico ressuscita a comédia americana.” (DELEUZE, 1992, p. 94). Ademais, Bianco destaca que:

Para salvar-se da formação profissional, o cinema deve retornar à “pedagogia da imagem”, e todas as imagens que caracterizam. O cinema pedagógico é assim porque as suas imagens, as imagens-cristais, não contêm em si as condições de seu deciframento, mas exige, do espectador que sejam desenvolvidas e decifradas de maneira criativa. (BIANCO, 2002, p. 196).

A pedagogia da percepção constitui o cinema como o *cinema da diferença*, pois este cinema compreende uma nova relação com o tempo, além de desenvolver uma nova percepção da temporalidade. E essa nova percepção implica em novas imagens e em um novo conjunto de signos para produzir o pensamento e o ato de criação. Com essa nova distribuição de imagens audiovisuais, o cinema precisa de uma “pedagogia” que vem ensinar tanto a ler o visual, quanto a ouvir o ato de fala de uma nova maneira. Deleuze, portanto, destaca a importância didática e pedagógica que Rossellini introduziu em seus filmes, pois

[...] a primeira manifestação de grande pedagogia, no caso mais simples e decisivo, seria a obra final de Rossellini. É como se Rossellini tivesse sabido reinventar uma escola primária, absolutamente necessária, com sua aula de coisas e sua aula de palavras, sua gramática do discurso e da manipulação dos objetos. Essa pedagogia, que não se confunde com um documentário ou uma pesquisa, aparece particularmente em *A tomada do poder por Luís XIV*: Luís XIV dá ao costureiro uma aula de coisas, fazendo acrescentar fitas e nós ao protótipo da veste de corte que deve ocupar as mãos dos nobres, e noutro momento dá aula de uma nova gramática, na qual o rei se torna o único sujeito de enunciação, enquanto as coisas se fazem conforme o seu designo. A pedagogia de Rossellini, ou melhor, sua “didática” não consiste em reportar discurso, o ato de fala e a fabricação cotidiana de objetos, pequenos ou grandes trabalhos, artesanato ou indústria. [...] o que interessa a Rossellini é fazer entender “a luta” como emergência do novo: não uma luta entre as duas trajetórias, mas uma luta que só pode revelar-se através das duas, graças o vaivém delas. (DELEUZE, 2007, p. 293-294).

Por fim, cabe à filosofia (pedagogia do conceito) e também ao cinema (pedagogia da percepção), dar uma lição de criatividade e de acontecimento; uma lição pedagógica aos pseudocriadores (*marketing*) e à televisão: entrar em combate, buscar uma linha de fuga. O professor militante tem que se tornar uma máquina de guerra. Fazer das suas aulas um movimento de resistência; na confiança do que Deleuze escreveu “o próprio combate tem

tantas variações que ele pode prosseguir com todos os acidentes do terreno” (DELEUZE, 1992, p. 101); “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Neste sentido, para Gallo,

Na situação escolar, portanto, a filosofia como disciplina curricular não pode estar isolada das demais. Há, sim, uma transversalidade intrínseca da filosofia; mas não no sentido diluidor apresentado PCNs, mas uma transversalidade afirmada com base em seu caráter disciplinar, em sua especificidade no trato com o conceito. No ensino, o atravessamento da filosofia por outras disciplinas, bem como o seu atravessamento de outros campos disciplinares, é salutar e desejável, na busca de um ensino significativo e de qualidade. (GALLO, 2012, p. 68).

E, seguindo esse fio condutor conceitual do pensamento de Deleuze e Guattari – pedagogia do conceito, pedagogia da percepção, acontecimento, linha de fuga, máquina de guerra – desenvolvemos uma implicação nesta pesquisa sob a forma de um projeto de intervenção intitulada *Filo-Cine* na Escola Estadual Professora Helena Partes, situada na cidade de Montes Claros – Minas Gérias. A proposta foi promover o encontro da Filosofia com o Cinema, para uma prática de ensino de filosofia e, desse modo, propor e experimentar uma desterritorialização do ensino de filosofia na sala de aula, buscando ocupar outros territórios dentro da escola, para, assim, desenvolver no estudante o pensamento e dar a ele a autonomia de criar conceitos.

3.3. O “projeto *Filo-Cine*: o uso da linguagem cinematográfica nas aulas de filosofia”

De todos os seres vivos no nosso planeta o “homem” é o único capaz de produzir “arte”. A linguagem cotidiana ou a linguagem científica dão conta de uma parte da realidade; no entanto, só a arte é capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, mas que ainda assim e por isso mesmo, é essencial.

O Cinema, conhecido como a Sétima Arte, é uma maneira de expressarmos nossas ideias, sensações; é um jeito de nos conectarmos com outras pessoas e com o mundo ao nosso redor.

Pensando nisso, o projeto *Filo-Cine* buscou abranger o ato do pensamento filosófico e da linguagem artística cinematográfica, dentro da sala de aula, fazendo com que a filosofia e o cinema contribuam para o desenvolvimento do aluno no ato de ver, ouvir e ler as imagens

cinematográficas, dando a ele também a capacidade de desenvolver o pensamento e os instrumentos necessários para que ele possa criar conceitos.

O cinema é um recurso transversal de aprendizagem, pois é por meio dele que podemos fazer grandes encontros. Sendo assim, esse projeto revela sua importância na tentativa de agregar valores, experiências e reflexões comuns a diversas disciplinas, possibilitando um espaço de discussão dentro da escola, independente da sala de aula.

3.3.1. Percursos metodológicos do projeto de intervenção – *Filo-Cine*

O projeto de intervenção denominado *Filo-Cine* foi realizado na Escola Estadual Professora Helena Prates, na cidade de Montes Claros – MG⁶⁴. A escolha dessa escola se deu pelo fato deste pesquisador ter trabalhado nela como professor de filosofia do Ensino Médio, no ano de 2016. No respectivo ano, em parceria com a toda comunidade escolar – professores, alunos e direção – foi desenvolvida a *1ª Semana Filosófica da E. E. Professora Helena Prates*, com o tema “Luz e Sombras: O contributo da filosofia para uma cultura da sabedoria”.

A semana filosófica contou com as seguintes atividades: exibição de filmes, rodas de conversa e palestras com professores convidados do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. A semana filosófica obteve êxito em sua realização, sendo então aprovada pelo colegiado escolar para passar a compor o PPP da referida escola, no ano de 2017:

Semana Filosófica - O objetivo do projeto, realizado pela primeira vez em 2016, de autoria do professor de Filosofia – Adhemar – é estimular os adolescentes a desenvolverem a capacidade de organização lógica do raciocínio, a criticidade, a partir da realização de pesquisas, rodas de conversa, filmes e seminários. (MORAES et al, 2016/2017, p. 92).

A partir do desenvolvimento e da boa aceitação dos alunos pelas atividades desenvolvidas na semana filosófica, escolhemos a referida escola para desenvolver o projeto de intervenção que é base desta pesquisa. O objetivo principal do *Filo-Cine* foi inserir a arte cinematográfica nas aulas de filosofia como um recurso motivador para que o estudante pudesse desenvolver o pensar filosófico e o ato de criação de conceitos, por meio de uma visão transdisciplinar.

⁶⁴ Situado a 424 quilômetros da capital mineira (Belo Horizonte), na região do norte de Minas. O município conta com 44 escolas estaduais que oferecem o ensino médio regular. Dessas, 41 situam-se na zona urbana e 3 na zona rural (Fonte: 22ª Superintendência Regional de Ensino – Montes Claros – MG).

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto de intervenção, foi utilizada a metodologia de levantamento bibliográfico das obras com base nas temáticas: a utilização do cinema como recurso didático de ensino-aprendizagem nas salas de aula e das obras do filósofo Gilles Deleuze para fazer o encontro da filosofia com o cinema e dos filmes a serem trabalhados durante a execução do projeto.

Buscamos também levantar dados históricos e políticos de outros países que trabalharam utilizando o cinema como um recurso didático no ensino. Desse modo, conseguimos compreender melhor a articulação entre práticas pedagógicas e a sétima arte para, assim, ampliar o diálogo entre a filosofia e o cinema, construindo uma caracterização geral das práticas de ensino de filosofia com a arte cinematográfica.

Nesse percurso, descobrimos que a prática do uso do cinema na escola se apresentava de maneira pontual nas disciplinas de história e literatura. Porém, nas aulas de filosofia, a utilização dos filmes se apresentou mais complexa. Entre os fatores que dificultam esta prática de ensino de filosofia, podemos citar o conteúdo extenso para uma carga horária mínima (uma aula por semana, com média de 50 minutos de duração). Para que o professor possa utilizar um filme em suas aulas é necessário “negociar” horários com outros professores ou editar pequenas cenas do filme e, assim, exibir para seus alunos, ou seja, criar condições mínimas de possibilidade para que uma relação, pequena que fosse, pudesse ser construída com o cinema.

Ainda nessa problemática, destacou-se o fato de existir na escola um único espaço adequado com estrutura física para a projeção de filmes. As salas de aula, que poderiam funcionar como espaço para exibição dos filmes, não possuem estrutura que possibilite a utilização do equipamento de áudio e vídeo e isso, segundo a pedagoga, gerava inclusive disputas entre professores para a utilização da sala de vídeo, justamente por ser o único espaço adequado para as atividades com exibição de filmes.

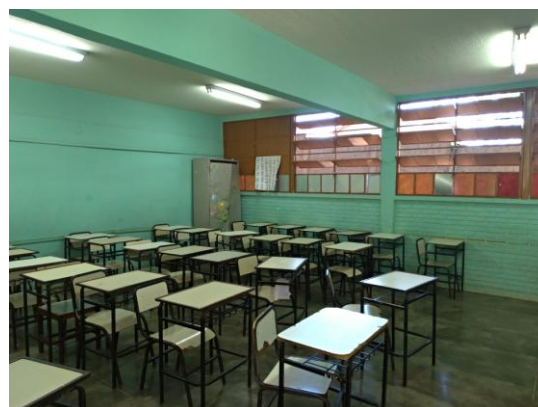
Figura 2 – Sala de Vídeo da E.E. Profª Helena Partes (sala ampla com TV, sistema de som, ar-condicionado e Data-Show).



Fonte: Arquivo do autor

O projeto *Filo-Cine* teve como um dos seus objetivos proporcionar a ocupação de outros espaços, dentro da escola, criando, assim, linhas de fuga para que os alunos escapem do processo controlador da educação maior – presos entre as quatro paredes da sala de aula, das aulas expositivas e dos livros didáticos.

Figura 3 e 4 – Sala de aula da Escola Estadual Professora Helena Prates



Fonte: Arquivo do autor

O respectivo projeto usou a linguagem cinematográfica e o pensamento de Deleuze como uma fonte de cultura e agente de desenvolvimento do pensar filosófico e do ato de criação. E também propôs ao estudante compreender a linguagem cinematográfica com o ensino de filosofia para o aperfeiçoamento do senso crítico político, estético e cultural sobre sua localidade, nosso país e o mundo de modo geral.

3.3.2. Execução do projeto de intervenção – *Filo-Cine*

A execução do projeto *Filo-Cine* teve início com a submissão do trabalho na Plataforma Brasil sob o número do parecer: 3.182.506 (medida ética necessária por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos). Posterior a isso, ocorreram algumas reuniões entre o professor-pesquisador, a direção e o setor pedagógico da escola. Na ocasião, o projeto foi formalmente apresentado e discutido entre as partes – foi estabelecido dia e horário para execução do projeto, público-alvo e reserva do espaço a ser utilizado. Mediante aprovação da direção e do setor pedagógico, deu-se a apresentação do projeto (objetivos) e o convite aos alunos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) para a participação. Aos alunos que se dispuseram a participar, foi entregue um termo de consentimento para o envolvimento na pesquisa; os alunos menores de idade receberam o termo equivalente, porém devendo ser assinado pelos pais ou responsáveis. Os alunos participantes foram informados de que a participação no projeto era voluntária e que não seriam avaliados com notas por sua presença.

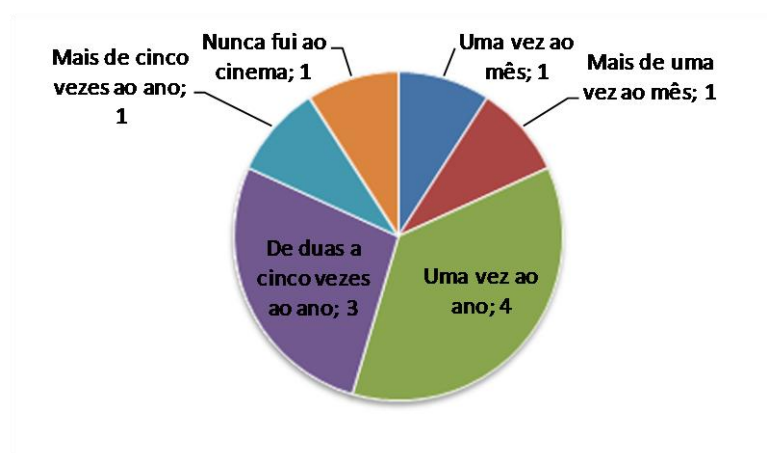
Foi estabelecido que os encontros do *Filo-Cine* ocorreriam às sextas-feiras pela manhã, após o horário do intervalo. O primeiro encontro ocorreu em 31 de agosto de 2018, com a entrega de um questionário sobre cinema e, logo em seguida, foi ministrada pelo professor-pesquisador uma aula dialogada acerca da história do cinema pelos conceitos de “imagem-movimento e imagem-tempo” no pensamento de Deleuze, estando presentes 16 alunos (entre 1º, 2º e 3º ano do ensino médio). Na Tabela 1, estão expressas as características gerais da amostra, considerando gênero e faixa etária. Os gráficos 1 e 2 expressam a frequência com a qual os alunos participantes do projeto *Filo-Cine* visitam o cinema e suas preferências quanto a gênero de filme (nesta questão foi admitido mais de uma resposta).

Tabela 1 – Características da amostra quanto a gênero e faixa etária.

Características Gerais da Amostra (n=11)		
Gênero	Masculino	6
	Feminino	5
Idade	10 - 15	6
	16 - 20	5
	21 - 30	0
Total		11

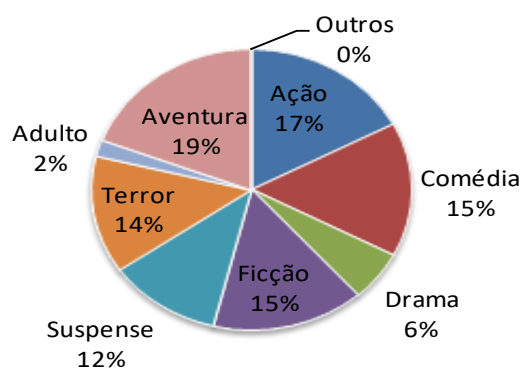
Fonte: Banco de dados do autor

Gráfico 1 – Frequências relatadas de visitas ao cinema.



Fonte: Banco de dados do autor

Gráfico 2 – Preferência dos alunos em relação ao gênero de filmes.



Fonte: Banco de dados do autor

No total, o *Filo-Cine* se desenvolveu em 9 (nove) encontros – de agosto à novembro de 2018, nos quais foram exibidos 5 (cinco) filmes: *A Invenção de Hugo Cabret* (2011), *V de Vingança* (2005), *O Quarto de Jack* (2015), *Fahrenheit 451* – HBO (2018), *Cinema Paradiso* (1988).

A escolha dos filmes se deu por questões temáticas (história do cinema, política, conhecimento, política e literatura, cinema) e a dinâmica de execução obedeceu ao seguinte padrão: apresentação técnica do filme – país de origem, ano de lançamento e contexto no qual o filme foi lançado – exibição do filme e, logo em seguida, o diálogo para discutir a percepção do filme e os conceitos. A média de alunos presentes foi de 11 (onze) alunos, sendo este número reduzido a 8 (oito) participantes na data de encerramento do projeto de intervenção.

O primeiro filme exibido, em 14 de setembro de 2018, foi *A invenção de Hugo Cabret*, (direção de Martin Scorsese, 126 min., 2011, DVD). O objetivo, ao exibir o filme, foi trabalhar com os alunos a história e a linguagem cinematográfica, a estética de criação dos primeiros filmes e como nasceu o processo de montagem dos filmes, a partir do cineasta George Méliès, além dos conceitos de imagem-movimento e tempo. No dia 21 de setembro de 2018, após o término de exibição do filme, foi aberta uma roda de conversa com os alunos, na qual eles comentaram suas impressões sobre o filme, as cenas que mais os afetaram sensivelmente e em qual cena eles conseguiram ver o conceito de tempo e movimento no cinema clássico, como pode ser observado na fala do aluno 01, quando ele se refere ao signo da água:

Quando caía a chuva no filme é que mudou de verdade. Eu nunca tinha reparado aquilo. Eu fui reparar nessas aulas que fui começar a ver os pontos assim mais específicos do filme que não queria passar só imagem era mais coisa por trás daquilo. E teve muita gente que sofreu.

Dessa maneira, percebe-se que o aluno faz referência ao pensamento deleuzeano, quando este enfatiza a importância da água, pois, em sua obra *Imagem-movimento*, ele destaca que o cinema francês dá mais importância ao elemento líquido, pois este servia para ultrapassar os limites da percepção humana. A escola francesa encontrou na água um novo estado de percepção, uma percepção mais humana, que se encontra, no alcance dela, uma interação, uma verdade. Desse modo, uma percepção mais fina e mais vasta, uma percepção molecular.

No dia 28 de setembro de 2018, foi exibido o segundo filme do cronograma do *Filoscine: V de Vingança* (direção de James McTeigue, 132min., 2005, DVD). A escolha do filme serviu para fomentar as discussões sobre política, a partir dos conceitos de controle, autoritarismo, totalitarismo, poder e discurso. Como podemos observar no trecho da fala do aluno 04, extraído da roda de conversa do dia 05 de outubro de 2018, para ele, o filme “mostrou uma forma diferente de olhar o mundo. De uma forma mais crítica, mais detalhada”.

O Quarto de Jack (direção de Lenny Abrahamson, 118min., 2015, DVD) foi o filme exibido no dia 19 de outubro de 2018. O eixo temático do encontro se concentrou nas questões sobre o conhecimento e a origem do pensamento. No encontro subsequente (09 de novembro de 2018), o professor-pesquisador concentrou o diálogo com os alunos em torno dos temas acima citados, conectando-os às percepções que eles tiveram até essa fase do projeto. Nessa aula, foi possível perceber, conforme a observação de Zourabichvili, que

“pensar é ‘contrair um hábito’, o que volta a dar a esta noção todo seu valor de inovação ou de criação” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 33).

Assim sendo, o filme *O Quarto de Jack* possível observar nos alunos o que Deleuze definiu como “acontecimento”, pois o personagem Jack (pensamento) deu ao aluno uma auto-imagem do pensador. Quando esse aluno se identifica com a imagem, a ponto dele se identificar com o personagem-conceito e, nele, acender um foco perceptivo deste que constrói os seus conceitos. Por meio dessa observação, foi possível traçar o seguinte diagrama conceitual.

Figura 5 – Diagrama conceitual para resumir o processo pelo qual se dá o pensamento e a criação de conceitos.



Fonte: O autor

Em 23 de novembro de 2018, o *Filo-Cine* levou para análise o filme *Fahrenheit 451* (direção de Ramin Bahrani, 101min., 2018, DVD). Antes da exibição efetiva do filme, houve uma ambientação com objetivo de suscitar a reflexão sobre a importância da literatura, dos livros e da capacidade de ver, ouvir e ler um filme. Sobre esse aspecto, ressaltamos as seguintes falas:

Aluno 02 – assistir e ler. A gente nunca teve essa curiosidade. A gente sempre queria o português para facilitar. E aprender a ler em português e assistir em inglês foi uma coisa bem interessante.

Aluno 01 – Eu sempre gostei dessa questão de ver filme legendado, então para mim, foi uma coisa assim, que agradou ainda mais os meus olhos.

Observa-se, a partir das falas dos alunos, que a noção de ler um filme se resume a acompanhar as legendas; nesse sentido, ler os filmes por meio de suas imagens e signos ainda não havia sido explorado. A leitura a qual os alunos se referem não condiz com a leitura

filosófica das imagens cinematográficas proposta por Deleuze. Assim, faz-se necessário, para o uso correto do cinema na sala de aula, como proposto por Marcos Napolitano (2015), a apresentação da linguagem cinematográfica, antes da exibição do filme, fazendo do cinema uma prática de ensino e não um instrumento ilustrativo e introdutório. Portanto, ao seguir o pensamento de Deleuze e Napolitano, foi possível observar, após a exibição do filme, a mudança de perspectiva do aluno 01, na seguinte fala: “o cinema na escola e o filme *Fahrenheit 451* que ajudou em questão da leitura, porque ele influencia a leitura. E tipo assim, é um filme, né?”.

Desse modo, a leitura das imagens cinematográficas é um exercício de paciência como deve ser feito nas leituras de textos filosóficos, é preciso ler além das imagens; é preciso ver além das imagens. Torna-se, assim, também um exercício de escuta.

O último encontro do *Filo-Cine* aconteceu no dia 30 de novembro de 2018. Na ocasião, o professor-pesquisador, antes de iniciar as atividades, realizou uma entrevista com os alunos no intuito de debater as impressões deles em relação ao projeto e o alcance da intervenção, em termos de objetivos alcançados. Foram lançadas duas questões aos alunos: 1 - *Qual foi a contribuição do projeto Filo-Cine para as aulas de filosofia?*; e, 2 - *Qual avaliação que vocês fariam do projeto Filo-Cine?*. Nas respostas, 5 alunos responderam todas as questões, 3 não responderam e 3 estavam ausentes.

Tabela 2 – Respostas relativas à questão 1 (um)

Qual foi a contribuição do projeto Filo-Cine para as aulas de filosofia? (n=11)	
Respondeu	5
Não responderam	3
Não compareceram	3
Total	11

Fonte: Banco de dados do autor

Tabela 3 – Respostas relativas à questão 2 (dois)

Qual avaliação que vocês fariam do projeto Filo-Cine? (n=11)	
Ótimo	6
Muito bom	2
Bom	0
Ruim	0
Não Compareceram	3
Total	11

Fonte: Banco de dados do autor

Na questão 1 e 2, destacamos as seguintes respostas dadas pelos alunos:

Questão 1: Aluna 01 – Ah! Eu não tenho nem explicação para o quanto contribuí. Eu gosto da minha professora de filosofia. Eu acho que o que ela explicou no ano inteiro eu aprendi numa aula sua. [...] Fora que este *Filo-Cine* foi diferente. Foi uma aula muito diferente. Ela não deu uma aula diferente assim para gente. Ela deu uma aula de *slides* que me fez dormir.

Aluno 03 – Nas aulas nossas aqui sim! Mas o ganho para sala de aula não. É totalmente diferente a forma como você ensina e a outra professora ensina. Ela dá matéria. Eu acho que ela deveria adotar esta nova forma. Colocar o cinema [...].

Aluno 02 – Isso faz assim os alunos ter mais interesse porque quase ninguém escuta essa professora. Quase ninguém.

Questão 2: Aluno 01 – Pra mim dez viu! É uma coisa diferente, tá inovando. Foi muito diferente mesmo! Essa professora foi bem fraca em questão de matéria, viu?

Aluno 05 – Eu avaliaria como ótimo! Porque eu acho que deveria expandir não só nas aulas de filosofia, como história, geografia e outras matérias.

Aluno 01 volta a falar – [...] sociologia. Essas matérias que questionam mais. Porque realmente foi uma coisa que fez questionar.

Aluno 06 – Sair dessa coisa chata, da mesmice. Tipo, chama a atenção da gente que tá aprendendo e a gente realmente aprende.

Logo após essa conversa, foi exibido o filme *Cinema Paradiso* (direção, Giuseppe Tornatore, 124min., 1988, DVD). A escolha do filme serviu como encerramento do projeto e com a proposta de pensar o conceito de “cinema” – transformador, gerador e problematizador do pensamento. Ao exibir o filme, observamos um acontecimento, uma mudança de comportamento dos alunos perante a história dos personagens-conceitos de Salvatore (Toto) e Alfredo. Todos em silêncio, concentrados em cada cena do filme. Cada um, com uma relação particular, com a relação íntima com o próprio filme. Ao final da exibição do filme, não fizemos nenhuma consideração. Os alunos se retiraram da sala em silêncio, ninguém exprimiu fala ou qualquer comentário. Esse episódio exemplifica o que Zourabichvili diz:

Aconteceu então, o que Deleuze chama de encontro com um signo, isto é, com algo tornado estranho porque instantaneamente imantado por uma heterogeneidade que não se oferece a uma reconhecimento tranquilizadora. Ora, o pensamento envolvido em seus encontros com esse tipo de fora é um pensamento atacado por inúmeros regimes de signos emitidos pelos mais variados modos de vida. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 17).

Figuras 6 e 7 - Exibição do filme Cinema Paradiso (1988)



Fonte: Arquivo do autor

Figuras 8 e 9 - Exibição do filme *Cinema Paradiso* (1988)



Fonte: Arquivo do autor

Portanto, o encontro do ensino de filosofia com o cinema por meio do projeto de intervenção *Filo-Cine* gerou um acontecimento. O acontecimento gera o ato de criar, gera o pensamento, dá ao aluno a possibilidade de aprender e pensar de formas diferentes. Fazer do *Filo-Cine* uma resistência contra o que Gallo chamou de “educação maior”, contra os inimigos da filosofia – os enciclopedistas universais e o *marketing* – destacado por Deleuze.

O ensino de filosofia com cinema na escola, portanto, é “o ato de resistência [...] o ato de resistência resiste à morte, quer sob a forma de uma obra de arte, quer sob a forma de uma luta dos homens” (DELEUZE, 2016, p. 342).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filmes mudaram... Resta às nossas convicções mudarem com ele, acompanhando-os de muito perto na labiríntica sala das transformações, dialogando com aport que essa gnose trará para os estudos fílmicos, no generoso campo da interdisciplinaridade. (QUINTILIANO, 2014, p.59).

A presente dissertação levantou uma série de problemas para tentar pensar as possibilidades do ensino de filosofia dialogada com a arte cinematográfica e como esta poderia assumir o papel de uma linha de fuga daquilo que Silvio Gallo (2016a) chamou de “educação maior”: pensar a filosofia e a educação pelo viés do pensamento da filosofia da diferença de Gilles Deleuze (2006). A dissertação e o projeto de intervenção *Filo-Cine* tiveram a pretensão de pensar e trabalhar os conceitos criados por Deleuze e Guattari “pedagogia do conceito” e “pedagogia da percepção”. Esses conceitos geraram a capacidade de pensar uma prática de ensino de filosofia com a utilização do cinema na sala de aula, produzindo, assim, o “ensino de filosofia da diferença”.

Assim sendo, procuramos pontuar, nessa finalização, algumas das potencialidades, das tensões e das dificuldades visualizadas no projeto *Filo-Cine*, sem nunca desconsiderar o contexto: o projeto que realiza o encontro entre a filosofia, o cinema e a escola.

Até a finalização do *Filo-Cine* não havíamos exibido filmes diferentes daqueles que os estudantes estavam acostumados a assistir em suas casas, na *internet* e no cinema; salvo a exibição do filme *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1988). Destacamos a esse respeito, que não foi possível investigar a influência do projeto no gosto estético dos estudantes, questão esta que tem caráter importante, porém não foi o foco desta pesquisa. Ademais, o projeto mostrou uma ação positiva no ensino de filosofia, visto que, pelas falas de alguns alunos, os filmes contribuíram para a melhor compreensão do pensamento filosófico e da leitura das imagens e signos cinematográficos.

O pensamento de Deleuze e Guattari acerca da utilização das noções de pedagogia do conceito e pedagogia da percepção serve de fio condutor para inspirar uma prática do ensino de filosofia e, ao mesmo tempo, levar o aluno a ver, ouvir e ler as imagens cinematográficas e a compreender e desenvolver o pensar filosófico.

Outra potencialidade do *Filo-Cine* que analisamos foi a chance de ocupar outros espaços da escola, retirando o aluno do espaço da sala de aula e ademais, estimular a presença da arte cinematográfica na escola com a exibição de filmes, levando a linguagem

cinematográfica a promover uma transdisciplinaridade – ou seja, relacionar o cinema e a filosofia com as outras disciplinas – como foi observado na fala de um dos alunos.

Não obstante, as conversações, as leituras e as análises dos filmes, feitas durante a execução do projeto *Filo-Cine*, proporcionaram aos alunos momentos de prazer e alegria, visto que todos gostaram das vivências e sensações potencializadas pelas ações das imagens cinematográficas. Esses encontros também aproximaram os estudantes do pensamento filosófico; além de ter promovido novas experimentações cinematográficas, diferentes daquelas a que eles estão acostumados a assistir: na TV, na *internet* e nas salas comerciais de cinema. Como Deleuze e Guattari pensaram (1997), podemos também pensar que o *Filo-Cine* fez com que esses estudantes se afastassem do discurso controlador do *marketing* dos pseudocriadores.

Seguindo o pensamento de Deleuze (2006b), fazer uma “educação dos sentidos” promovendo o encontro da filosofia com o cinema na escola é potencializar o ensino de filosofia pela sensibilidade. O encontro que os alunos tiveram com os signos cinematográficos, durante as aulas, proporcionou uma percepção e um pensar filosófico pelos mais variados modos de vida.

Entretanto, depois de ter analisado alguns aspectos da potencialidade do projeto *Filo-Cine*, chegamos às tensões e dificuldades encontradas durante sua execução. A primeira dificuldade foi de articular horários para levar a proposta a cabo, sobretudo, para exibir filmes mais longos. Outro motivo foi a dificuldade de encontrar bons filmes com tempos adequados aos horários das aulas de filosofia, uma vez que, no Estado de Minas Gerais, a disciplina de filosofia é oferecida uma vez por semana. Dessa maneira, foi preciso contar com a colaboração dos professores de outras disciplinas, para cederem seus horários de aulas para executar o projeto e fazer as exibições dos filmes e conversações acerca destes e do pensamento filosófico.

Antes da execução do projeto, ele foi pensado em conjunto com a direção e o serviço pedagógico. A ideia inicial era promover os encontros aos sábados letivos, pela manhã. Desse modo, o projeto não atrapalharia o percurso dos horários de aula durante a semana.

A dificuldade encontrada em promover os encontros aos sábados foi que, mesmo sendo dia letivo, os alunos não compareciam à escola. Foram pensadas outras estratégias para que os alunos participassem do projeto. Então, mais uma vez, em conjunto com a direção, setor pedagógico e professores foi resolvido que o projeto seria implantado nos dois últimos horários das quintas-feiras e das sextas-feiras.

Entretanto, no dia 8 de março de 2018, os professores do Estado de Minas Gerais aderiram à greve. Com isso, o início das atividades do projeto *Filo-Cine* foi adiado. Ao término da greve e das paralisações subsequentes, foram retornadas as atividades e a tentativa de colocar em andamento o projeto de intervenção. Porém, em consequências da greve e das paralisações, as disciplinas ficaram com os conteúdos atrasados. Para cumprir o prazo curricular das escolas e não deixar os alunos prejudicados, a maioria dos professores se recusou em ceder os horários para a execução do projeto *Filo-Cine*, ocorrendo, assim, a não viabilização do projeto na escola, fazendo com que ele não fosse executado no primeiro semestre de 2018.

No início do segundo semestre letivo, foram feitas novas reuniões com a direção e o setor pedagógico para viabilizar o início das atividades referentes ao projeto. Foi acertado que o projeto *Filo-Cine* iniciaria no final do mês de agosto de 2018. Uma nova alteração foi feita, retirando o projeto das quintas-feiras, passando a ser executado somente nos dois últimos horários das sextas-feiras.

Acertado o dia e horário para iniciar as atividades, foi feito o convite para todos os alunos das 11 (onze) turmas do ensino médio para participarem voluntariamente dos encontros. Em princípio, grande parte dos alunos se mostrou empolgado com a ideia do projeto. Porém, no primeiro dia do encontro, só compareceram 16 (dezesesseis) alunos e, no segundo dia, compareceram 11 (onze) alunos. Assim, observamos que a baixa adesão dos alunos participantes no projeto se deu pelo fato deles não terem sido dispensados das aulas; por estarem sobrecarregados de atividades avaliativas, trabalhos e avaliações para compensar o período da greve e das paralisações do semestre anterior.

Outra dificuldade encontrada foi de tentar despertar o interesse dos alunos participantes para que estes se voltassem para o ensino de filosofia, uma vez que mais da metade estava apenas interessado em assistir aos filmes. Embora alguns encontros contassem apenas com a presença de 3 (três) alunos, o projeto se mantinha firme dentro da escola, com uma força de resistência, tentando proporcionar aos alunos uma prática de ensino da filosofia da diferença (pedagogia do conceito) com o cinema da diferença (pedagogia da percepção).

Mesmo apresentando um modo diferente de se ensinar e se aprender filosofia, dialogando a disciplina com o cinema, nos dois primeiros encontros já era possível identificar alguns alunos apáticos e sem interesse pelas discussões e diálogos que ocorriam durante e depois da exibição do filme *A Invenção de Hugo Cabret* (2011). Ao final do segundo encontro, durante a conversa com os alunos sobre o que eles acharam do filme, um dos participantes disse: “professor, este filme é muito chato, nós gostamos é de filmes de ‘tiro,

porrada e bomba’. Porque o senhor não passa este tipo de filme para a gente?” Essa fala permitiu observar que eles estavam presos ao discurso do *marketing* das produções cinematográficas estadunidenses, submetidos a uma influência larga e intensa do que os filósofos Max Horkheimer e Theodor Adorno definiram com “indústria cultural⁶⁵”.

Isso se confirma nos resultados do questionário aplicado no primeiro encontro do *Filo-Cine*; no qual mais da metade dos alunos participantes do projeto aponta a preferência por filmes de gênero de “ação e aventura”. Desse modo, resolvemos levar também para o projeto filmes de enredo de “ação e aventura” conforme eles pediram.

Nessa perspectiva, seguindo o pensamento de Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1931) o qual aponta que para combater o “mau cinema, só o bom cinema”; fomos levados a incluir no roteiro do *Filo-Cine* dois filmes de “cinema mercantil”: *V de Vingança* (2005) e *Fahrenheit 451* (2018), sendo este último produzido pelo canal de TV por assinatura HBO (o filme é uma releitura do clássico filme de mesmo nome de 1966 do cineasta francês François Truffaut). Dessa maneira, o pensamento de Almeida (1931) define que, quando um filme tem sua origem no “cinema mercantil”, e é deslocado – ou como pensou Deleuze “desterritorializado” – retirado do seu território e é levado para o território da educação transforma-se em “cinema educativo”.

Com todas estas dificuldades encontradas e enfrentadas, podemos concluir que a pedagogia do conceito e a pedagogia da percepção servem para construir uma linha de fuga das imagens clássicas do pensamento, da criação dos conceitos à maneira de Hegel e do cinema estadunidense e também da criação dos conceitos do *marketing*.

Do mesmo modo que a filosofia é ameaçada pela informática, pelo *marketing* e pelas disciplinas da comunicação, o cinema também está ameaçado. No meio dessa luta entre a filosofia e o cinema contra essas correntes que se dizem “amigos do conceito”, está o jovem estudante que é bombardeado pelas informações, sofrendo o controle do *marketing* e dos discursos de ordem dos pseudofilósofos.

E é pensando em um ensino de filosofia com a utilização das noções da pedagogia do conceito e da pedagogia da percepção que podemos compreender um processo que consiste em desenvolver o ato do pensar e o ato de criação de conceitos, proporcionando uma alternativa na forma de ensinar filosofia para, assim, tentar libertar os alunos dos falsos

⁶⁵ O conceito de “indústria cultural” apareceu pela primeira vez na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, escrito pelos filósofos Max Horkheimer e Theodor Adorno. O conceito veio com o objetivo de analisar e pensar a cultura com uma indústria voltada para o lucro, além da idealização dos produtos voltados para o mercado de consumo excessivo das massas. Isso produz o interesse das classes dominantes, tornando assim classes legítimas com um elevado *status* social.

amigos do conceito. Desse modo, não podemos mais ensinar filosofia na forma da normalidade e da repetição: “o velho estilo”. Ao se falar da normalidade e da repetição, encontramos no romance *A máquina de Joseph Walser*, do escritor português Gonçalo M. Tavares a seguinte passagem:

Em comparação com a administração de um país, individualmente, em tempo de guerra, cada homem, por si, como que fundava um Ministério da Normalidade, que impunha essencialmente, repetições. Por que só as repetições acalmavam, só as repetições permitiam a cada indivíduo voltar a encontrar-se humano no dia seguinte. Repetição de actos ou de pequenos gestos, de palavras ou de frases banais – repetições até de actos não visíveis, não registáveis pelos outros, como imagens e memórias do cérebro –, tudo isso permitia a cada um sobreviver no meio da confusão, resistir no meio do reino da desordem, no meio daquilo que Klobber costumava designar como *século da imprevisibilidade*, século não apenas normal, costumava dizer Klobber, mas os homens deste século continuam a ser o que sempre foram. E era esta a mistura: homens que repetiam os actos essenciais das gerações anteriores e que eram invadidos – e esta é uma utilização exacta do termo pois descrever o fluxo e a velocidade dos movimentos –, eram invadidos, então, ao mesmo tempo, por fenómenos absolutamente novos. (TAVARES, 2010, p. 108).

E, a partir dessa citação de Tavares e seguindo o pensamento de Deleuze consideramos que esta pesquisa e este projeto de intervenção vão de encontro ao ensino de filosofia da “repetição” e, por outro lado, e vai ao encontro de um ensino de filosofia da “diferença”. Não obstante, pensar o ensino de filosofia dialogada com a arte cinematográfica é pensar como um ato de resistência. O *Filo-Cine* deixa de ser um simples projeto de intervenção para se transformar em uma *máquina de guerra* contra o controle do *marketing* e contra qualquer política que vá contra o ato do pensar.

Portanto, trabalhar uma prática de ensino de filosofia com a intercessão do cinema é pensar em um ensino como forma “*rizomática* e não arbórea”.⁶⁶ É dessa maneira que podemos levar os alunos ao ato do pensar sem imagens e dar a eles as possibilidades de criar novos conceitos. Além disso, deixamos o caminho aberto para que novos pesquisadores possam, a partir da nossa proposta de ensino de filosofia, buscar novos desafios para uma educação que vise à formação de pensadores, nunca de reprodutores de pensamentos já finalizados.

⁶⁶ Sobre o conceito *rizoma* na obra *Mil Platôs* Vol. 1 Deleuze e Guattari nos dizem que: “diferentemente das árvores ou das raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem múltiplo. [...] Ele não é feito de unidade, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (DELEUZE, GUATTARI, 2011a, p 43).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Richard; SMITH, Murray. *Teoria do cinema e filosofia. Teoria contemporânea do cinema: Pós-estruturalismo e filosofia analítica - vol.1*. Fernão Pessoa Ramos (org.). São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2005, p. 71-112.

ALLIEZ, Éric (org.). *Deleuze Filosofia Virtual*. Tradução: Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Re-presentações da cinefilosofia deleuziana: em direção a uma política do cinema?.* *Cinema/Deleuze*. André Parentes (org.). Campinas/SP: Ed. Papirus, 2013. p. 207-217.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes. *Cinema contra cinema: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*. São Paulo: Ed. Limitada Imprimiu, 1931a.

_____. *O cinema na educação*. Revista Escola Nova, vol III, nº 3, p. 185-200, julho de 1931b.

ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 2ª edição, São Paulo: Ed. Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, vol. 32)

ALMEIDA, Jorge Miranda de; AGUIAR, Itamar Pereira de (orgs.). *Filosofia, Cinema e Educação*. Vitória da Conquista/BA. Ed. UESB, 2010.

AMORIM, Antônio Carlo; GALLO, Silvio; e OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (orgs.) *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...*. Petrópolis/RJ: Ed. De Petrus; Brasília/DF CNPq, 2011.

ASPIS, Renata Lima e GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Ed. Atta Mídia e Educação, 2009.

AUGUSTO, Maria de Fátima. *A montagem cinematográfica e a lógica das imagens*. São Paulo: Ed. Annablume; Belo Horizonte: Ed. FUMEC, 2004.

AUMONT, Jacques. *A Estética do Filme*. Tradução: Maria Appenzeller. Campinas: Papirus, 2012.

AZEVEVEDO, Fernando de. et al. *O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, ago. 2006, nº especial, p. 188-204. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BAZIN, André. *O cinema: Ensaios*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

BAZIN, André. *O que é o cinema?*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2014.

BAZIN, André. et al. *La politique des auteurs: entretiens avec Jean Renoir, Roberto Rossellini, Fritz Lang, Howard Hawks, Alfred Hitchcock, Luis Buñuel, Orson Welles, Carl Dreyer, Robert Bresson e Michelangelo Antonioni*. Paris: Ed Champ Libre, 1972.

BELLOUR, Raymond. *Pensar, Contra: o cinema de Gilles Deleuze. . Cinema/Deleuze*. André Parentes (org.). Campinas/SP: Ed. Papirus, 2013. p. 233- 248.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução: Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2014.

BERGSON, Henry. *Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

_____. *A Evolução Criadora*. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BIANCO, Giuseppe. *Otimismo, Pessimismo, Criação¹: Pedagogia do conceito e resistência*. Campinas, Euc. Soc., vol. 26, Set/Dez. 2005. p. 1298-1308. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27280.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

_____. *Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito*. Tradução: Tomaz Tadeu. Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 27, nº 2. Faculdade de Educação/UFRGS, jul/dez. 2002. p. 179-204. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25927>>. Acesso em : 1 fev. 2019.

BRASIL. *Lei, 378 de 13 de Janeiro de 1937*. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1937. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. *Lei, 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRESSANE, Julio. *Cinema Deleuze. Gilles Deleuze uma Vida Filosófica*. ALLIEZ, Eric (org.). Tradução: Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 545-548.

BULACÃO, Marly (org.). *Luz câmara filosofia: mergulho na imagética do cinema*. São Paulo: Ed. Ideias & Letras, 2013.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Tradução Roberto Vinagre. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2006.

CARDOSO, Luís Miguel. *Literatura e Cinema: Vergílio Ferreira e o espaço do indivizível*. Lisboa: Ed. Edições 70, 2016.

CHATEAU, Dominique. Le projet d'une philosophie du cinema comme art: art, médium e ontologie. *Aprés Deleuze philosophie et esthétique du cinema*. Paris: Ed. Dis Voir, 1996. p. 65-84.

COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Ed. Azougue Editorial, 2005.

COSSUTA, Frédéric. *Elementos para leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COUTINHO, Laura Maria. *O olhar cinematográfico: reflexão sobre um educação da sensibilidade. O cinema e seus outros*. Renato Cunha (org.). Brasília: Ed. LGE, 2009. p. 77-88.

CRUZ, Denise Viuniski da Nova. *A Filosofia e o Filme mais Estranho que a Ficção. Deleuze vai ao cinema*. Solange Puntel Mostafa e Denise Viuniski da Nova Cruz (orgs). Campinas/SP: Ed. Alínes, 2010. p. 147-161.

CUNHA, Renato. *O cinema e seus outros. O cinema e seus outros*. Renato Cunha (org.). Brasília: Ed. LGE, 2009. p. 11-41.

Deleuze, Gilles. *Cinema I: A imagem-movimento*. Tradução: Rafael Godinho: Lisboa: Ed. Assírio & Avim, 2004.

_____. *Cinema II: A Imagem-Tempo*. Tradução: Eloísa de Araújo Ribeiro: Revisão Filosófica: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

_____. *Abecédario*. – com Claire Parnet Versão brasileira, legendado pelo MEC: Tv Escola, 2001.

_____ e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Tradução: Bento prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 1997a.

_____ e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia – vol 1* Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____ e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquiziofrenia – vol 3*. Tradução: Aurélio Guerra, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik.. 2ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____ e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquiziofrenia – vol 4*. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997b.

_____ e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquiziofrenia – vol 5*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____ e GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução: Cíntia Vieira da Silva, revisão da tradução: Luiz B. L. Orlandi, 1ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

_____. *Conversações, 1972-1990*. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____ e PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

_____. *Filosofia Crítica de Kant*. Tradução de Germiniano Franco. Lisboa: Ed. Edições 70, 2000.

_____. *Proust e os signos*. Tradução: Antônio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forence Universitária, 2006a.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006b.

_____. *Ele foi meu mestre (1964)*. Tradução: Francisca Maria Cabrera. *A Ilha Deserta: e outros textos*. ed. preparada por David Lapoujade; (org.) e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2006c.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011b.

_____. *Nietzsche e a Filosofia*. Tradução: Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: Ed. N-1 edições, 2018.

_____. *O que é o ato de criação? Dois regimes de Loucos*. Tradução: Guilherme Ivo; edição preparada por David Lapoujade; revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 332-343.

_____. *A propôs de sur et sous la communication (Trois questions sur six fois deux)*. **Théoris du Cinéma: VII petite anthologie des Cahiers du cinéma**. Paris: Cahiers du cinéma, 2ª edição 2004, p. 89-100.

DIAS, Sousa. **Lógica do Acontecimento: Deleuze e a Filosofia**. Porto: Ed. Edições Afrontamento, 1995.

DOSSIÊ CINEMA E EDUCAÇÃO. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, jan/jun. 2008, vol. 33, nº 1. Faculdade de Educação/UFRGS. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/638/showToc>> . Acesso em: 03 nov. 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

ECOLE ET CINÉMA. **Centre National du cinéma et de l'image animée**. Paris, s/d. Disponível em <<https://www.cnc.fr/professionnels/enseignants/ecole-et-cinema>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

EL INCAA LANZÓ EL PROGRAMA “LA ESCUELA VA AL CINE”. **Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales**. Buenos Aires, s/d. Disponível em <<http://www.incaa.gov.ar/noticias/el-incaa-lanzo-el-programa-la-escuela-va-al-cine>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

EZCURDIA, José. **O autômato espiritual na filosofia de Espinosa implicações de uma ontologia imanentista no plano do conhecimento científico**. Tradução Homero Santiago. São Paulo, Cadernos Espinosianos - USP, nº 24, p. 11-33, 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2010.89416>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FEOLA, Mauro Alexandre. **As potências da imagem-tempo e o cinema utópico de Lars Von Trier**. Campinas: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, vol 12, nº 35, p. 290-299, 2007.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Ed. Papyrus, 2012.

_____. **Deleuze e a Educação**. 3ª ed.; 1ª remp. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016a.

_____. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. Filosofia da diferença e educação**. Maria dos Remédios de Brito e Sílvia Gallo (orgs.). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016b. p. 15-46.

GUBERN, Roman. *Cinema Contemporâneo*. Tradução Cintra Ferreira e Irineu Garcia. Rio de Janeiro: Ed. Salvat editora do Brasil, s.l. 1979.

GUIMARÃES, César. *Imagens de memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

HARDT, Michel. *Gilles Deleuze um aprendizado em filosofia*. Tradução Sueli Cavendish. São Paulo. Editora 34, 1996.

ISMAEL, J. C. *Cinema e circunstância*. São Paulo: Ed. Buriti, 1965.

JOST, François. *Le cinema dans ses oeuvre. Après Deleuze philosophie et esthétique du cinéma*. Jacques Serrano (org.). Paris: Ed. Dis Voir, 1996. p. 115-129.

JR. PRADO, Bento. *A ideia de “Plano de Imanência. Gilles Deleuze uma Vida Filosófica*. ALLIEZ, Eric (org.). Tradução: Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 307-322.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Tradução: Valério Rohden e António Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2005.

KLAMMER, C. R. et al. *Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 3, 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2006. p. 872 a 883. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/cinema-e-educac3a7c3a3o-possibilidades-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

LA SALVIA, André Luis La. *As Relações Entre Imagens: Um estudo dos conceitos do Cinema para Gilles Deleuze*. Rio de Janeiro: Ed. Livros Ilimitados, 2012.

_____. *Problemas de uma pedagogia do conceito: pensando um ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Livros Ilimitados, 2016.

LACOTTE, Suzanne Hême de, *Deleuze: philosophie et cinema: Le passage de l'image-mouvement à l'image-temps*. Paris: Ed. L'Harmattan, 2001.

LAGEIRE, Jacinto. *La philosophie (d') après Le cinéma. Après Deleuze philosophie et esthétique du cinéma*. Jacques Serrano (org.). Paris: Ed. Dis Voir, 1996. p. 11-25.

LEITE, Sidney Ferreira. *Cinema brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005. (Coleção História do povo brasileiro)

LEVY, Lia. *O Autômato Espiritual: A subjetividade moderna segundo a ética de Espinosa*. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1998.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

MARTIN, Jean- Clet. *La philosophie de Gilles Deleuze*. Paris: Ed. Payot & Rivages, 2005.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Tradução: Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Ed. DinaLivro, 2005.

MARTINS, Andréa França. *Cinema em Azul, Branco e Vermelho: a trilogia de Kieslowski*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 1996.

MEIRELES, Cecília. *Cinema Deseducativo. Diário de Notícias: Página educação*. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1931. 1ª edição, nº 500. p. 06. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&PagFis=7628&Pesq=1931>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MENEZES, Paulo. *Representificação: as relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.18, n.51 fevereiro de 2003. p. 87-97.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. *Reflexão de um tempo e diligências para metodologia de estudo de imagens em educação. Dossiê Cinema e Educação*. Educação & Realidade. Porto Alegre, jan/jun. 2008, vol. 33, nº 1. Faculdade de Educação/UFRGS. p. 99-115. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/638/showToc>> . Acesso em: 03 nov. 2018.

MORAES, Ronize Lima. et al. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Escola Estadual Professora Helena Prates**. Ronize Lima de Moraes (org.). Montes Claros, 2016/2017.

MOSTAFA, Solange Puntel. *Cinema no Ensino Superior com a Pedagogia das Imagens em Gilles Deleuze. Deleuze vai ao cinema*. Solange Puntel Mostafa e Denise Viuniski da Nova Cruz (orgs). Campinas/SP: Ed. Alínes, 2010. p. 117-131.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

NIETZSCHE, Friederich. *Escritos sobre a educação*. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

_____. *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, Jorge. *Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do 'novo' pensamento*. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.).

Cinematógrafo: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

PARENTES, André. *Os três regimes deleuzianos da imagem cinematográficas em Alpbaville.* **Cinema/Deleuze.** André Parentes (org.). Campinas/SP: Ed. Papyrus, 2013. p. 87- 95.

_____. *O cinema do pensamento. Paisagem, Cidade e Cybercidade.* **Gilles Deleuze uma Vida Filosófica.** ALLIEZ, Eric (org.). Tradução: Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 535-543.

PRATES, Eufrasio. *Ideologia no cinema sob lentes semióticas: uma análise da música em Deus e o Diabo de Glauber.* **O cinema e seus outros.** Renato Cunha (org.). Brasília: Ed. LGE, 2009. p. 101-119.

QUINTILIANO, Deise. **Filmosofia no cinema nacional contemporâneo.** Rio de Janeiro: Ed. Folio Digital; Letra e Imagem, 2014.

RAJCHAMAN, John. **As Ligações de Deleuze.** Tradução: Jorge P. Pires. Lisboa: Ed. Temas e Debates, 2002.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação.** Rev. Antropologia. Vol. 48 nº 2, São Paulo: Jul/Dez, 2005.

RODRIGUES, Nelson. *Memórias de Nelson Rodrigues. Correio da Manhã,* Rio de Janeiro, 16 de maio de 1967. 2º caderno, edição 22.732. p. 19. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=82231&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 02 nov. 2018

ROWLANDS, Mark. **Scifi=sci-filo: a filosofia explicada pelos filmes de ficção científica.** Tradução: Edmo Suassuna. Rio de Janeiro: Ed. Relume, 2005.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931).** São Paulo: Ed. Annablume; FAPESP, 2003.

SAUVAGNARGUES, Anne. **Deleuze et l'art.** Paris: Ed. PUF, 2005.

SERRANO, Jonathas; FILHO, Francisco Venacio. **O cinema educativo.** Revista Escola Nova, vol III, nº 3, p. 154-184, julho de 1931.

SHAW, Lisa. *Entre o som e a fúria. Poesia, política a tela e terra em transe.* Revista de cine mais outras questões audiovisuais nº 38, p. 65-98, jan./mar. de 2005.

SILVA, Josineide Alves. *Cinema e educação: o uso do filme na escola*. Revista Intersaberes, vol. 9 nº 18. Julho a Dezembro 2014, p. 361-374. Disponível em <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/642/421>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implantação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Ed. Mazza Edições, 2011. Vol 01 e 02.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Revista Ilha do Desterro, nº 51. Julho a Dezembro 2006, p. 19-53. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/653>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

TAVARES, Gonçalo M. *A máquina de Joseph Walser*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2010.

TOZZI, Devanil. (org.) *Caderno de Cinema do Professor: dois*. São Paulo: Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, 2009.

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o Cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. 18 ed. São Paulo: Ed. Papyrus, 2012.

XAVIER, Ismail. *O Discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

_____. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

_____. *Um Cinema que “Educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Dossiê Cinema e Educação*. Educação & Realidade. Porto Alegre, jan/jun. 2008, vol. 33, nº 1. Faculdade de Educação/UFRGS. p. 13-20. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/638/showToc>> . Acesso em: 03 nov. 2018.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 2004.

REFERÊNCIA DE FILMES

A INVENÇÃO DE HUGO CABRET. Direção de Martin Scorsese. Estados Unidos e Reino Unido: Paramount Pictures, 2011. DVD (127 min.) som, cor.

A MÃE E A PUTA. Direção de Jean Eustache. França: Planfilm, 1973. DVD (217 min.), som, preto e branco.

ALEMANHA ANO ZERO. Direção de Roberto Rossellini. Itália, França e Alemanha: International Media Films, Inc., 1948 (72 min.), som, preto e branco.

CARMEN DE GODARD. Direção de Jean-Luc Godard. França: Sara Films e Films A2, 1983. DVD (85 min.) som, cor.

DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL. Direção de Glauber Rocha. Brasil: Produções Cinematográficas Herbert Richers e Copacabana Filmes, 1964. DVD (125 min.) som, preto e branco.

DR. MABUSE. Direção de Fritz Lang. Alemanha: Universum Film AG (UFA), 1922. DVD (270 min.) mudo, preto e branco.

ENCOURAÇADO DE POTEMKIN. Direção de Sergui Eisenstein. União Soviética: Goskino, 1925. DVD (74 min.) mudo, preto e branco.

EUROPA 51. Direção de Roberto Rossellini. Itália: Lux Film, 1952. DVD (113 min.) som, preto e branco.

FAHRENHEIT 451. Direção de Ramin Bahrani. Estados Unidos: UBO Films, 2018. DVD (101 min.) som, cor.

INTOLERÂNCIA. Direção de David W. Griffith. Estados Unidos: Triangle Distributing Corporation, 1916. DVD (182 min.) mudo, preto e branco.

LADRÕES DE BICICLETA. Direção de Vittorio De Sica. Itália: Produzioni De Sica, 1948. DVD (93 min.) som, preto e branco.

NAPOLEÃO. Direção de Abel Gance. França: Universal, 1927. DVD (313 min.) mudo, preto e branco.

ÓRFÃOS DA TEMPESTADE. Direção de David W. Griffith. Estados Unidos: D.W. Griffith Productions, 1921. DVD (150 min.) mudo, preto e branco.

O GABINETE DO DR. CALIGARI. Direção de Robert Wiene. Alemanha: Decla-Bioscop, 1920. DVD (71 min.) mudo, preto e branco.

O NASCIMENTO DE UMA NAÇÃO. Direção de David W. Griffith. Estados Unidos: David W. Griffith Corp., 1915. DVD (190 min.) mudo, preto e branco.

O QUARTO DE JACK. Direção de Lenny Abrahamson. Estados Unidos: Universal Pictures, 2015. DVD (118 min.) som, cor.

PAISÀ. Direção de Roberto Rossellini. Itália: Metro Goldwyn Mayer (MGM), 1946. DVD (125 min.) som, preto e branco.

PAIXÃO. Direção de Jean-Luc Godard. França: Sara Films, Films A2 e Sonimage, 1982. DVD (87 min.) som, cor.

TERRA EM TRANSE. Direção de Glauber Rocha. Brasil: Mapa Filmes e Difilm, 1967. DVD (106 min.) som, preto e branco.

UMBERTO D. Direção de Vittorio De Sica. Itália: Amato Film, Rizzoli Film S.p.a. e Produzioni De Sica, 1952. DVD (89 min.) som, preto e branco.

V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue. Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos: Warner Bros, 2005. DVD (132 min.) som, cor.

APÊNDICES



Universidade Estadual de Montes Claros
 Centro de Ciências Humanas
 Departamento de Filosofia
 Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Filosofia
 UFPR - Unimontes



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Responsáveis: **Prof. Mestrando Adhemar Santos de Oliveira (orientando)**
 Prof. Doutor Alex Fabiano Correia Jardim (orientador)

Este é um convite especial para você participar voluntariamente do estudo: **A PEDAGOGIA DA IMAGEM: FILOSOFIA E CINEMA NA ESCOLA**. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para participar do estudo. Qualquer dúvida pode ser esclarecida diretamente com o pesquisador e prof. mestrando **Adhemar Santos de Oliveira**, fone: (38) 9-9141-5309 e e-mail adhemar.filosofia@gmail.com.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Inserir a arte do Cinema no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma visão transdisciplinar como um meio de aproximar o público estudante, no qual o cinema será um recurso “motivador” para que o estudante possa pensar filosoficamente e construir um pensamento crítico com base nas análises de filmes.

- Oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual;
- Apresentar o cinema aos estudantes como uma fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento;
- Possibilitar, a partir do gosto pelo cinema, o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral;
- Desenvolver nos estudantes a potencialidade de leitor audiovisual, no qual eles possam construir um pensar crítico e reflexivo com a utilização das imagens em movimento que o cinema lhe proporciona.

PROCEDIMENTOS

O aprendizado na Escola não pode se restringir unicamente ao cumprimento de horários, tarefas e exercícios, pois deve ir muito além do simples formalismo presente no repasse de conteúdos e trabalhos. O aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, sair da rotina da mera transmissão de conteúdos e à rotina do dia-a-dia escolar. Neste sentido, criar um momento alternativo e espontâneo de debate se faz uma necessidade para todos nós. Segundo Klammer et al. (2006, p. 877) “a escola não pode ser, [...] um ‘local de tradição cultural’, mas sim ‘de produção cultural e social’ ou seja, deve produzir novas culturas, sem ignorar o que há de novo” e é nesta perspectiva que a escola deve fazer seu

encontro com o cinema. Por isso mesmo, esse projeto “Diálogo entre a Filosofia e o Cinema na Escola/ FILO-CINE” mostra uma relevância extraordinária ao agregar valores, vivências e reflexões comuns a diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão permanente dentro da Escola.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

“Todos os estudantes envolvidos nesta pesquisa *são isentos de custos* nos eventos corridos dentro da escola”. Entretanto, os estudantes pode ter um custo quando forem visitar as salas de cinema da cidade de Montes Claros custo a ser gasto se refere “a ingresso do cinema, lanche, e transporte”.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação neste estudo é *voluntária* e o estudante terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. Os pesquisadores garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

Diante do exposto acima eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Participo de livre e espontânea vontade do estudo em questão. Foi-me assegurado o direito de abandonar o estudo a qualquer momento, se eu assim o desejar. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

Montes Claros - MG, _____ de _____ de _____.

Responsável RG _____

Pesquisador RG _____



Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
 Mestrado Profissional de Filosofia
 Departamento de filosofia - UNIMONTES
 Escola Estadual Professora Helena Prates



APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS (PARA MENORES DE DEZOITO ANOS)

Eu _____, Carteira de Identidade nº _____ -
 SSP/_____ CPF nº _____ responsável legal, na qualidade de
 _____ (pai, mãe ou tutor), do
 menor _____, Carteira
 de Identidade nº _____ -SSP/_____, nascido (a) em ___ de _____ do ano de
 _____, **AUTORIZO(AMOS)** a participação no projeto: “**A Pedagogia da Imagem:
 Filosofia e Cinema na Escola**”, evento este organizado pelo **Mestrado Profissional de
 Filosofia – UNIMONTES em parceria com a Escola Estadual Professora Helena Prates**,
 assumindo toda a responsabilidade pela presente autorização e participação do menor.

A presente declaração tem por objetivo permitir a concorrência do menor, permanecendo a
 necessidade da presença dos pais ou responsáveis nas atividades que envolvem o projeto
 “**Pedagogia da Imagem: Filosofia e Cinema na Escola**”.

Montes Claros – MG, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável legal.



Escola Estadual Professora Helena Prates
Mestrado Profissional em Filosofia
Universidade Estadual de Montes Claros



APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO SOBRE CINEMA:

(Assinalar apenas uma resposta por pergunta)

1. QUAL SUA IDADE?

- 10-15 anos
 16-20 anos
 21-30 anos

2. QUAL SEU SEXO?

- Masculino Feminino

3. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VAI AO CINEMA?

- Uma vez por mês
 Mais de uma vez por mês
 Uma vez ao ano
 Duas a cinco vezes por ano
 Mais de cinco vezes por ano
 Nunca fui ao cinema

4. QUAL O GÊNERO DE FILME QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ação | <input type="checkbox"/> Terror |
| <input type="checkbox"/> Comédia | <input type="checkbox"/> Adulto |
| <input type="checkbox"/> Drama | <input type="checkbox"/> Aventura |
| <input type="checkbox"/> Ficção | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Suspense | |

5. QUAL SEU FILME FAVORITO?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> O Senhor dos Anéis | <input type="checkbox"/> Vingadores |
| <input type="checkbox"/> Batman, o cavaleiro das trevas | <input type="checkbox"/> Tropa de elite |
| <input type="checkbox"/> De volta para o futuro | <input type="checkbox"/> Cidade de Deus |
| <input type="checkbox"/> 007 - Skyfall | <input type="checkbox"/> Kill Bill |
| <input type="checkbox"/> Piratas do Caribe | <input type="checkbox"/> Sin City |
| <input type="checkbox"/> Poderoso chefão | <input type="checkbox"/> Homem Aranha |
| <input type="checkbox"/> Velozes e furiosos | <input type="checkbox"/> Matrix |
| <input type="checkbox"/> Harry Potter | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

6. QUAL SEU ATOR PREFERIDO?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Brad Pitt | <input type="checkbox"/> Rodrigo Santoro |
| <input type="checkbox"/> Silvestre Stallone | <input type="checkbox"/> Johnny Deep |

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tom Cruise | <input type="checkbox"/> Tom Hanks |
| <input type="checkbox"/> Will Smith | <input type="checkbox"/> Nicolas Cage |
| <input type="checkbox"/> Jim Carrey | <input type="checkbox"/> Al Pacino |
| <input type="checkbox"/> Lazaro Ramos | <input type="checkbox"/> George Clooney |
| <input type="checkbox"/> Denzel Washington | <input type="checkbox"/> Matt Damon |
| <input type="checkbox"/> Adam Sandler | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

7. QUAL SUA ATRIZ PREFERIDA?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Angelina Jolie | <input type="checkbox"/> Cameron Diaz |
| <input type="checkbox"/> Charlize Theron | <input type="checkbox"/> Sandra Bullock |
| <input type="checkbox"/> Renée Zellweger | <input type="checkbox"/> Demi Moore |
| <input type="checkbox"/> Julia Roberts | <input type="checkbox"/> Fernanda Montenegro |
| <input type="checkbox"/> Nicole Kidman | <input type="checkbox"/> Jennifer Lopez |
| <input type="checkbox"/> Sharon Stone | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |

8. QUAL SEU DIRETOR PREFERIDO?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Quentin Tarantino | <input type="checkbox"/> Stanley Kubrick |
| <input type="checkbox"/> Martin Scorsese | <input type="checkbox"/> Woody Allen |
| <input type="checkbox"/> Alfred Hitchcock | <input type="checkbox"/> Fernando Meirelles |
| <input type="checkbox"/> Steven Spielberg | <input type="checkbox"/> José Padilha |
| <input type="checkbox"/> Walter Salles | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

9. QUAL O PERSONAGEM QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Alex (Laranja Mecânica) | <input type="checkbox"/> Wilson (O Naufrago) |
| <input type="checkbox"/> Capitão Nascimento (Tropa de Elite) | <input type="checkbox"/> Miranda Priestly (O Diabo veste prada) |
| <input type="checkbox"/> James Bond (007) | <input type="checkbox"/> Homem Aranha |
| <input type="checkbox"/> Jack Sparrow (Piratas do Caribe) | <input type="checkbox"/> Viúva Negra (Vingadores) |
| <input type="checkbox"/> Hugh Glass (O Regresso) | <input type="checkbox"/> T-1000 (O Exterminador do Futuro) |
| <input type="checkbox"/> Dart Vader (Guerra nas Estrelas) | <input type="checkbox"/> Gollum (Senhor do Anéis) |
| <input type="checkbox"/> Harry Potter (Harry Potter) | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

10. QUAL O FILME NACIONAL QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Tropa de Elite | <input type="checkbox"/> Carandiru |
| <input type="checkbox"/> Cidade de Deus | <input type="checkbox"/> A Partilha |
| <input type="checkbox"/> Central do Brasil | <input type="checkbox"/> Bicho de sete cabeças |
| <input type="checkbox"/> Alto da Compadecida | <input type="checkbox"/> Deus é brasileiro |
| <input type="checkbox"/> Meu tio matou um cara | <input type="checkbox"/> Aquarius |
| <input type="checkbox"/> Deus e o diabo na terra do sol | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

11. QUAL O ÚLTIMO FILME QUE VOCÊ ASSISTIU NO CINEMA?

ANEXOS

ANEXO I



Ministério da Educação
 Universidade Federal do Paraná
 Núcleo Universidade Estadual de Montes Claros
 Mestrado Profissional em Filosofia



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **BETÂNIA MARIA MENDES**, Vice-diretora, RG N° M-7.507.322 CPF N° 623.800.106-25, AUTORIZO **Adhemar Santos de Oliveira**, RG: MG-13.605.332 PC/MG, CPF 070.326.566-09, e mestrando pelo Mestrado Profissional de Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros matriculado sob n° 0180271, a entrevistas, aplicar questionário e ministrar aulas de filosofia e cinema, com os alunos do Ensino Médio da **Escola Estadual Professora Helena Partes**, para a realização do Projeto de pesquisa educacional de intervenção: "A pedagogia da imagem: filosofia e cinema na escola".

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Montes Claros/MG, 06 de Setembro de 2018.

Betânia Maria Mendes

Betânia Maria Mendes
 RG n° M-7.507.322
 CPF n° 623.800.106-25
 Vice-Diretor(a)

Betânia Maria Mendes
 Vice-Diretora MASP 645817-8
 Nomeação MG 31/12/2015
 E. E. Profª Helena Prates



ANEXO II



Escola Estadual Professora Helena Prates
Mestrado Profissional em Filosofia
Universidade Estadual de Montes Claros



PROJETO DE INTERVENÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA *FILO-CINE*

1. APRESENTAÇÃO

De todos os seres vivos no nosso planeta o “homem” é o único capaz de produzir “arte”. Assim, desde os primórdios, a arte faz parte de nossa vida, sempre nos diferenciando dos demais seres à nossa volta, pois por meio dela representamos o nosso mundo, expressamos nossos sentimentos e procuramos uma compreensão para aquilo que somos e fazemos.

Certamente que nossa vida seria incompleta sem a “arte”, por que não teríamos essa “linguagem” para expressar plenamente todas as nossas emoções e paixões. A linguagem cotidiana ou a linguagem científica dão conta de uma parte da realidade. No entanto, só a arte é capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, mas que ainda assim e por isso mesmo é essencial (Ferreira, 2008).

O Cinema, conhecido como a Sétima Arte, é uma nova maneira de expressarmos nossas ideias, sensações, opiniões; é um novo jeito de nos conectarmos com outras pessoas e com o mundo ao nosso redor. Antes do surgimento do Cinema, que ocorreu na passagem do século XIX para o século XX, isso era feito prioritariamente através das outras Seis Artes (Música, Dança, Pintura, Escultura, Literatura e Teatro). Mas, apesar de seu recente tempo de vida, o Cinema já nos trouxe muitas possibilidades de encantamento, reflexão e aprendizado.

Pensando nisso o “Projeto *Filo-Cine*” vem abranger a reflexão filosófica e a linguagem artística cinematográfica dentro da sala de aula, fazendo com que a filosofia com o cinema contribua para o desenvolvimento do aluno no processo do “ensinar a ver” pelas imagens cinematográficas, desse modo, dará ao aluno a capacidade de ler as imagens e desenvolver o pensamento e lhe dando também instrumentos para que ele possa criar conceitos.

O cinema, portanto, vem reforçar a busca de se estudar e pensar a interdisciplinaridade, pois através do cinema fazemos grandes encontros. Sendo assim, esse projeto revela sua importância na tentativa de agregar valores, experiências e reflexões comuns a diversas disciplinas, possibilitando um espaço de discussão dentro da escola, independente da sala de aula.

Destacamos que o presente Projeto se espelha em inúmeros trabalhos bem sucedidos nessa temática, especialmente no “Cinema na Escola”, como por exemplo: “Projeto A Escola vai ao Cinema” do Serviço Social do Comércio (SESC), e no “Projeto Cinema e Filosofia na

Escola" do prof. Marcos Ramon Gomes Ferreira. Dessa maneira, seguindo esses exemplos, o Cinema será utilizado como recurso didático para inserção dos temas transversais na sala de aula e, além disso, esse Projeto propõe ampliar o espaço de lazer e enriquecimento cultural da Escola, incentivando a formação crítica e apreciativa, principalmente, das produções brasileiras.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Inserir a arte do Cinema no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma visão multidisciplinar como um meio de aproximar o público estudantil da narrativa audiovisual.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual;
- Apresentar o Cinema aos estudantes como uma fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento;
- Motivar nos estudantes o pensar filosófico e dar a eles a possibilidade de criar conceitos a partir da análise de filmes;
- Desenvolver, a partir do gosto pelo Cinema, o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral;
- Desenvolver nos estudantes a potencialidade de leitor audiovisual, no qual eles possam construir um pensar crítico e reflexivo com a utilização das imagens em movimento que o cinema lhe proporciona;
- Possibilitar o debate inter e transdisciplinar em torno de temáticas atuais apresentadas por meio de filmes e documentários;
- Estimular que os alunos da Escola Estadual Professora Helena Prates criem o hábito de frequentar o Cinema, estimulando assim o aprendizado cultural e artístico;
- Promover a integração e o desenvolvimento social, além de oferecer momentos de lazer aos alunos.

3. JUSTIFICATIVA

O aprendizado na Escola não pode se restringir unicamente ao cumprimento de horários, tarefas e exercícios, pois deve ir muito além do simples formalismo presente no repasse de conteúdos e trabalhos.

O aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, sair da rotina da mera transmissão de conteúdos e à rotina do dia-a-dia escolar. Neste sentido, criar um momento alternativo e espontâneo de debate se faz uma necessidade para todos nós. Segundo Klammer et al. (2006, p. 877) “a escola não pode ser, [...] um ‘local de tradição cultural’, mas sim ‘de produção cultural e social’ ou seja, deve produzir novas culturas, sem ignorar o que há de novo” e é nesta perspectiva que a escola deve fazer seu encontro com o cinema. Por isso mesmo, esse “Projeto Diálogo entre a Filosofia e o Cinema na Escola/ FILO-CINE” mostra uma relevância extraordinária ao agregar valores, vivências e reflexões comuns a diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão permanente dentro da Escola.

4. METODOLOGIA

O Projeto *Filo-Cine*, será desenvolvido nas três séries do Ensino Médio. Assim, esse Projeto será executado durante os meses letivos do ano corrente e terá duração ao término do ano letivo, sendo renovado anualmente com respectivas adequações e melhorias.

O referido projeto será executado nas seguintes etapas:

1ª FASE – Organização do cronograma de seções de cinema a partir das temáticas indicadas pelo professor coordenador.

2ª FASE – Ampla divulgação do projeto aos alunos por intermédio de murais, avisos em sala, mala direta, pequenos eventos etc. Obs: As seções serão acompanhadas pelo professor coordenador e por algum professor convidado.

3ª FASE - Após cada sessão, o professor coordenador em conjunto com os alunos iniciará uma roda de estudos e aprofundamentos da temática proposta e no que o filme apresentou criando as discussões e os debates.

5. ORÇAMENTO

O custo deste *Filo-cine* restringe-se, quase que exclusivamente, à aquisição dos filmes e foto cópia de textos.

6. AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do projeto *Filo-Cine* será feita desde o início até a execução propriamente dita. Os alunos serão observados durante o projeto através de análise do interesse, participação e realização das atividades orais.

7. CRONOGRAMA DO “PROJETO FILO-CINE”

O cronograma de eventos será organizado pelo professor coordenador do Projeto.