



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

ANA LORENA BANDEIRA LIMA

O CINEMA COMO PRODUTOR DE PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA

FORTALEZA

2023

ANA LORENA BANDEIRA LIMA

O CINEMA COMO PRODUTOR DE PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA

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

Orientador (a): Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L696c Lima, Ana.
O cinema como produtor de pensamento no ensino de filosofia / Ana Lima. – 2023.
78 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Ada Beatriz Gallicchio Kroef..
1. Filosofia. 2. Cinema. 3. Pensamento. 4. EXperimentação. I. Título.

CDD 700

ANA LORENA BANDEIRA LIMA

O CINEMA COMO PRODUTOR DE PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA

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

Aprovada em: 27/04/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef (Orientadora)
Presidente Orientadora (UFC)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Membro examinador (UVA)

Prof.^a Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes
Membro Examinadora Externa ao Programa (UFC)

À minha mãe, Lucineide Bandeira Lima, e à minha vó, Tereza Bandeira Lima, duas mulheres fortes, determinadas, inteligentes e guerreiras, que não mediram esforços para proporcionar uma vida melhor para nossa família.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, por proporcionar um curso de pós-graduação para que uma mulher do interior do Ceará tivesse a possibilidade de concluir um curso de mestrado profissional em Filosofia e ser a primeira da família a possuir tal título.

À minha mãe, Lucineide Bandeira Lima, ao meu pai, Carlos Augusto Lima, e à minha irmã, Carla Jéssica Bandeira Lima, bem como aos amigos Maura Amorim, Jorge Luís e Raimundo Nonato, a meus familiares, parentes e meus alunos, por proporcionarem espaço para que a pesquisa pudesse ser realizada.

À professora Dra. Ada Kroef, por toda orientação, apoio e colocações pertinentes.

Ao professor José Carlos, coordenador do programa de pós-graduação PROF-FILO – UFC.

Aos colegas da turma 2020.1, por terem superado todas as dificuldades que a pandemia impôs à nossa trajetória acadêmica, e, mesmo assim, persistiram na realização dos seus sonhos, dentre os quais ter o título de mestre(a).

Por fim, a Deus e a meus avós paternos, Tereza Bandeira Lima e José Augusto, por acompanharem a realização deste sonho e torcerem para que ele pudesse ser concretizado.

“Sonhando com um currículo como atalho, corte, um currículo-interceptado, navegante na superfície dos mares, abre-se um espectro de possibilidades que modificam os limites.”

(KROEF, 2003, p. 146).

(...) A arte de pensar sem riscos. Não fossem os caminhos de emoção a que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir. Não se convidam amigos para o jogo por causa da cerimônia que se tem em pensar. O melhor modo é convidar apenas para uma visita, e, como quem não quer nada, pensa-se junto, no disfarçado das palavras.

(LISPECTOR, 1967, p. 12).

Educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

(HOOKS, 1994, p. 25).

RESUMO

Trata-se de uma cartografia que marca os movimentos de linhas de forças em uma experimentação no Ensino de Filosofia, na qual o cinema não se reduz à mera ilustração de conceitos, mas é visto como produtor de pensamento. Partindo da filosofia da diferença, em particular o pensamento de Deleuze e Bergson sobre o cinema, assinalamos que o mesmo não só coloca a imagem em movimento, mas dispara o pensamento, ou seja, um filme produz conceitos. Buscamos traçar os deslocamentos educacionais que desterritorializam a educação já territorializada pelo pensamento arborescente, constatando a transversalização da filosofia com a arte e a ciência na direção de uma prática rizomática. Para tanto, analisamos a experimentação de um grupo de estudos de filosofia e cinema em uma escola pública de ensino médio, localizada no interior do Ceará, que, em sua singularidade, nos aponta possibilidades do uso do cinema no Ensino de Filosofia.

Palavras-chave: filosofia; cinema; pensamento; experimentação.

ABSTRACT

It is a cartography that marks the line forces movements in an experimentation in Philosophy Teaching in which cinema is not reduced to the illustration of concepts, but also understood as a producer of thought. Departing from the philosophy of difference, specially Deleuze and Bergson's thoughts about cinema, we analyze that it not only shows the moving image, but triggers the thought; in other words, a film produces concepts. We seek to trace the educational displacements that deterritorialize education already territorialized by arborescent thought, verifying the transversalization of philosophy with Art and Science in the direction of a rhizomatic practice. For this purpose, we analyze the experimentation of philosophy and cinema through a study group in a public high school located at Ceará's countryside, which, despite of its uniqueness, points to possibilities of using cinema in Philosophy Teaching.

Keywords: philosophy; cinema; thought; experimentation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	O método cartográfico: cartografia como método de pesquisa filosófica ...	14
1.2	A aprendizagem cartográfica	15
1.3	Um mapa da bruxa e do pirata: uma cartografia	16
2	A EXPERIMENTAÇÃO DO PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA	20
2.1	A filosofia como criação de conceitos segundo Deleuze e Guattari	20
2.2	O plano de imanência e a filosofia de Deleuze	25
2.3	A imanência e o caos	27
2.4	A “Pedagogia” do conceito	28
2.5	Por uma “educação menor”: deslocamentos conceituais entre Deleuze e a Educação	32
2.6	“Educação menor” e o cinema na escola	35
3	UMA BREVE APRESENTAÇÃO CONCEITUAL DAS TEORIAS DO CINEMA ENTRE DELEUZE E BERGSON E O CINEMA COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO	38
3.1	Diálogos entre Deleuze e Bergson	38
3.2	O cinema como processo de criação	42
3.3	A contrainformação e o ato de resistência	46
4	CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA FILOSÓFICA E O TRAÇAR DE UMA EXPERIMENTAÇÃO COM O USO DO CINEMA NA ESCOLA	48
4.1	Cinema-pensamento	48
4.2	Cinema como disparador de experimentação do pensamento	49
4.3	O traçar da experiência: grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola.	51
4.3.1	<i>Corpus da pesquisa</i>	51
4.3.2	<i>Procedimento</i>	52
4.3.2.1	<i>1º encontro (março de 2021) - Obra escolhida: filme documentário Emicida - Amarelo: É tudo para ontem (2020)</i>	52
4.3.2.2	<i>2º encontro (abril de 2021) - Obra escolhida: O preço do Amanhã (2011)</i>	56

4.3.2.3	3º encontro (maio de 2021) - Obra escolhida: drama-comédia <i>Que horas ela volta?</i> (2015)	59
4.3.2.4	4º encontro (junho de 2021) - Obra escolhida: <i>A hora da estrela</i> (1985)	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DA 1º e 2º SÉRIES DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CEARÁ	72
	APÊNDICE B - QUADRO COM A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA - (NOMES FICTÍCIOS)	76

1 INTRODUÇÃO

Esta cartografia se inicia na busca por desenhar um percurso conceitual e metodológico da experimentação no exercício do pensamento filosófico, dentro de uma abordagem Deleuze-Guattariana na escola.

A proposta nasce da necessidade que, a priori, nos parece um problema particular e que surge no seio escolar no interior do Ceará, na cidade de Santa Quitéria, a 221,0 km da capital, Fortaleza, em uma escola pública. Nela, a professora da referida disciplina encontrou um desafio no seu primeiro ano de docência, pois, sua principal problemática era o que fazer para despertar interesse nos jovens do Ensino Médio a gostar de estudar filosofia e, a partir disso, conseguir criar um espaço de experimentação com o pensamento.

Levando em consideração que a escola é um lugar aberto ao novo, mas dentro das suas limitações institucionais, é claro, a professora levou a proposta de trabalhar, durante as aulas de filosofia e posteriormente a elas, com a arte cinematográfica, que, cabe relatar neste escrito, é algo novo dentro da realidade dos discentes envolvidos nesta pesquisa. Não que os professores e professoras dessa instituição não trabalhem com filmes em suas aulas, sim, há esse planejamento pedagógico, mas o filme sempre acaba tendo papel coadjuvante e ilustrativo.

Nossa pesquisa difere, pois propõe pensar o cinema como criação de conceitos, movimento de ideias, transformando a inquietação e o descontentamento dos estudantes – e seu atual desinteresse com a filosofia – em motivação, unindo os problemas filosóficos a partir da relação de transversalidade da filosofia com a arte e vislumbrando, assim, nos filmes pré-selecionados, a evidência dos problemas filosóficos nas narrativas cinematográficas apresentadas em sala e aprofundadas através de grupo de estudos (extrassala) destinado a debater filosofia a partir dos filmes assistidos.

A temática visa perceber e garantir uma atuação da estética filosófica, ou seja, trabalhar arte e filosofia, inicialmente em sala e posteriormente extrassala, tendo como ideia a filosofia no Ensino Médio sendo pensada através do cinema e seu papel de demarcar a imagem cinematográfica como produtora de pensamento. Além disso, tem como foco seu caráter pedagógico, para que possa proporcionar um exercício de tracejar um ensino filosófico dentro do currículo escolar nas turmas de 1º e 2º séries do Ensino Médio.

Nosso trabalho tem uma preocupação social, a de levar a crítica feita por bell hooks na obra *ensinando a transgredir: a educação como prática para liberdade* (1994) à frente, quando a autora nos esclarece o quão “é significativo que as diferenças de classe social sejam

particularmente ignoradas em salas de aulas, desde o ensino fundamental, somos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num ambiente democrático” (p. 235, 2013). hooks nos alerta para o silenciamento que é feito a respeito das realidades socioeconômicas dentro do contexto escolar e o quanto se faz necessário levar adiante essa crítica e entender se, de fato, há um ambiente educacional democrático.

Embora nossa discussão não seja essa, ocorre que, ao trabalhar com o filme na escola, perpassamos problemas de democratização do acesso, e, novamente, salientamos que nossa problemática não é essa, mas não podemos silenciar a realidade desses estudantes, que são jovens, desconsiderando que a simples ida a uma sala de cinema é algo dificultoso pela própria realidade socioeconômica e também pelo entrave territorial que os impossibilita, na atual condição financeira, o acesso imediato a uma sala de cinema. Por exemplo, na realidade local, a sessão de cinema mais próxima é na cidade de Sobral – Ceará, que fica a 84,4km de distância da cidade de origem, Santa Quitéria.

Partindo dessa reflexão mais global, cabe a nós, nesta pesquisa, compreender o nosso corpo discente dentro do seu contexto econômico e social, na busca de entendê-lo e, a partir daqui, delinear uma intervenção que una a realidade do educando aos anseios e objetivos deste estudo. Trata-se de uma necessidade que urge no professor, reconhecendo o educando e suas vulnerabilidades, embora, como bem denota a pensadora beel hooks acima citada, nós, professores, muitas vezes não reconhecemos nosso educando. Assim, esta pesquisa preocupava-se com essa análise, e, para fins de amostragem, foi realizado um questionário com perguntas que pudessem nos proporcionar um maior contato com as realidades socioeconômicas daqueles inseridos neste estudo. Para obter esses dados, foram coletadas informações dos próprios juntamente com seus responsáveis, que participaram de forma autônoma e voluntária. Sendo assim, não iremos divulgar nomes, apenas idades, rendas, acesso ou não à arte fílmica e a turma que atualmente cursam na escola.

Para fazer um apanhado geral, descreveremos agora um relato sucinto do que encontramos como resultados deste levantamento. Nos apêndices, o leitor deste escrito poderá conferir os resultados em formato de gráficos. Vale ressaltar que esse levantamento foi realizado via formulário eletrônico cujo link foi compartilhado pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, devido à pesquisa ter sido realizada no ano de 2020, período pandêmico.

Participaram desta pesquisa 20 estudantes, aproximadamente. Podemos perceber, nos gráficos do Apêndice, que há perguntas que os entrevistados não conseguiram responder ou simplesmente não assinalaram. 25% dos participantes cursavam a 1ª série do EM e 75% a

2º série do EM. A faixa etária fica entre 15 a 17 anos, ou seja, são menores de idade, portanto, este levantamento foi orientado e autorizado pelos seus responsáveis, respectivamente.

Todos os envolvidos neste estudo são filhos e filhas de trabalhadores(as) assalariados(as) e rurais. Ressalte-se que a economia local de Santa Quitéria - CE concentra sua renda nos empregos públicos da prefeitura municipal, em uma fábrica de calçados e na agricultura local. Em média, nossos alunos residem em casas alugadas e sua renda não ultrapassa 1 salário-mínimo (R\$1.212,00 – valor referente ao ano da pesquisa, ou seja, 2020). Há os que vivem com menos, devido à onda de desemprego que assola o país desde início da pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020. Em decorrência dela, nossos estudantes tiveram suas rendas familiares comprometidas, e muitos vivem apenas dos benefícios sociais do governo federal (Bolsa Família/Auxílio Brasil), com valor mínimo de 400 reais, valores que só vieram a ser pagos efetivamente em 2021, com o aumento dos casos de Covid-19 entre a população e o fechamento de fábricas e setores da economia não essenciais.

Nos debruçaremos, agora, sobre os relatos da escolaridade familiar, ou seja, a maioria dos alunos envolvidos diretamente nesta pesquisa possui, na sua composição familiar, uma realidade de término do ensino fundamental II para pais, avós e irmãos, que não concluíram o EM, tão pouco chegaram à universidade.

Dito isso, cabe aqui, antes de qualquer coisa, ressaltar a vulnerabilidade social em que os alunos desta pesquisa estão envolvidos e, no processo de aprendizado proposto neste escrito, está inserida a negação de direitos básicos, como acesso à boa alimentação, moradia, renda digna e lazer, por exemplo, e a própria condição econômica apresentada acima nos mostra isso.

No tocante ao acesso a uma sala de cinema, 94,7% nunca foram a uma sessão de cinema e 90% só possuem contato com a arte fílmica via “sessões de cinema” disponibilizadas na grade de programação da TV aberta. Apenas 10% têm acesso às plataformas de streaming.

Propomos, portanto, mostrar como o acesso à arte pode impactar o interesse na filosofia. Em uma simples conversa informal dentro de sala, em 50 minutos de uma aula de filosofia, a professora pôde notar que nenhum dos alunos que participaram da pesquisa possuem acesso com frequência à arte de forma geral, a exemplo de uma ida ao cinema, que, como vimos, não ocorre, ou de uma exposição artística, como visitas a museus, pinacoteca etc.

A complexibilidade de acesso é econômica, em um primeiro momento, pois, como visto nos dados levantados, e levando em consideração os preços para o acesso a esse tipo de

bens de serviço, mesmo se possuíssem tal dinheiro para consumir esse bem, surgiria um problema territorial, pois esta pesquisa se passa em uma cidade do interior do Ceará.

A vivência mais próxima que esses educandos possuem com a arte é, portanto, na escola, na conhecida “sala de multimídias”, ambiente similar a uma sala de cinema que possui telão e cadeiras confortáveis, além de ser um ambiente climatizado.

Para conseguir levar os estudantes até esse outro ambiente dentro da escola, os professores agendam uma hora nesse espaço, previamente, para assistir a um filme ou documentário, algo que ocorria com frequência durante as aulas de Filosofia antes da pandemia. É importante denotar ao leitor que esta pesquisa se iniciou de forma presencial com os alunos, em janeiro de 2020, sofrendo ruptura com o fechamento obrigatório das escolas no estado do Ceará em 19 de março de 2020.¹ Assim, só conseguimos dar continuidade a ela em agosto do mesmo ano, de forma remota, e cabe ressaltar, aqui, que só foi possível a continuidade tanto da pesquisa quanto das aulas remotas devido às políticas públicas criadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), que concedeu aos jovens estudantes do Ensino Médio chips para garantir sua interatividade nas aulas on-line e tablets que foram destinados, a priori, para os alunos matriculados na rede pública estadual.

Medidas sociais como essas ampliaram as possibilidades de acesso dos jovens estudantes, como também auxiliaram de uma forma bem tecnológica uma maior aproximação dos alunos com o filme, através de grupos de mensagem ou e-mails. Dessa forma, foi possível compartilhar com os alunos, de forma interativa, filmes de diversos assuntos que foram debatidos, dentro de um outro formato. Com o advento das aulas remotas, utilizamos um aplicativo de videochamada para realizar as aulas e iniciar o debate acerca dos conceitos trabalhados, seja por intermédio do livro didático ou do próprio filme previamente selecionado, enviados para os discentes assistirem em casa e debatidos dentro do limite de tempo que tínhamos em sala de aula (40 a 50 min). Além disso, foram ampliadas as perspectivas inerentes ao debate no nosso grupo de estudos: filosofia e cinema na escola, discussão que ocorreu de forma remota durante o segundo semestre de 2022.

Temos como intuito denotar a importância de construir uma relação entre o discente e a disciplina filosófica, pois os alunos eram habituados a um ensino filosófico monótono, enciclopédico e tradicional. Assim, observou a professora, o desinteresse geral dos alunos com a disciplina filosófica motivou-a a fazer a diferença e despertar nos jovens um maior interesse

¹ Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020.

pela disciplina, buscando demarcar linhas filosóficas não experimentadas por eles para que, assim, fosse possível conceber uma outra realidade para o *status quo* da disciplina na escola.

É através do cinema e da sua importância nas aulas de filosofia que a professora pretende pensar a arte fílmica não como mera ilustração para o ato de filosofar, mas como meio de desterritorializar o ensino filosófico na escola, tornando a arte um método em pleno funcionamento, que possibilite linhas de fuga para a aprendizagem.

1.1 O método cartográfico: cartografia como método de pesquisa filosófica

Utilizamos a cartografia à luz das obras das autoras Suely Rolnik, Vírginia Kastrup e Ada Kroef, para demarcar o método que aplicamos nesta pesquisa. Portanto, nos debruçamos, a priori, sobre o desenho, de forma introdutória, do que é esse método, quais seus fundamentos e as possibilidades de se configurar dentro da pesquisa filosófica.

A pergunta “como fazer isto?” percorrerá todo este trabalho cartográfico, em busca de uma maior compreensão acerca do procedimento aqui aplicado. A priori, costumamos pensar no objeto cartográfico como principal método de pesquisa dos geógrafos, antropólogos etc., mas este trabalho tem o intuito de sensibilizar os leitores para pensar no exercício cartográfico feito no território escolar, a partir da prática docente de uma professora em uma escola pública no interior do Ceará e que, durante as aulas de filosofia e fora delas, propõe pensar a imagem fílmica de forma pedagógica, como disparadora do pensamento.

Mas, afinal, o que faz um cartógrafo? Para começar a responder a essa questão que perpassa todo o nosso trabalho, contaremos com a contribuição da professora Suely Rolnik, para nos introduzir nesse universo cartográfico. Segundo Rolnik (1989, p. 15):

a tarefa do cartógrafo é dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

Durante esses processos, várias questões serão levantadas e nos debruçaremos sobre traçar linhas possíveis para a composição de um mapa. O mapa, segundo Deleuze e Guattari:

(...) é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (...). Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 22).

Apresentaremos a possibilidade de aproximar o trabalho metodológico do cartógrafo ao do filósofo, ou professor – pesquisador do campo filosófico. Esse é o desafio metódico proposto nesta análise. Propomos pensar no cartógrafo a partir da premissa de que toda elaboração teórica é sempre, também, cartográfica

(...) O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia - e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha (inclusive a teoria aqui apresentada, naturalmente). Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia (ROLNIK, 1989, p. 02).

É curioso notar que o que esboçaremos aqui é o fazer cartográfico como criação em movimento do nosso plano de imanência filosófico. Destacaremos, ao longo da nossa pesquisa, a relação do pesquisador-cartógrafo com o território do seu campo de pesquisa, desenhando um mapa onde se deslocam pontos e linhas.

Cabe ressaltar que o projeto Filosofia e Cinema na Escola foi realizado em plena pandemia da Covid-19, o que implicou encontros remotos. A produção desse corte nos fluxos de trocas com os estudantes provocou um deslocamento violento no processo de produção de pensamento. Não nos cabe, nesta cartografia, analisar as linhas de forças envolvidas nesse processo; a cartografia buscará marcar somente o corte que produziu nos modos de criação de pensamento.

1.2 A aprendizagem cartográfica

No artigo *A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas*, Virgínia Kastrup (2019) nos provoca a pensar sobre o trabalho do cartógrafo e a atenção diferenciada que esse labor exige. Dessa forma e inspirada nas ideias de Deleuze e Guattari, escreve sobre as possibilidades de uma aprendizagem inventiva: “Sugere que as condições de possibilidade de tal aprendizagem podem ser criadas pela prática de contato direto com as forças da matéria que habitam os objetos do mundo e também pela prática mediada por um professor” (KASTRUP, 2019, p. 92).

Ainda para Kastrup, “o professor pode acompanhar o processo do aprendiz, despertando nele o curioso gosto pela experiência de problematização que caracteriza o trabalho

do cartógrafo” (2019, p. 102). Dessa forma, conhecer o que faz um cartógrafo e utilizar os meios, seja de atenção diferenciada ou de descoberta através de uma problemática apresentada e vivê-la na busca de desbravar, encontrar algo, muito nos dizem sobre o processo de aprendizagem, o qual sugerimos pensar nesta cartografia. Ou seja, o perceber a sala de aula, o aluno, a filosofia e seus achados através do filme como meio para despertar um aprendizado prazeroso nos jovens.

1.3 Um mapa da bruxa e do pirata: uma cartografia

Na obra *Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessuras de piratas* (2018), Ada Kroef nos apresenta a história de dois personagens: a bruxa Bruxela e o pirata Roberto. Kroef compartilha conosco sua experiência com esses dois personagens e o entrelaçamento deles com a filosofia e o método cartográfico.

Uma cartografia constrói um plano, traça percursos que são imanentes à própria produção da realidade – entendida como multiplicidade. Ela é composta por traços intensivos, estabelecendo relações de vizinhança constitutivas da singularidade. Assim, a cartografia diferencia-se de certos procedimentos científicos por ser impossível separá-la do acontecimento, da sua instituição, da sua composição, das suas relações (KROEF, 2018, p. 21).

Até aqui, podemos compreender que o processo cartográfico, diferente do processo científico, estabelece relações diretas com os acontecimentos; não há possibilidade para separar, os acontecimentos estão entrelaçados.

Na cartografia, as linhas são cruzadas, arranjadas, engancham-se umas com as outras, formando mapas que se conectam em outros. Linhas com inúmeras proveniências, em cujos traçados dobram-se, vergam-se, delineando bordas movediças, contornos mutantes: os devires. Estes extraem partículas, entre as quais instauram relações de movimentos e de repouso, de velocidade e lentidão; as mais próximas daquilo em que estamos vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos; e, neste sentido, o devir não se defini nem por pontos que ele liga nem por pontos que a compõem: ao contrário, ela passa entre os pontos, ela só cresce no meio, e corre numa direção perpendicular aos pontos (KROEF, 2018, p. 23).

A cartografia como método nesta pesquisa abordará os acontecimentos, o território, os movimentos, as linhas de fugas e os afetos, os estudantes envolvidos nesta pesquisa, a professora de filosofia, a escola e o filme como uma experimentação de criação em contraposição à representação.

Uma experimentação do pensamento com jovens estudantes de uma escola pública no interior do Ceará nos possibilita pensar os deslocamentos, os devires e os mapas que se cruzam no processo, na obra fílmica, no debate, nos depoimentos. Todos esses elementos demarcaram e traçaram as linhas que se cruzaram durante todo esse percurso de experimentação do pensamento.

Os filmes propostos pela proponente do projeto como intercessora qualitativa² com os estudantes nesse percurso cartográfico possuem, em seu enredo, espaço para o estudo dos blocos de sensação, personagens conceituais para pensar e criar a partir das narrativas fílmicas, propiciando espaço para criação do pensamento, sendo a escola o território provisório escolhido e tendo o grupo de estudo Filosofia e Cinema na Escola como espaço para a criação desse “plano de imanência”. Os encontros semanais do grupo de estudos em ambiente virtual por conta da pandemia nos proporcionaram uma linha de fuga para continuar esse percurso cartográfico do cinema com a filosofia, criando novos espaços no âmbito virtual, que permitissem a possibilidade de continuarmos a fazer filosofia, a estudar, a permitir que, mesmo em isolamento, os estudantes pudessem continuar esse processo de formação iniciado antes do período pandêmico.

O ambiente virtual, nesse momento, torna-se uma linha de fuga na busca por territorializar um novo espaço, e, simultaneamente desterritorializar, na medida em que rompemos com o *status quo* de manter-se nesse novo espaço virtual um ambiente institucional de propagação de uma educação maior, onde não há espaço para a criação. É nessa contramão que iniciamos esse mapa, criando planos de imanência a partir do filme e suas narrativas com seus personagens conceituais.

As obras fílmicas apresentadas para os estudantes neste experimento tratam os personagens protagonistas como personagens conceituais que nos permitem, a partir de suas vivências e acontecimentos narrados nas obras, criar filosoficamente. São eles: Emicida, em *Amarelo: É tudo para ontem* (2020); Will Salas, em *O preço do Amanhã* (2011); Jéssica, personagem principal do filme *Que horas ela volta?* (2015), e, por fim, Macabéa e seu encontro epifânico com a vida na obra *A hora da estrela* (1985). Os personagens citados aqui se tornam personagens conceituais na medida em que seus movimentos possuem potência criativa e os

² Intercessores qualitativos são mutações qualitativas ou ideias, novos estilos que se fazem com base num estilo precedente e em ruptura com ele. A criação na filosofia passa por esses inventores que constituem as mutações sem as quais a filosofia permaneceria sem importância nem interesse, porque: “As noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade. De modo algum porque elas a substituem, mas porque medem a verdade do que digo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 166).

acontecimentos de cada obra fílmica estudada nos potencializam a criar, a pensar, a fazer filosofia.

Essa cartografia, portanto, torna-se uma espécie de bússola para conseguirmos demarcar, através das linhas perpassadas nesse mapa imanente às realidades, vivências e potencialidades dos estudantes com os filmes. Essa experimentação particular que se inicia com estudantes que cursam a 1º e 2º séries da rede pública estadual na cidade de Santa Quitéria, Ceará.

Destarte, a pesquisa organiza-se da seguinte forma. Depois desta Introdução, o segundo capítulo é intitulado no primeiro capítulo intitulado “A experimentação do pensamento no ensino de filosofia”. Nele, temos como intuito denotar a experimentação do pensamento filosófico em consonância com seu ensino. A pergunta-chave é: será que se ensina filosofia ou se propicia uma experimentação do pensamento? Na tentativa de responder a essas perguntas norteadoras, utilizaremos como referencial teórico os filósofos Deleuze e Guattari, assim como o professor Silvio Gallo, leitor e comentador das obras dos filósofos.

Temos como proposta apresentar um percurso cartográfico a respeito da experimentação do pensamento no ensino de filosofia e, com as contribuições teóricas dos filósofos da diferença, propomos denotar novas possibilidades de pensar os deslocamentos educacionais que desterritorializam campos educacionais já territorializados pelo pensamento arborescente. Buscamos ir além dos paradigmas impostos pelos currículos consagrados por leis e diretrizes, como dita a educação maior.

O terceiro capítulo, intitulado “Uma breve apresentação conceitual das teorias do cinema entre Deleuze e Bérçson e o cinema como processo de criação”, tem a difícil missão de conceituar o cinema a partir das contribuições de dois grandes pensadores, Deleuze e Bergson, na obra *Cinema I – A imagem-movimento* (1985, especialmente. Partimos do princípio de que se faz notório destacar os conceitos atribuídos ao cinema pelos filósofos mencionados, imagem e tempo e a questão do movimento, e o quão isso pode servir de fomento para nossa pesquisa, uma vez que encontramos nesses conceitos justificativa tanto para a aplicação dessas ideias, na realização na nossa prática docente, quanto para a utilização do cinema tendo o uso funcional no ensino de Filosofia.

No quarto e último capítulo, intitulado “Cartografia como método de pesquisa filosófica e o traçar de uma experimentação com o uso do cinema na escola”, nos debruçaremos sobre o aprofundamento das questões apresentadas de forma introdutória na metodologia, assim como apresentaremos a relação do cinema com o pensamento e descreveremos o traçar da

experimentação do pensamento através do grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola. Assim, será apresentada a vivência dessa experimentação particular proposta pela professora com seus alunos na experimentação do filme na escola.

2 A EXPERIMENTAÇÃO DO PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA

2.1 A filosofia como criação de conceitos segundo Deleuze e Guattari

Gostaria de iniciar provocando o leitor a pensarmos juntos sobre a problemática norteadora deste trabalho. É, portanto, possível, ensinar alguém a pensar? Ou, devemos ser mais “pé no chão” e apostarmos, inicialmente, em um desdobramento com relações que propiciem uma experimentação do pensamento? Essas ideias apresentadas de início estão presentes na obra *O que é filosofia?* (2010), de Deleuze e Guattari.

Debutamos refletir à luz da filosofia da diferença um movimento com as ideias nesta obra apresentadas; cito-as: criação do conceito, o plano de imanência e a pedagogia do conceito, além do traçar desse movimento com as suas relações com o saber, as ciências, a arte, a literatura e o próprio cinema, objeto de estudo basilar desta pesquisa.

Iniciaremos, portanto, apresentando a forte crítica à tradição filosófica realizada por Deleuze e Guattari, pois a ideia de pensar a figura do filósofo como criador unívoco do conceito é problemática, quando, para os autores acima mencionados, o potencial de criação e realização desse feito não é mérito apenas dos pensadores da filosofia, mas há criação de conceitos na ciência e na arte, assim como, notoriamente, também, na filosofia. “O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

É tudo um processo, não cabe ao filósofo apenas criá-los, se assim for necessário, é preciso, como afirmou Nietzsche, que: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13). Assim, acreditamos que colocar o conceito em movimento seja a principal tarefa da experimentação do pensamento através da experimentação imanente com o conceito, pois vejamos, na filosofia, que o conceito “não se confunde com ideias gerais ou abstrata”, mas como criação puramente conceitual, enquanto na ciência, as “preposições conceituais não podem ser confundidas com juízos”, e na arte não se deve “confundir com percepções ou sentimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 38). E o conceito, seja para o filósofo, para o artista ou cientista, nada mais é do que seu “mapa” na busca de não apenas criá-lo para existir, mas que surja no momento de experimentação com suas questões, problemas etc.

Conhecer-se a si mesmo – aprender a pensar – fazer com se nada fosse evidente – espantar-se, “estranhar que o ente seja” ..., estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico. Pode-se considerar como decisiva, ao contrário, a definição da filosofia: conhecimento por puros conceitos. Mas não há lugar para opor o conhecimento por conceitos, e por construção de conceitos na experiência possível ou na intuição. Pois, segundo o veredito nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. O construtivismo exige que toda criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. A questão do uso ou da utilidade da filosofia, ou mesmo de sua nocividade (a quem ela prejudica?), é assim modificada (DELEUZE, 2010, p. 15).

O conceito surge na medida em que há “uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes” (DELEUZE, 2010, p. 15). Esses conceitos ocupam um lugar, a que chamamos de plano de imanência, onde há duas reações imediatas, que, acredito, sejam o processo de afeto e afecções pela “encruzilhada de problemas” que motivou a criação do conceito e afetou quem o criou.

Percebemos, aqui, a importância da criação do conceito para a experimentação com o pensamento. É dessa forma que o conceito germinado no campo da imanência vai tecendo as ideias, daí a difícil compreensão para a tradição filosófica de reconhecer que não há apenas um plano de imanência como sugere a história da filosofia, mas há múltiplos planos dentro do caos filosófico que tecem múltiplas ideias, que lançam os conceitos, conceitos que criam uma “imagem do pensamento”, e é do múltiplo, do movimento, que urge a necessidade de filosofar.

Por “imagem do pensamento” não se entende apenas um método de pensamento, mas uma certa imagem implícita e pré-filosófica (uma espécie de inconsciente filosófico) que o pensamento dá de si mesmo e que subjaz a toda tentativa de pensar. Essas imagens se afirmaram através de toda história da filosofia, até chegar à grande crise nietzschiana (se deixarmos de fora alguns filósofos que constituem “anomalias selvagens”) e, portanto, a sua história coincide como a história do esquecimento da diferença no interior do conceito (BIANCO, 2002, p. 183).

É importante denotar que Deleuze compreende a noção de “imagem do pensamento” em dois escritos diferentes e que possuem posturas adversas. Em *Diferença e Repetição* (2018), faz críticas à noção de o pensamento ter uma imagem, pois reforça a ideia da tradição que tanto o filósofo criticava e ressalta a importância de pensarmos em uma “teoria do

pensamento sem imagem”³. Já em *O que é filosofia?* (2010), junto a Guattari, nos apresenta uma nova “imagem do pensamento” e da aprendizagem.

A nova imagem do pensamento se contrapõe, ponto por ponto, à imagem dogmática do pensamento. Antes de mais nada, segundo a teoria do pensamento sem imagem, a gênese do pensamento não deve ser obrigada a remontar a um suposto ato voluntário de fundação que elimina os pressupostos para iniciar do zero: pensa-se sempre *au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que força o pensador a pensar. Essa “alguma coisa” pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos. Aquilo que força o pensamento provoca nele um choque que faz que toda faculdade - no sentido kantiano (sensibilidade, memória, intelecto) - do pensador “saia do gonzo” [out of joint], gonzo que coincide com os limites do bom senso e do senso comum (BIANCO, 2002, p. 188).

Portanto, “o pensador não é mais, pois, um sujeito, mas o objeto de forças externas a ele que o impelem a pensar sem que ele o queira, obrigando-o a abandonar toda boa vontade de fundação. O pensamento nasce sempre a partir de um encontro” (BIANCO, 2002, p. 188). O que podemos denotar é que, a partir da ideia apresentada por Deleuze e Guattari na obra *O que é filosofia?* (2010), os filósofos propõem pensar o pensamento como uma experimentação de criação: “o pensamento cria; não reconhece, não encontra (não reencontra) soluções de problemas postos e já feitos, como faz um aluno com o professor, mas põe problemas sempre novos e, com eles, suas soluções” (p. 188). Dito isso, é necessário romper com o *status quo* do pensamento que leva em consideração a veracidade ou falseabilidade dele.

Aos que se debruçam sobre a pesquisa ou sobre o ensino, dedica-se muito tempo para evitar errar, falhar, e ao mesmo tempo, reprime-se seu “público-alvo” a repetir o mesmo erro. Muito se perde nesse processo, pois a criação, o pensamento, como dito, nasce do encontro, das criações sem representações prévias. Segundo Vasconcelos (2005, p. 1218), “o grande tema da filosofia de Gilles Deleuze é o pensamento. O exercício do pensamento e a possibilidade de novas formas de expressão do pensar percorre toda a sua obra”. Sendo assim, o pensamento tema central da filosofia de Deleuze é tratar o problema da imagem do pensamento e a ideia da nova imagem do pensamento em consonância com um conceito pouco trabalhado na filosofia deleuziana, mas presente na entrevista concedida em 1985 a Antoine

³ “A partir de *Proust e os signos* e de *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze propõe, juntamente com uma *pars destruens* à crítica da imagem clássica do pensamento, um *par construens*, uma nova imagem do pensamento que, segundo uma fórmula decididamente paradoxal, virá definida, em *Diferença e repetição*, como uma “teoria do pensamento sem imagens”. Essa dualidade crítico-criativa (criticar uma imagem para propor uma outra que, entretanto, tem a peculiaridade de refutar e de evitar todas as imagens) será uma constante em toda a obra deleuziana e passará por todo tipo de dualidade: pensamento paranóico e esquizofrênico, arborescente e rizomático, molecular e molar, maior e menor, etc.” (BIANCO, 2002, p. 188).

Dulaure e Claire Parnet: *Os intercessores*. Nesta entrevista ao L' Autre Journal, Deleuze fala do diálogo permanente da filosofia com a não filosofia, ou seja, o movimento da ideia entre o filósofo e o não filósofo, a relação da criação artística com a filosófica, o pensamento diferencial da criação e os modos de existir e expressar esse movimento vivo da existência através da experimentação com o pensamento. A não filosofia, portanto, combate a perpetuação da ideia pobre da atividade filosófica de resumir a filosofia ao falar sobre. Diz-nos Deleuze: “sempre que se está em uma época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”. Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento” (DELEUZE, 1985, p. 152). O filósofo não é reflexivo, é um criador, afirma Deleuze, e com essa afirmação nos deixa margem para acreditar que não faz sentido, portanto, os filósofos se debruçarem na investigação do sobre, pois, para além da figura que só reflete, Deleuze nos convida a partir de agora a pensar no filósofo como criador. Os diálogos com os intercessores seriam a saída encontrada pela filosofia da diferença para conseguir colocar agora o filósofo fora do pedestal em que a tradição o colocou e o expor para as multiplicidades, dialogar com a arte, a ciência, a literatura, a música, a poesia, entre outras infinitas possibilidades de intercessão. Compreendemos que o pensamento está sempre em movimento e em um devir de criação constante.

De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito a reflexão “sobre”, o filósofo é criador, ele não é reflexivo. Censuram-me por retomar análises de Bergson, com efeito, é um recorte muito novo que Bergson faz, aos distinguir a percepção, a afecção e a ação como três espécies do movimento. É sempre novo porque me parece que isto nunca foi bem assimilado, e faz parte do que é mais difícil e mais belo no pensamento de Bergson. Ora, a aplicação desta análise ao cinema se faz por si só: e ao mesmo tempo que o cinema inventa e que o pensamento de Bergson se forma. A introdução do movimento no conceito se faz exatamente na mesma época em que se introduz o movimento na imagem. Bergson é um dos primeiros casos de automovimentação do pensamento. Porque não basta dizer: os conceitos se movem. É preciso ainda construir conceitos capazes de movimentos intelectuais” (DELEUZE, 1985, p. 152).

Para criar, os filósofos utilizam algumas relações; dessa forma, o pensamento está sempre em movimento em um devir de criação permanente. “O que importa a Deleuze não é, em última instância, privilegiar a filosofia ou mesmo a não-filosofia (a ciência e a arte), mas afirmar que tanto a arte como a filosofia são modos de pensar, expressões do pensamento. Em suma importa tornar possível o pensamento” (VASCONCELOS, 2005, p. 218).

No nosso traçado metodológico até aqui, podemos entender que não se pode criar um conceito do acaso, assim como o filósofo não descarta a existência de relações para a elaboração dessa tarefa árdua do ato de filosofar, rompendo com os modelos tradicionais da

filosofia. Não se trata de estudar filósofos e suas teorias, mas faz sentido estudá-los, entender o porquê de elas terem sido criadas, quais problemas afetavam o filósofo em questão, qual o real sentido de se perguntar sobre o porquê disso, qual importância faz, por exemplo, para um leitor de filosofia, reconhecer elementos centrais da história da filosofia se não for o de compreender os motivos que levaram tal pensador a concentrar toda uma vida a leituras e estudos acerca de tal conhecimento. O que queremos dizer aqui é que o conceito filosófico e as motivações (afetos) criados para chegar até eles são o que importam para a filosofia de Deleuze. É necessário, afirma Vasconcelos (2005, p. 2019), “investir em um duplo campo: a constituição dos problemas e a criação dos conceitos que daí advêm, como também, para pintar o retrato do filósofo, isto é, fazer história da filosofia faz-se necessário revelar o problema e classificar o conceito”.

Dito isso, a tarefa de criar conceitos não é algo fácil, pelo contrário, podemos perceber, ao longo desse inscrito, que Deleuze nos convida para esse exercício, e não podemos começá-lo sem um problema pertinente, algo que nos inquiete, ou nos espante, fazendo referência aqui à filosofia aristotélica, quando afirma que só é possível fazer filosofia através do espanto, embora deslocado historicamente e ambos terem ideias bem diferentes. O que Aristóteles (322 a.C) e Deleuze nos dizem é: o pensamento só nasce da pergunta “o que é isto?”. O desenvolver, as ações dos sujeitos em torno desses problemas e as tentativas de compreender o que de fato é isso fazem germinar o pensamento, a ideia. Percebemos, portanto, que não nasce do nada, mas do incômodo, da necessidade de reconhecer ou compreender o que se passa, da pergunta e do limiar da resposta ou das respostas que possam existir, do uno ao múltiplo, respectivamente.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro, mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural: ele é, ao contrário, a única criação verdadeira, a criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2003, p. 96).

Embora o senso comum compreenda o ato de pensar como algo fácil ou espontâneo, são necessários um maior aprofundamento e uma compreensão acerca desse ato. É o que vimos na citação acima retirada da obra “*Proust e os signos*” publicada originalmente em 1964, quando Deleuze elenca a necessidade da compreensão entre três elementos centrais do pensamento, são eles: “o signo, o próprio pensamento e a criação. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos” (VASCONCELOS, 2005, p. 220).

Aqui, podemos perceber o quão importante os intercessores são para conseguir fazer esse deslocamento, movimentar o pensamento, criar múltiplas possibilidades, sair da “zona de conforto”. Denota Deleuze:

A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas: para um cientista. Filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 2010, p. 156).

Entendemos que, sendo os intercessores elementos centrais na criação do conceito, cabe salientar que habitam nos próprios conceitos fazendo ambos, morada no plano de imanência, tema central da nossa próxima discussão. Entendemos, até aqui, a criação da filosofia como método para pensar filosoficamente, suas implicações com os intercessores que lhes garantem a permanência da mobilidade do conceito. O cinema, por exemplo, é um elemento intercessor muito importante para Deleuze, debruçando-se sobre estudos que abarcam as imagens cinematográficas em duas importantes obras da sua filosofia da diferença: *Cinema 1: a imagem-movimento* (1985) e *Cinema 2: a imagem-tempo* (2005). Portanto, os intercessores ocupam uma importância gigantesca na filosofia para Deleuze, e todos, embora não filosóficos originalmente, proporcionam um pensar filosófico genuíno.

Concluimos esta parte tendo em mente que o papel primordial do filósofo não é de contemplação, muito menos de reflexão, mas de criar, desenhar, traçar caminhos possíveis para o pensamento trilhar.

2.2 O plano de imanência e a filosofia de Deleuze

É bom que saibamos que “o plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. Se estes fossem confundíveis, nada impediria os conceitos de se unificarem” (DELEUZE, 1985, p. 52), mas já entendemos, até aqui, que a filosofia de Deleuze e Guattari não é da unificação e sim da multiplicidade. O plano de imanência é construído; didaticamente falando, o plano é o “lugar” que os conceitos habitam.

Não seria possível pensar nesse “lugar do conceito” sem entender que toda a filosofia deleuze-guatteriana perpassa a construção. O construtivismo, segundo Deleuze e Guattari, possui dois elementos centrais. Para entendê-los, vejamos a seguir: “o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52). Reforçam Deleuze e Guattari, na obra *O que é filosofia*:

“não basta ao filósofo criar conceitos, mas também caberia a ele traçar o plano de imanência no qual o conceito será criado” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 51). O fazer filosófico construído nesse escrito propõe pensar sobre o plano de imanência e cartograficamente mapear os aspectos fundamentais do plano na busca de traçar linhas que se cruzaram para que possamos entender qual a relação da experimentação do pensamento e os elementos-chaves que pretendemos denotar nesse escrito, desde a criação do conceito suscitado acima, perpassando agora o plano de imanência e, por fim, a pedagogização do conceito para o ensino de filosofia.

No artigo *Immanence as the “place” of the teaching of philosophy*, no português, “A imanência como lugar no ensino de filosofia”, publicado pelo professor e filósofo Rodrigo Peloso Gelamo (2008, p. 19), afirma-se: “os conceitos e plano estão imbricados, porque o conceito só funciona no plano em que foi criado, e o plano é que dá condições para que o conceito funcione”. Além disso, indaga (2008, p. 22): “Ser filósofo é ser criador, e filosofar é criar, traçar planos e criar conceitos? A resposta para essa pergunta seria sim e não. O filósofo precisa traçar planos para criar conceitos, porém, a tarefa do filósofo não se limita a isso”. Vejamos:

Existem outras dimensões que o filosofar requisita no ato de criação. Esse outro aspecto, ao qual se dá destaque, é a criação do personagem conceitual. Para Deleuze e Guattari (1997), os personagens conceituais são os responsáveis por fazer os conceitos funcionarem. Isso porque os conceitos “(...) têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para a sua definição” (p.10). Assim, o filosofar exige um outro ato de criação que é criar personagens conceituais que farão o conceito funcionar no plano. Desse modo o personagem conceitual é o responsável por dar mobilidade ao conceito no plano de imanência” (GELAMO, 2008, p. 129).

Vale ressaltar que o personagem conceitual se encontra como parte integrada do plano de imanência. Imaginemos um professor ou professora de filosofia em uma sala de aula no Ensino Médio, apresentando uma problemática conceitual aos seus alunos. Esse conceito, problema apresentado, germina dentro do próprio plano de imanência e o docente da referida disciplina cumpre o papel de personagem conceitual, que desenha, traça as ideias e constrói junto com os alunos, não sendo parte de fora nem de dentro do plano, mas integrado a ele.

2.3 A imanência e o caos

“O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência.”

(DELEUZE, 2010, p. 62).

Para Deleuze e Guattari (2010), “o plano de imanência é como um corte do caos e age como um crivo” (p. 62). Com isso, podemos perceber a importância do caos para a filosofia, provocando um certo “desequilíbrio” que possibilita a criação. O caos “dá consistência sem nada perder do infinito é muito diferente do problema da ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos” (p. 63), enquanto isso, “a filosofia, ao contrário, procede supondo o plano de imanência cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outros que se conservam” (p. 63). Gelamo (2008) compreende que, para Deleuze e Guattari, “o caos não é uma ausência total de determinações, mas a pura imanência com suas velocidades, que desterritorializam a todo o momento suas configurações” (GELAMO, 2008, p. 132).

Mas, afinal, o que caracteriza o caos? Em *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1997), os filósofos afirmam: “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 à outra, mas ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações” (p. 59).

Se faz necessário pensar em múltiplos planos de imanência para que se abrigasse o caos, planos esses que funcionariam não só como lugar da presença do caos imanente, mas, como afirma Gelamo (2008, p. 133), “como esboços que se configuram momentaneamente. Pois isso, é necessário cortar o caos para que se crie consistência e, assim, possa ser pensado”, sendo necessária a criação de um mapa. “A estratégia criada pelos filósofos franceses é a criação de um mapa que se traça sobre o caos para que seja possível se locomover nele e, assim poder pensá-lo” (GELAMO, 2008, p. 133).

Desse modo, ao se traçar o plano, o caos estaria sendo delimitado, crivado. Ou seja, para fazer uma referência à citação anterior, recortar é desacelerar as velocidades do rio heracliteano sem jamais conseguir defini-lo. O importante é não perder as intensidades produzidas no caos, não separar o recortado daquilo que se cortou, mantê-lo em relação de Co-extensão com a matéria da qual foi cortado. Isso quer dizer que, tanto o plano como o caos são imanentes: não se

separa aquilo que foi cortado do que se cortou, apenas se cria uma desaceleração nas correntes de intensidades” (GELAMO, 2008, p. 133).

Dito isso, concluímos mais uma etapa do nosso desenho cartográfico, entendendo que, no plano de imanência, lugar onde habitam os conceitos, transcorre imanente o caos, sendo assim, as possibilidades do fazer filosófico que germinam na criação do problema se intensifica, tornando o pensamento possível e direcionando a dicotomia do caos eminente, potencializando assim o recorte, para que possamos traçar uma definição e criar potencialidades de intensidades que dentro do plano irão desacelerando na própria potência criadora e caótica.

2.4 A “Pedagogia” do conceito

Giuseppe Bianco, autor do texto “*Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito* (2002), faz um apanhado das ideias do filósofo francês, levando em consideração a “singular noção de ‘pedagogia do conceito’, proposta, por Gilles Deleuze, pela primeira vez, em *O que é filosofia?* (1997) o ensaio discute as questões da aprendizagem, da pedagogia da filosofia e do conceito” (BIANCO, 2002, p.180).

Embora Deleuze nunca tenha escrito nada direcionado à educação, Bianco nos convida a reconhecer as noções pedagógicas presentes nas obras do filósofo, mesmo que não seja de forma tão explícita. A própria questão de como Deleuze lidava com o aprendizado merece de nós um olhar aprofundado. A forma como alguém aprende e as implicações por trás disso na filosofia ramificada na tradição filosófica dogmática desfavorecem a presença do pensar sobre a diferença, e a novidade, abrir esse espaço de criação dentro da aprendizagem filosófica, é de fato o grande desafio que Deleuze traçou ao longo do seu percurso acadêmico.

A ideia de imagem do pensamento enraizada pela história da filosofia tradicional leva o leitor de filosofia a cair no erro de impedir que o pensamento pudesse surgir, e começa sua trajetória filosófica partindo sempre do pressuposto do pensar a partir de ou sobre tal personagem conceitual. Sendo assim, a filosofia apresentada de forma engessada e unívoca, como dita a tradição ao tratar acerca dos problemas filosóficos – e, como já vimos ao longo desse escrito, é problemático esse modelo –, faz com que a aprendizagem não prospere; não há espaço para ela. É necessária a abertura para a criação e, para isso, se faz importante compreender esse movimento de ruptura com os paradigmas impostos que impedem o aprendizado pelas conjunturas históricas tradicionais

Podemos imaginar que Deleuze, no curso de seu aprendizado -primeiro de estudante, depois de estudioso e de jovem professor - tivesse se dado conta, na própria pele, de como a história da filosofia, concebida como uma narrativa feita de continuidade e de rupturas dialeticamente reconciliadas, constituía um dos instrumentos privilegiados da representação e da imagem dogmática do pensamento, um agente repressivo, uma enorme máquina que impede de pensar, que tende a anular a diferença, a novidade, o evento do pensamento no interior de uma narrativa linear e tranquilizante (BIANCO, 2002, p. 185).

É na contramão dessa anulação do pensamento que a proposta de pedagogia do conceito potencializa a busca do filósofo pelo encontro que proporcione o pensamento genuíno, criado, e não dito e reproduzido ao longo da história

Deleuze se volta, sobretudo, contra o pensamento representativo: a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, uma vez que, estruturalmente, subordina a diferença “livre e selvagem”, objeto de temor e horror, à reconfortante identidade do conceito. Toda a história da metafísica ocidental - desde seus inícios platônicos (a posição de Platão na base filosófica de Deleuze é, entretanto, ambivalente, e definir sua filosofia como um platonismo invertido é, para dizer pouco, uma operação redutora), passando por Aristóteles (que constitui o feliz momento grego da representação “orgânica” da diferença), Leibniz e Hegel (que tentam levar a diferença infinitamente pequena e a diferença infinitamente grande a uma representação “orgiástica”) -, essa história milenar, configura-se como a história de um “longo erro”, do longo erro da representação. Animado por uma motivação moral (mas também utilitarista, conforme uma certa inflexão bergsoniana), pela certeza de que a diferença pura constitui uma instância cruel e monstruosa, o pensamento metafísico transmite o conceito, subsume e reúne sob um ponto de vista comum e idêntico antes que são realmente distintos: o objeto é assim apresentado sob um aspecto ou uma determinação que é o mesmo para diferentes coisas (por exemplo, a diferença entre espécies pressupõe um conceito idêntico sob a forma do gênero (BIANCO, 2002, p. 187).

Concluimos, então, compreendendo que “o sentido da noção de ‘pedagogia do conceito’ busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de criação do conceito singular. A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze define como ‘enciclopédia do conceito’ fazendo referência ao modelo hegeliano”⁴ (BIANCO, 2002, p. 195). Ainda segundo Bianco, nas suas leituras deleuzianas, a “pedagogia do conceito” funciona como um encontro que propõe, através do seu fazer pedagógico, possibilidades de conexões múltiplas de criação e experimentação do pensamento. Vejamos:

Era essa a ideia de aprendizagem e de pedagogia que informava o “ensino” do professor Deleuze nas “salas enfumaçadas” e nos blocos prefabricados de Vincennes e de Saint-Denis. O filósofo não buscava representar alguém ou alguma coisa, impor

⁴ “Referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano - que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação. Opõe-se, além disso (“a formação profissional”) ao emburrecimento generalizado causado pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado (BIANCO, 2002, p. 195).

palavras de ordem e significações, mas, em vez disso, provocar encontros no seu público. A sua “intenção” era a de favorecer e provocar a criação artística, científica e filosófica, seguindo a prática pedagógica que havia mencionado em *Diferença e repetição*: “tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 260).

Segundo Deleuze, a tarefa da filosofia era “voltar-se para a “pedagogia do conceito”, que propõe conceitos que são frutos de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual (BIANCO, 2002, p. 196). Podemos vislumbrar essa pedagogia do conceito na prática docente do filósofo, através dos relatos dados na entrevista concedida a Claire Parnet no *Abecedário de Deleuze* (2003). Vejamos, abaixo, alguns trechos que evidenciam essas características citadas acima:

A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento de... Se não temos... Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor (DELEUZE, 2003, on-line).

E sobre a aula como composição musical:

Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. (...) O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: "Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado". Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar (DELEUZE, 2003, on-line).

Durante as aulas de Filosofia, muitas vezes nos angustiamos enquanto professores, por perceber que, segundo a nossa concepção, aquele conteúdo talvez não tenha chegado até o nosso estudante da forma como esperávamos. Mas o que Deleuze nos fala, e se paramos para pensar na aula como uma composição musical, o que chamamos de uma aula que não alcançou os objetivos que pretendíamos pode, sim, em outra medida, ter “tocado” o nosso aluno, ter feito ele sentir “a música”, embora ela não estivesse nos “tocando” da forma como tínhamos planejado. E isso, na nossa concepção, é o fazer filosófico; é a aula em movimento.

A seguir, iremos para uma outra parte muito importante da entrevista do *Abecedário de Deleuze*, a saber, como ele se refere a uma aula e à pergunta em sala de aula:

Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: “Temos de voltar a esse ponto”. Eles haviam esperado. Eu não voltava, não fazia diferença, mas havia essa comunicação. O segundo ponto importante na minha concepção de aula... Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos”. (DELEUZE, 2003, on-line).

A citação acima nos causa uma certa estranheza ao ser lida pela primeira vez, pois somos acostumados a viver em uma sociedade imediatista do “aqui e do agora”. Assim fomos ensinados e acabamos replicando isso nas nossas escolas, às vezes sem intenção, devido ao automatismo do imediatismo em que vivemos. Dessa forma, é hábito comum o querer sempre encontrar respostas para as perguntas que fazemos. Em sala de aula, particularmente, costumo iniciar minhas aulas de Filosofia com perguntas motivadoras, tentando fazer alguma associação de conhecimento prévio sobre a temática que iremos estudar e realizar uma conexão entre o saber do estudante e aprofundá-lo com os conhecimentos da aula. Muitas vezes, não há um “debate” ou conversa nesse momento; se o assunto for sobre ética, política, ou qualquer outro, poucos participam, mas sempre na outra aula, em uma tentativa de revisar o que foi dito, é notório que algo ficou de entendimento, por meio da simples pergunta: “o que vimos na aula passada, turma?”. Podemos ter múltiplas respostas, algumas até descontextualizadas, é claro, mas sempre há também alguém que se lembra de algo, de uma palavra, de uma questão posta, de um nome ou problema relatado.

Aqui, queremos concluir, afirmando, portanto, que não existe uma aula sem essas conexões múltiplas, esses afetos e perceptos. Vejamos abaixo o que Deleuze nos fala de uma aula com emoção:

Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante (DELEUZE, 2003, on-line).

Não há como entrar em uma sala de aula com um plano pragmático de ensino, pois, se insistirmos nisso, geralmente sairemos frustrados de nossa tarefa de ensinar, e o que nos resta

é nos render. Se a gente for parar para pensar, em nosso tempo de escola, de qual aula gostávamos mais? Provavelmente a resposta poderá não lembrar um nome, mas os traços da personalidade e das aulas performáticas de alguma professora ou professor específico, seja ele ou ela da educação básica ou superior. Lembro que, durante meu Ensino Médio, a professora de Sociologia, minha preferida, na qual me inspirei para entrar em um curso de licenciatura, tinha características diferentes dos demais docentes; era bem jovem, moderna, usava tranças e suas aulas eram bastantes dinâmicas; ela sorria com frequência, usava roupas confortáveis e adorava músicas, vídeos e, sempre uma vez por mês, passava filmes.

Essa memória pessoal, ao ser detalhada, é regada de afeto e emoção. Ficava clara sua dedicação enquanto professora e o seu amor pela profissão, e não lembro de nenhum aluno dormindo ou pedindo para sair em suas aulas. Dessa maneira, parto de uma experiência enquanto aluna, e agora como professora, sobre o quanto essa vivência pessoal é marcada pela minha trajetória, hoje profissional. Minhas aulas foram inspiradas nessa professora e em tantos outros que me emocionaram através do conhecimento, seja na graduação ou na pós-graduação. Logo, concluímos, não há ensino sem afeto, sem emoção.

2.5 Por uma “educação menor”: deslocamentos conceituais entre Deleuze e a Educação

Deleuze e Guattari (1977, p. 28) afirmam que é preciso “escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca”. Citando essa pequena frase, Silvio Gallo inicia o texto *Deslocamento 2: uma “educação menor”*, elucidando esse processo da escrita em Deleuze e Guattari e relacionando o ato de escrever totalmente associado à busca de seu lugar, criando territórios que possivelmente poderão ser desterritorializados. “E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas salas de aulas não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?” (GALLO, 2003, p. 71).

A proposta inicial do professor Gallo (2003) é provocar o leitor a pensar na figura do professor ou da professora como um educador/educadora que incentive seus educandos a “cavar” seu próprio lugar, a criar territórios e desterritorializar quando for necessário. Quem seriam, portanto, esses professores que educariam dessa forma? Qual formação eles teriam que receber para essa incumbência? E suas vivências, seus aprendizados?

Cabe aqui, para contextualização desse problema exposto, pensar a primavera política, segundo Toni Negri: “Não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos. Hoje, mais

importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, possibilitando o futuro” (NEGRI, 2001, p. 23 apud GALLO, 2003, p. 23-24). Segundo Gallo (2003), podemos utilizar essa concepção de Negri para entendermos a distinta relação entre o professor-profeta e o professor-militante. Ora, o professor-profeta, na visão de Negri, é aquele que “sabe tudo”, intelectual do século, e tem o dever de repassar para os demais, ele possui um armazenamento das ideias, mas não as cria. Uma educação dada desse modo não garante ao educando uma liberdade para pensar, apenas para reproduzir ideias que já foram ditas e repassar como forma de informação e não de conhecimento, podendo proporcionar uma mudança de paradigma, por exemplo, e de forma alguma irá interferir na sua própria realidade para mudá-la.

Para que a educação possa proporcionar a liberdade, segundo Negri, o perfil do professor-militante seria o mais adequado, uma vez que a educação seria diferente do professor-profeta visto acima. O professor-militante interferiria na realidade do seu cotidiano, problematizaria as múltiplas realidades de seus alunos, dos mundos que os cercam e tomariam sempre um posicionamento frente a tudo isso.

O perfil do professor-militante anuncia, organiza e dialoga com suas ideias. Há, em sua formação política, um compromisso ético que construa espaço de estratégias onde o educando possa experienciar sua própria aprendizagem.

O professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor-militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (NEGRI, 2001, p. 73).

Aqui, podemos perceber a grande diferença entre o professor-profeta e o professor-militante: “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” (NEGRI, 2001, p. 74). Há uma “obrigação” como uma espécie de “dever” moral com a construção da consciência coletiva, de buscar através do ato de ensinar melhorias para uma coletividade; já a busca primordial do professor-profeta ainda fica à mercê do campo individual da aprendizagem.

Cabe então pensarmos como construir possibilidades para que o professor-militante possa se fazer presente dentro das nossas escolas, e justamente para que possamos pensar em uma educação que possibilite espaços para que o professor-militante atue. É isso que se faz necessário pensar nesse momento, ou seja, em uma forma de educar diferente dos paradigmas impostos a nós até aqui.

É tendo em mente o conceito de literatura menor cunhado por Deleuze e Guattari, que Gallo propõe pensar acerca dos seguintes conceitos: “literatura”, “educação” e “menoridade” “como dispositivos para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias” (2003, p. 75).

Uma *literatura menor* não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”. Assim Gilles Deleuze e Félix Guattari definem a categoria literatura menor, da qual se utilizam para estudar a obra de Kafka (um judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região). *Literatura menor*: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria. (GALLO, 2003, p. 75, grifo do autor).

Existem, segundo Deleuze e Guattari, três características bem definidas para que possamos entender melhor o conceito de literatura menor: a desterritorialização da língua, a sua ramificação política e seu valor coletivo. Em resumo, a literatura menor revoluciona as suas bases, uma vez que a sua proposta é criar agenciamentos e não se limitar por territórios específicos de linguagem, tradições e culturas. “Uma literatura menor ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos” (GALLO, 2003, p. 76).

A literatura menor, portanto, busca compreender o periférico, o menor, acolher e publicizar esse tipo de literatura também para que possamos ter novas experiências, experiências essas que estão no campo da resistência, da luta. “Desloquemo-nos agora para o campo educacional. Como conceber uma ‘educação maior’, instituída, e uma ‘educação menor’, máquina de resistência? (GALLO, 2002, p. 78). Compreendemos agora a definição entre “educação maior” e “educação menor”, para refletimos acerca do ato de educar desterritorializando e criando novos agenciamentos.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de 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 como 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. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2003, p. 78).

Ou seja, em nossas escolas há espaço para a reprodução de uma educação maior, com currículos programados por leis e diretrizes, conforme orientam as secretarias de educação e o ministério da educação. Mas o que ocorre, nas entrelinhas, é a formação de uma educação menor, no seio da sala de aula. O professor pode proporcionar aos seus alunos uma mudança de paradigma educacional, pode ensiná-los a criar, a desenvolver seus próprios pensamentos, projetos de vida e provocá-los a produzir para além do que é imposto ou “programado” por um currículo. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2003, p. 78).

Se voltarmos para o exemplo professor-profeta e professor-militante, podemos perceber onde cada um atua; o professor-profeta age no âmbito da formulação de leis, regras, criando currículos para serem impostos, enquanto o professor-militante encontra-se na sala de aula, construindo e idealizando resistências.

A educação maior tem como objetivo servir como dispositivo de controle enquanto a educação menor propõe o oposto. Ousaremos, agora, pensar como seria possível, de forma pragmática, construir uma educação menor dentro de uma instituição genuinamente construída para agir, segundo os pressupostos de controle regidos por uma educação maior.

Como fazer isso dentro de nossas salas de aula ensinando filosofia? Urge aqui neste escrito esse desafio. A ideia de trabalhar com arte e filosofia, uma vez que o próprio currículo nos impõe uma unicidade, de modo que propomos apresentar a multiplicidade, a criação de conceitos como abordagem filosófica. Isso através do cinema, construindo um diálogo possível em sala com arte e a filosofia, apresentando conceitos através das imagens em movimento, provocando o debate, a construção de novas ideias para pensar em uma educação que seja diferente da imposição, do controle, da norma. “Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (GALLO, 2003, p. 81).

2.6 “Educação menor” e o cinema na escola

O professor e filósofo Silvio Gallo (2003) nos convida a refletir sobre “a excessiva compartimentalização do saber”. O professor apresenta a hipótese de que “a organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma,

dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado” (GALLO, 2003, p. 86).

Vislumbramos, no cinema, a potência de criar uma multiplicidade de agenciamentos relacionando assim imagem, movimento, filosofia e criação para a produção das diferenças dentro da sala de aula, construindo a ideia inicial apresentada aqui de educação menor. Para pensar sobre o papel do cinema nessa construção, é necessário que antes de tudo tenhamos claro em nossas mentes que, apesar de Deleuze ter escrito sobre cinema, a proposta do filósofo não é criar uma teoria da arte cinematográfica, mas apresentar as possibilidades múltiplas de traçar linhas rizomáticas em busca da construção de um modo de pensar que faz frente de resistência à ideia apresentada em *Mil platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 2010), de modelo de constructo do pensamento arborescente⁵.

É notória, ao ler Deleuze e suas obras a respeito do cinema, a referência ao filósofo Bergson, que tratou de temas como matéria e memória em um livro que inspirou Deleuze a escrever duas obras voltadas para a arte cinematográfica. Não ousaremos aqui detalhar esses conceitos, pois nos faltaria apropriação melhor para apresentá-los; pensemos, de forma inicial, acerca dos elementos básicos de compreensão das ideias sobre imagem e movimento. Há uma série de elementos associados à ideia de imagem e movimento. Segundo Deleuze, a própria imagem já produz percepção, ação e afecção entre outros signos e o movimento, como o próprio nome já diz, está sempre em constante transformação.

A pergunta que urge neste trabalho é: como pensar nesses dois conceitos (imagem-movimento e imagem-tempo) como elementos disparadores do pensamento filosófico? É possível, em nossa compreensão, pensar no cinema e nas suas imagens como elementos criadores de sensibilidades, intencionando um pensamento capturado pela realidade que observa (assiste).

Os grandes autores de cinema nos parecem confortáveis não apenas como pintores, arquitetos, músicos, mas também como pensadores. Eles pensam como imagem-movimento e com imagens- tempo, em vez de conceitos. A enorme proporção de nulidade na produção cinematográfica não constitui uma objeção: ela não é pior que em outros setores, embora tenha consequências econômicas e industriais

⁵ “O tronco da ‘árvore do saber’ seria a própria Filosofia, que originalmente reuniria em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da árvore, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas ‘especializações’ que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação história de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu ‘tronco comum’ – pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionar-se entre si” (GALLO, 2003, p. 73).

incomparáveis. Os grandes autores de cinema, são, assim, apenas mais vulneráveis; é infinitamente mais fácil impedi-los de realizar sua obra. A história do cinema é um vasto martirológico. O cinema não deixa, por isso, de fazer parte da história da arte e do pensamento, sob as formas autônomas insubstituíveis que esses autores foram capazes de inventar e, apesar de tudo, de fazer passar (DELEUZE, 1985, p. 3).

O cinema, para Deleuze, genuinamente nas suas formas mais basilares, é constituído pelos pensamentos; as ideias nas imagens em movimentos apresentadas provocam de forma íntima uma relação de afetos e afeições específicos que nos fazem pensar em possibilidades de compreensão de conhecimento.

Partindo dessa premissa, convidamos o leitor a imaginar uma sala de aula de jovens que moram na zona urbana e alguns também na zona rural, sem acesso à sala de cinema, pois a democratização do acesso à arte fílmica no Brasil ainda é um privilégio de poucos. Seu primeiro contato com o filme é em casa, por conta própria, através da própria TV aberta e os filmes exibidos na sua programação; já na escola, o filme é sempre visto pela mediação de um professor, que passa um filme para ilustrar uma aula sobre um assunto específico.

Como professora de filosofia, o objetivo não é apenas apresentar o filme, mas propiciar uma experimentação de pensamento com o filme em sala de aula e ilustrada de conceitos. É nesse sentido que atribuímos a essa prática uma conceituação daquilo que o professor Silvio Galo chamou de educação menor, uma vez que ela vai para além do que é imposto no currículo e provoca no educando uma visão mais ampliada do que a explanada em 50 minutos de aula, tempo destinado na grade curricular para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Com o cinema, acreditamos realizar em sala de aula um mecanismo de resistência ao próprio currículo que impõe limites ao pensar filosófico.

3 UMA BREVE APRESENTAÇÃO CONCEITUAL DAS TEORIAS DO CINEMA ENTRE DELEUZE E BERGSON E O CINEMA COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO

3.1 Diálogos entre Deleuze e Bergson

Nessa cartografia, focamos na concepção de conceito, suas nuances, e a própria atividade do pensamento: que, para Deleuze, é a criação do conceito. Seria a imagem cinematográfica propulsora do pensamento, afinal? Se sim, como ela consegue esse feito?! Deleuze propõe entender o cinema sob dois aspectos específicos, a saber: a imagem-movimento e a imagem-tempo, debruçando seus estudos em diálogo permanente com outros pensadores. Bergson é o principal entre eles.

Deleuze (1985) dedica seus primeiros capítulos na obra *Cinema 1: A Imagem-Movimento* a comentar as teses sobre o movimento em Bergson, suas variedades e percepções. A obra é dividida em: tese sobre o movimento (primeiro comentário) e a imagem-movimento e suas três variedades (segundo comentário de Bergson), finalizada falando da crise da imagem-ação, e, a seguir, apresentando o desenho teórico dessas ideias à luz deleuziana.

Já no prólogo do livro, Deleuze nos esclarece a necessidade de entender que não se trata nesse estudo de elucidar a história do cinema, mas da compreensão acerca das tentativas de classificação das imagens e dos signos (DELEUZE, 1985). Pensando nisso, desenharemos agora a cartografia da imagem-movimento e imagem-tempo e seu traçar na história do cinema e da criação do pensamento.

Para início de discussão, se faz necessário entendermos o paradoxo de Zenão, visto que é problema central na filosofia bergsoniana, com a questão em torno do movimento. Na obra *Filosofia da Física Clássica*, cap V, Paradoxo de Zenão (2017): “Zenão parte da suposição de que uma certa distância tem infinitos pontos, e que um corredor teria que passar por todos eles antes de atingir a linha de chegada (ou uma tartaruga)”, sendo assim, conclui o raciocínio, “o corredor nunca atinge seu objetivo. Assim, a razão mostra que o movimento é impossível, e o que vemos é uma ilusão” (PESSOA, 2017, p. 06 apud DELEUZE, 1985, p. 09).

O paradoxo de Zenão elucidada o que Bergson afirmará mais à frente a respeito da ilusão do movimento na imagem cinematográfica. Para Deleuze, na obra *A Evolução Criadora* (2005), “Bergson batiza a fórmula injusta: a ilusão cinematográfica. Com efeito, o cinema opera com dois dados complementares: o corte instantâneo, que chamamos imagem; um movimento – uniforme e abstrato, que existe no aparelho que desfilam imagens” (DELEUZE, 1985, p. 09). Portanto, conclui Bergson que o cinema possui movimentos ilusórios, ou seja, falsos:

O cinema nos oferece então um movimento falso, ele é o exemplo típico do movimento falso. Mas é curioso que Bergson dê um título tão moderno e tão recente (“cinematográfico”) a mais antiga ilusão. Com efeito, diz Bergson, quando o cinema reconstitui o movimento por meio de cortes, ele não faz nada além do que já fazia o mais antigo pensamento (os paradoxos de Zenão), ou do que faz a percepção natural. A esse respeito se distingue da percepção natural. “Temos visões quase instantâneas da realidade que passa, e como elas são características desta realidade, basta-nos alinhá-las ao longo de um devir abstrato, uniforme, invisível, situado no fundo do aparelho do conhecimento... Percepção, inteligência, linguagem procedem em geral assim. Quer se trate de pensar o devir, ou de o exprimir ou até de o perceber, o que fazemos é apenas acionar uma espécie de cinematógrafo interior. Deve-se depreender daí que, segundo Bergson, o cinema seria somente a projeção, a reprodução de uma ilusão constante, universal? Como se tivéssemos sempre feito cinema sem saber? Mas então, muitos problemas se colocam (DELEUZE, 1985, p. 09).

A partir desses problemas que surgem, avaliaremos agora dois pares importantes, a “percepção natural” e a “percepção cinematográfica” e o paradoxo do movimento que perpetuará nossa discussão. Segundo Deleuze, “o cinema opera por meio de fotogramas, isto é, de cortes imóveis, vinte e quatro imagens/segundo (ou dezoito no início). Mas o que ele nos oferece, como foi muitas vezes constatado, não é o fotograma, mas uma imagem média”, e complementa: “Imagem média enquanto dado imediato objetar-se-á que o mesmo acontece no caso da percepção natural, mas nesse caso a ilusão é corrigida antes da percepção pelas condições que a tornam possíveis no sujeito” (DELEUZE, 1985, p.09).

Podemos concluir que, no cinema, ou seja, na “percepção cinematográfica”, a imagem é facilmente corrigida, daí a diferença tão visível da “percepção natural” para “percepção cinematográfica”. “Em suma, oferece uma imagem a qual acrescentaria movimento, ele nos oferece imediatamente uma imagem-movimento. Oferece-nos um corte, mas um corte móvel e não um corte imóvel + movimento abstrato” (DELEUZE, 1985, p. 10). Nesse momento, acaba que a primeira tese de Bergson sobre o movimento à luz da leitura de Deleuze nos parece complexa e crítica, uma vez que afirma a ilusão do cinema, o falseamento do movimento e o paradoxo existencial entre as percepções, ora naturais, ora cinematográficas.

Seguiremos nesse limiar, agora, e novamente com as contribuições da obra *A Evolução Criadora* (BERGSON, 2005), e a sua segunda tese. Nesse momento, Bergson afirma que “em vez de reduzir tudo a mesma ilusão sobre o movimento, distingue pelo menos duas ilusões muito diferentes” (p. 11). Traçaremos, agora, essas distinções; a reconstrução do movimento antigo e moderno:

Para a antiguidade, o movimento remete a elementos inteligíveis, Formas ou Idéias que são, elas próprias, eternas e imóveis. Evidentemente, para reconstituir o movimento, apreenderemos essas formas o mais próximo possível de sua atualização numa matéria fluente. São potencialidades que só se realizam ao se encarnarem na

matéria. Mas, inversamente, o movimento limita-se a exprimir uma “dialética” das formas, uma síntese ideal que lhe confere ordem e medida. O movimento assim concebido será, portanto, a passagem regulada de uma forma a uma outra, isto é, uma ordem de poses ou de instantes privilegiados, como uma dança. “Supõe-se” que as formas ou idéias “caracterizam um período cuja quintessência exprimiriam, sendo todo o resto desse período preenchido pela passagem, em si mesma desprovida de interesse, de uma forma a uma outra forma... Isola-se o termo final, ou o ponto culminante (télos, acmé) que é considerado como momento essencial, e este momento, que a linguagem fixou para exprimir o conjunto do fato, basta também para a ciência o caracterizar” (DELEUZE, 1985, p. 14).

E, com o advento da ciência moderna:

Consistiu em referir o movimento não mais a instantes privilegiados, mas ao instante qualquer. Mesmo que o movimento fosse recomposto, ele não era mais recomposto a partir de elementos formais transcendentais (poses), mas a partir de elementos materiais imanentes (cortes). Em vez de fazer uma síntese inteligível do movimento, empreendia-se uma análise sensível. Assim se constituíram a astronomia moderna, ao determinar uma relação entre uma órbita e o tempo de seu percurso (Kepler); a física moderna, ao vincular o espaço percorrido ao tempo da queda de um corpo (Galileu); a geometria moderna, ao destacar a equação de uma curva plana, isto é, a posição de um ponto numa reta móvel em um momento qualquer do seu trajeto (Descartes); enfim, o cálculo infinitesimal, a partir do momento em que se experimentou levar em conta cortes infinitamente aproximáveis (Newton e 2 EC, p. 774 (330); 320. Leibniz). Em toda parte, a sucessão mecânica de instantes quaisquer substituiu a ordem dialética das poses: “A ciência moderna deve se definir sobretudo pela sua aspiração de considerar o tempo uma variável independente” (DELEUZE, 1985, p. 15).

Apesar de Bergson, não conhecer o cinema de montagem, pois, como é de notório saber, Bergson falece quando o cinema ainda consistia na câmara parada, é visível também quão visionárias eram as ideias bergsonianas em relação ao cinema. O que Deleuze nos diz até aqui é que na primeira tese de Bergson, fica notório que o movimento é complexo, “mais complexo do que parecia inicialmente. Por um lado, há crítica contra todas as tentativas de reconstruir o movimento com o espaço percorrido”, assim como “há uma crítica do cinema, denunciado com uma dessas tentativas ilusórias, como a tentativa que faz culminar a ilusão” (DELEUZE, 1985, p. 22).

Mais adiante, nesse pertinente diálogo, Deleuze demonstrará o reconhecimento de Bergson, em sua segunda tese sobre o movimento, sobre a necessidade de reconhecer espaço para a novidade, o novo, vejamos: “Quando reportamos o movimento a momentos quaisquer, devemos nos tornar capazes de pensar a produção do novo” e Deleuze afirmará que o que Bergson estaria propondo era uma “conversão total da filosofia; e é o que Bergson se propõe finalmente fazer: dar à ciência moderna a metafísica que lhe corresponde e que lhe está faltando como uma metade falta à outra metade” (DELEUZE, 1985, p. 27).

Deleuze, portanto, questiona:

é possível negar que as artes também tenham de fazer tal conversão? E o que o cinema seja um fator essencial a esse respeito, e que ele tenha inclusive um papel no nascimento e na formatação deste novo pensamento, deste novo modo de pensar? Eis que Bergson não se contenta mais em confirmar sua primeira tese sobre o movimento. Apesar de se deter em pleno curso, a segunda tese de Bergson possibilita um outro ponto de vista sobre o cinema, que não seria mais o aparelho aperfeiçoado da mais velha ilusão, mas, ao contrário, o órgão da nova realidade a ser aperfeiçoado (DELEUZE, 1985, p 38).

Dito isso, Deleuze agora se debruçará sobre a terceira tese de Bergson, em *A evolução criadora*, dizendo, portanto, que: “não só o instante é um corte imóvel do movimento, mas o movimento é um corte móvel da duração, isto é, do todo ou de um todo” (DELEUZE, 1985, p 38) e afirmando que o movimento está inteiramente conectado com a mudança, seja na sua duração ou no todo. Outrora, “a matéria se move, mas não muda”, vejamos:

o movimento é uma translação no espaço. Ora, cada vez que há translação de partes no espaço há também mudança qualitativa num todo. Bergson fornecia múltiplos exemplos em *Matière et mémoire*. Um animal se move, mas não é à toa, é para comer, para migrar, etc. Dir-se-ia que o movimento supõe uma diferença de potencial e se propõe a preenchê-la. Se considero partes ou lugares abstratamente, A e B, não compreendo o movimento que vai de um a outro. Mas estou em A, faminto e em B existe alimento. Quando atingi B e comi, o que mudou não foi apenas o meu estado, mas o estado do todo que compreendia B, A e tudo que havia entre os dois. Quando Aquiles ultrapassa a tartaruga, o que muda é o estado do todo que compreendia a tartaruga, Aquiles e a distância entre os dois. O movimento remete sempre a mudança, migração, a uma variação sazonal (DELEUZE, 1985, p. 39).

Para melhor entendermos essas colocações bergsonianas, cabe aqui utilizar um exemplo bem prático que o mesmo elaborou em *A Evolução Criadora*: “Ele diz que, ao colocar açúcar num copo com água, ‘devo esperar que o açúcar se dissolva’”. Dito isso, é perceptível que há um estado de mudança, afirma Deleuze:

É curioso, apesar de tudo, pois Bergson parece esquecer que o movimento de uma colher pode apressar a dissolução. Mas o que pretende ele dizer em primeiro lugar? É que o próprio movimento translação que desprende as partículas de açúcar e as coloca em suspensão na água exprime uma mudança no todo (DELEUZE, 1985, p. 42).

Dessa maneira, agora, seguiremos sobre a obra deleuziana *O que é o ato de criação* (1887), onde Deleuze nos provocará constantemente acerca da atuação das artes como mecanismo de pensamento, as manifestações filosóficas interlaçadas entre arte, ciência e filosofia.

3.2 O cinema como processo de criação

Em março de 1987, Deleuze proferiu uma palestra com o tema “o que é o ato de criação?”. Sempre provocante, Deleuze anunciava alguns questionamentos para si e o público que lhe assistia, perpassando suas problematizações o campo cinematográfico e filosófico, provocando o cineasta e o filósofo a pensar sobre seus atos de criação, suas ideias, seus posicionamentos e os atravessamentos. Posto isso, descreveremos a seguir alguns desses questionamentos, traduzidos pelo pesquisador José Marcos Macedo em 1999 para a Folha de São Paulo, edição brasileira:

(...) o que exatamente vocês fazem, vocês, homens do cinema? E eu, o que exatamente eu faço quando faço ou espero fazer filosofia? Poderia formular a pergunta de outra maneira: o que é ter uma idéia em cinema? Se fazemos ou queremos fazer cinema, o que significa ter uma idéia? O que acontece quando dizemos: “Ei, tive uma idéia”? Porque, de um lado, todo mundo sabe muito bem que ter uma idéia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente (DELEUZE, 1999, p. 02).

Mas, afinal, quem terias essas ideias? Para Deleuze, uma ideia nunca parte apenas de uma pessoa, vejamos: “trata-se de uma ideia em pintura, ou de uma ideia em romance, ou de uma ideia em filosofia, ou de uma ideia em ciência” (1999, p. 02). Essas ideias seriam invenções capturadas por diferentes aspectos e personagens? Ora, as ideias são invenção, logo, são criadas por diferentes pessoas em diferentes áreas do conhecimento. O cineasta, por exemplo, pode ter uma ideia em cinema, como afirma Deleuze durante a palestra, assim como um filósofo uma ideia em filosofia.

Basta apenas potencializar, partir do princípio da criação e lançar nesse movimento contínuo do conhecimento. Mas o problema, para Deleuze, ainda permanecia em aberto; não é o fato de quem tem a ideia ou de como ela surge, mas a questão era ainda mais provocante: por que ter uma? Logo, Deleuze dirá:

Parto do princípio de que eu faço filosofia e vocês fazem cinema. Admito isso, seria muito fácil dizer que a filosofia, estando pronta para refletir sobre qualquer coisa, por que não refletiria sobre cinema? Um verdadeiro absurdo. A filosofia não é feita para refletir sobre qualquer coisa. Ao tratar a filosofia como uma capacidade de “refletir-sobre”, parece que lhe damos muito, mas na verdade lhe retiramos tudo. Isso porque ninguém precisa da filosofia para refletir. As únicas pessoas capazes de refletir efetivamente sobre o cinema são os cineastas, ou os críticos de cinema, ou então, aqueles que gostam de cinema. Essas pessoas não precisam da filosofia para refletir sobre cinema. A ideia de que os matemáticos precisariam da filosofia para refletir sobre matemática é uma ideia cômica. Se a filosofia deve servir para refletir sobre algo, ela não teria nenhuma razão para existir. Se a filosofia existe, é porque ela tem seu próprio conteúdo (DELEUZE, 1999, p. 03).

Deleuze reforça a ideia de que a filosofia não serve para refletir sobre alguma coisa, nem tão pouco ensinar outras ciências a refletir; a filosofia deleuziana perpassa a criação de conceito, e o movimento de criação do conceito é, em si, o próprio devir filosófico deleuziano.

Já foi dito, ao longo deste escrito cartográfico, que o pensamento não é algo estrito ou específico da filosofia, portanto, pensar o “não filosófico”, em consonância com a filosofia, é tarefa central do ato de criação da atividade do pensar. Segundo Machado (2009), a filosofia de Deleuze tem como objetivo principal “elucidar o que seja pensar, e o pensamento não é exclusividade da filosofia: é uma propriedade de qualquer tipo de saber. Vendo na filosofia o domínio do conceito” (MACHADO, 2009, p. 193). E para pensar são necessárias as multiplicidades, os diálogos e as correlações, e os intercessores com aquilo que chamamos de “não filosófico”. Especificamente, podemos citar a literatura, a pintura e o próprio cinema, objeto central deste capítulo. O atravessamento feito aqui será mostrar o cinema como precursor do pensamento.

É nesse momento que, durante a palestra, Deleuze interroga: “qual o conteúdo da filosofia? Muito simples: a filosofia é uma disciplina criativa, tão inventiva quanto a qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou inventar conceitos” (DELEUZE, 1999, p. 03). A principal missão da filosofia seria apenas e somente fabricar conceitos, não de qualquer jeito ou a qualquer hora; dessa forma, nem o filósofo, tão pouco o cineasta, o artista ou o cientista conseguiria. Deleuze fomenta seu discurso entonando a voz para falar da necessidade de criação do conceito. Essa necessidade é outro de si, do próprio criador.

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista – faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se propondo a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema (DELEUZE, 1999, p. 03).

Fica claro, nas palavras de Deleuze, que o filósofo precisa, necessariamente, ser o inventor dos seus conceitos. Já os cineastas “não inventam conceitos, isso não é de sua alçada, mas blocos de movimento/duração. Se fabricamos um bloco de movimento /duração, é possível que façamos cinema” (DELEUZE, 1999, p. 03). A pintura, por exemplo, cria seus “blocos de linhas/cores”. Ao longo do discurso de Deleuze, é percebível que essa necessidade de criação está sempre em movimento contínuo e entrelaçada com a arte, do erudito ao cientista de fato, e ambos têm sempre o que dizer, conversar, e as ideias perpassam um atravessamento. “Se todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si

mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos” (DELEUZE, 1999, p. 05).

Deleuze cita Robert Bresson (1907), diretor francês, para falar sobre os espaços e a forma como eles se apresentam através da arte, desconexos, e, para o diretor francês, esses espaços são particulares, e, portanto, fica livre sem um parâmetro fixo, podendo coexistir “espaços-tempos”, bloco de duração e movimento, entre outros espaços.

A pergunta então é essa: esses pequenos fragmentos de espaço visual cuja conexão não é dada previamente são conectados por meio de quê? Pela mão. Não se trata de teoria nem de filosofia. Não é um processo dedutivo. O que quero dizer é que o espaço de Bresson é a valorização cinematográfica da mão no seio da imagem. A junção de pequenos trechos de espaço bressoniano pelo fato mesmo de serem trechos, pedaços desconexos do espaço, pode ser exclusivamente uma junção manual. Daí a exaustão da mão em todo o seu cinema. Desse modo, o bloco de extensão/movimento de Bresson recebe como característica própria desse criador, desse espaço, o papel da mão, que irrompe em seus limites. Somente a mão é capaz de operar efetivamente as conexões de uma parte a outra do espaço. E Bresson é sem dúvida o mais importante cineasta a ter reintroduzido no cinema os valores táteis. Não só porque ele sabe captar as mãos em imagens admiráveis. Se ele sabe captar admiravelmente as mãos em imagens é porque ele precisa delas. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade (DELEUZE, 1999, p. 05).

É no campo da necessidade, da inquietude, que nasce a ideia, seja em cinema, romances, músicas, embora, vejamos: “ter uma ideia em cinema não é a mesma coisa que ter uma ideia em outro assunto. Contudo há ideias em cinema que também poderiam valer em outras disciplinas, que poderiam ser excelentes em romances, por exemplo” (DELEUZE, 1999, p. 06), portanto, ter uma ideia “é algo bem simples. Não é um conceito, não é filosofia” (DELEUZE, 1999, p. 08). Para o diretor norte-americano Vicente Minnelli (1902-1986), uma ideia pode ser um sonho, e Deleuze, durante a palestra sobre ato de criação, resolve detalhar melhor essa perspectiva de ideia do sonho, vejamos:

A grande idéia de Minnelli sobre o sonho é que ele diz respeito sobretudo àqueles que não sonham. O sonho daqueles que sonham diz respeito àqueles que não sonham. Por que isso lhes diz respeito? Porque sempre que há o sonho do outro, há perigo. O sonho das pessoas é sempre um sonho devorador, que ameaça nos engolir. Que os outros sonhem é algo perigoso. O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. Mesmo quando se trata da jovem mais graciosa, ela é um terrível devoradora, não por sua alma, mas por seus sonhos. Desconfiem do sonho do outro, porque se vocês forem apanhados no sonho do outro, estarão em maus lençóis (DELEUZE, 1999, p. 08).

Ter uma ideia em cinema, como podemos perceber, não é uma tarefa fácil, pois, envolve vários movimentos, a associação entre o ver e o falar, as imagens são lançadas; do

outro lado, o público tem que estabelecer uma correlação com o visual e o sonoro, as ideias em movimento.

Uma voz fala de alguma coisa. Fala-se de alguma coisa. Ao mesmo tempo, nos fazem ver outra coisa. E enfim, aquilo de que nos falamos está sob aquilo que nos fazem ver. Esse terceiro ponto é importantíssimo. Logo se vê que o teatro não teria acesso a tal expediente. O teatro poderia adotar as duas primeiras proposições: nos falamos de alguma coisa e nos fazem ver outra. Mas que aquilo de que nos falamos põe-se ao mesmo tempo sob aquilo que nos fazem ver — e isso é imprescindível, se não as duas primeiras operações não teriam nenhum sentido ou interesse — podemos dizê-lo de outro modo: a palavra se ergue no ar, ao mesmo tempo em que a terra que vemos afunda-se cada vez mais. Ou ainda: ao mesmo tempo que essa palavra se ergue no ar, aquilo de que ela nos falava afunda-se na terra (DELEUZE, 1999, p. 09).

É com isso que Deleuze elucida ter uma ideia cinematográfica. Nesse momento, inicia uma outra discussão, a de intercalar, com o cinema, imagens e vozes. Será um ato de comunicar? Ora, Deleuze nos propõe uma discussão clara entre a ideia e a comunicação. Segundo o filósofo, “no primeiro sentido, a comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação” (DELEUZE, 1999, p. 10). Caminhamos agora para um novo aprofundamento dessa problemática, pois, afinal, o que é de fato uma informação? Esclarece Deleuze:

Não é nada complicado, todos o sabem: uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgamos que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem. As declarações da polícia são chamadas, a justo título, comunicados. Elas nos comunicam informações, nos dizem aquilo que julgamos que somos capazes ou devemos ou temos a obrigação de crer. Ou nem mesmo crer, mas fazer como se acreditássemos. Não nos pedem para crer. Mas para nos comportar como se crêssemos. Isso é informação, isso é comunicação; à parte essas palavras de ordem e sua transmissão, não existe comunicação. O que equivale a dizer que a informação é exatamente o sistema de controle. Isso é evidente, e nos toca de perto hoje em dia (DELEUZE, 1999, p. 11).

Deleuze, conclui, portanto, que “a informação seja isso, o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso numa dada sociedade” (DELEUZE, 1999, p. 12). O filósofo, então, se interroga novamente: “O que a obra de arte pode ter a ver com isso? Não falaremos de obra de arte, mas digamos ao menos que existe a contra-informação. Em países sob ditadura cerrada, em condições particulares duras e cruéis, existe a contra-informação” (p. 12). Pois, nos esclarece: “a contra-informação só é efetiva quando se torna um ato de resistência” (p. 13). Deleuze, portanto, se debruçará a explicar o movimento da contrainformação e sua manifestação como ato de resistência.

3.3 A contrainformação e o ato de resistência

“Qual a relação misteriosa entre uma obra de arte e um ato de resistência, uma vez que os homens que resistem não têm nem o tempo nem talvez a cultura necessária para relacionar-se minimamente com a arte?” (DELEUZE, 1999, p. 13).

O escritor e diretor francês André Malraux (1901-1976), citado por Deleuze em *O ato de criação* (1987), “diz uma coisa bem simples sobre a arte, diz que ela é a única coisa que resiste à morte” (DELEUZE, 1999, p. 13). Essa citação é, sem dúvidas, uma bela provocação, cabendo um atravessamento sobre esse conceito tão filosófico aqui presente. Ora, é um fato que a arte resiste à morte, “basta contemplar uma estatueta de 3.000 anos antes de Cristo para descobrir que a resposta de Malraux é uma boa resposta” (p. 13). Logo, concluímos que: a obra de arte resiste por si mesma, mesmo que essa pretensão não tenha. É genuíno a obra de arte resistir.

Para finalizar, Deleuze utiliza as colaborações até aqui explicitadas e relembra o que é ter uma ideia em cinema. Não podemos deixar de frisar a importância da obra de arte cinematográfica ser visual e sonora, pois, principalmente pelo fato de ela ser sonora, consegue chegar ainda mais rapidamente que as imagens lançadas. Por exemplo, um grito com uma entonação mais firme que o ato de resistência na obra de arte se faz presente, pois, é através da fala, do grito, e das imagens em movimento, que ocorre a resistência. Observemos os exemplos abaixo:

Tomem o caso, por exemplo, dos Straub quando operam essa disjunção entre voz sonora e imagem visual, que eles tomam da seguinte maneira: a voz se ergue, se ergue mais e mais, e aquilo de que ela nos fala baixa sob a terra nua, deserta, que a imagem visual estava nos mostrando, imagem visual que não tinha nenhuma relação direta com a imagem sonora. Ora, qual é esse ato de fala que se ergue no ar enquanto seu objeto afunda na terra? Resistência. Ato de resistência (...) E em toda a obra dos Straub, o ato de fala é um ato de resistência. De “Moisés e Aarão” ao último Kafka (“América”, romance filmado por Straub), passando por — não cito pela ordem — “Não Reconciliados” ou Bach (“Crônica de Anna Magdalena Bach”). O ato de fala de Bach é sua música, que é um ato de resistência, luta ativa contra a repartição do profano e do sagrado (DELEUZE, 1999, p. 13).

No cinema, nas artes em gerais, o ato de resistir, segundo Deleuze, possui duas faces, são elas: “ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre homens” (DELEUZE,

1999, p. 14). E, então, Deleuze conclui a palestra com uma última provocação: “qual a relação entre a luta entre os homens e a obra de arte?” (p. 14). Abaixo, vejamos a resposta:

A relação mais estreita possível e, para mim, a mais misteriosa. Exatamente o que Paul Klee queria dizer quando afirmava: “Pois bem, falta o povo”. O povo falta e ao mesmo tempo não falta. “Falta o povo” quer dizer que essa afinidade fundamental entre a obra de arte e um povo que ainda não existe nunca será clara. Não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe (p. 14).

Deleuze, ao longo dessa palestra, provocou atravessamentos sobre as nuances da arte, seus deslocamentos, movimentos, afecções, resistência, gritos e conclama o povo em direção a ela, povo este que é parte inerente da arte, uma vez que falta tempo, dinheiro, oportunidade ou até mesmo “cultura” para apreciar um filme ou ter acesso à obra de arte.

O que Deleuze nos propõe a pensar é como pode o povo ser parte genuína da obra de arte e ao mesmo tempo não ficar claro seu lugar perante ela, pois, todo apelo artístico é humano, é povo – essa provocação sobre o papel da criação cinematográfica é tema central deste trabalho, junto da recriação de conceitos no ambiente educacional.

A escola pode proporcionar acesso aos estudantes ao passar um filme e, ao mesmo tempo, esse simples gesto pedagógico consegue, em um movimento contínuo e não linear, disparar e potencializar o agir, para que os conceitos sejam criados de acordo com as necessidades dos jovens, os provoquem e os movam.

Esse importante e desafiador trabalho de construir junto aos estudantes, pensar com o apoio das imagens em movimentos cinematográficos e possibilitar espaços para essa prática pedagógica deve ocorrer dentro do currículo da educação pública.

Neste inscrito, o que nos move são essas ideias apresentando a realidade de uma escola pública específica no interior do Ceará, a serem vistas no nosso próximo capítulo, que tem como tema a cartografia como método de pesquisa filosófica e o traçar de uma experimentação com o uso do cinema na escola. No capítulo que segue, uniremos a prática docente com os conceitos apresentados aqui, uma tarefa árdua que nos levará a traçar dois momentos: o cinema como disparador de experimentação do pensamento; e essa experimentação através das vivências do grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola.

4 CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA FILOSÓFICA E O TRAÇAR DE UMA EXPERIMENTAÇÃO COM O USO DO CINEMA NA ESCOLA

4.1 Cinema-pensamento

O que dispara esta cartografia é produzir um encontro com a filosofia disparado pelo cinema. Assim, tentamos aproximar a filosofia da vida, diminuir os preconceitos e os obstáculos gerados pela separação determinada entre real e abstração, entre mundo e representação, incitando os participantes a vibrarem com os conceitos despertados pelos filmes escolhidos. Na tentativa de seguir Deleuze, quando propõe que “é preciso evitar simplesmente descrever os filmes, mas também aplicar-lhes alguns conceitos vindos do fora” (1992, p. 75), buscamos conceitos fora para tecer essas linhas. A filosofia e o cinema constroem planos. Assim como a filosofia põe o pensamento em movimento, o cinema põe movimento na imagem. Na filosofia, os conceitos estão sempre em relação de vizinhança, compondo um plano de imanência, uma imagem do pensamento.

No cinema, “a imagem nunca está só; o que conta é relação entre as imagens (DELEUZE, 1992, p. 69). A imagem torna-se pensamento. Ela é capaz de apreender os seus mecanismos, assim como constituir um plano de imanência. “No cinema, as imagens são signos. As imagens não se definem por representar universalmente, e sim, por singularidades, pelos pontos singulares que junta. Na filosofia, os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens. Eles adquirem movimento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2). A introdução do movimento no conceito se faz exatamente na mesma época em que se introduz o movimento na imagem. “O cinema é a imagem-movimento. Ele cria o auto-movimento da imagem, uma auto-temporalização da imagem. Nele, a cisão entre o real e o irreal não é mais discernível” (DELEUZE, 1992, p. 152).

Um filme aborda a riqueza, a complexidade dos personagens-agenciamentos, das conexões, das disjunções, circuitos e curto-circuitos produzidos nas relações de forças. As possibilidades de agir às situações, nunca passivamente, são captadas e reveladas como algo intolerável, insuportável, mesmo na vida mais cotidiana. Um filme desnaturaliza o cotidiano e a paisagem.

Deleuze ressalta Foucault, afirmando a vida como obra de arte, destacando não apenas uma estética, mas também uma ética:

São estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro (...) há nisso toda uma ética, há também uma estética. O estilo, num grande escritor, é sempre também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2).

Portanto, conceber a vida como arte não significa remetê-la à representação, mas produzir possibilidades de existência, modos que rompem com um pensamento moralizado e seus modelos transcendentais, num movimento de fuga, instituindo outras maneiras de viver.

A arte, portanto, não é uma esfera separada da vida, que a recorta, circunscreve, representa. A arte também não é um bem que indica o grau de conhecimento e cultura daquele que a detém; nem uma linguagem técnica que mede o talento do autor.

4.2 Cinema como disparador de experimentação do pensamento

Kroef e Gallicchio, em seus artigos *Não há centro em Bagdá* (2005) e *Onde está o poder* (2005), nos auxiliaram nesse movimento cartográfico onde denotaremos o cinema como disparador de experimentação do pensamento.

Ada Kroef, na obra *Currículo-nômade: Sobrevoos de bruxas e travessuras de piratas*, propõe pensar em uma cartografia para o ensino infantil. Bruxela e Roberto, personagens da narrativa, traçam movimentos, realizam acontecimentos, fazem da sua existência uma potência de agir. Nas palavras de Rosa Dias, no prefácio da obra: “fazem do pensamento uma potência nômade, encarnado nos acontecimentos” (DIAS, 2018, p. 12).
Completa Rosa:

O belo livro de Ada Kroef, *Currículo-nômade: Sobrevoos de bruxas e travessuras de piratas* vai a outro sentido ou a outros sentidos. Leva a bruxa Bruxela e o pirata Roberto à rua. Apresenta-os – a bruxa e o pirata de pano, inventados pela escola Municipal Infantil Humaitá, no ano de 2000, na periferia de Porto Alegre, em seus trajetos nas casas das crianças, convivendo com as famílias em seu cotidiano, elaborando conceitos com as famílias em seu cotidiano, elaborando conceitos de vida de modo a abrir novas fronteiras para o pensamento e para a educação (p. 12).

A cartografia proposta por Ada Kroef enquanto assessora da educação infantil pública de Porto Alegre é um convite à filosofia em movimento e de criação de conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim, a proposta neste trabalho cartográfico inspira-se nesse procedimento, pois, trabalhar ensino, não com crianças, mas com jovens, também da rede pública de ensino, porém no estado do Ceará, permitindo a experimentação do pensamento, não com bonecos de panos, mas pela experimentação com o filme, dialoga com esse processo. Kroef

e Gallicchio, quando escrevem sobre as potências criadoras da narrativa fílmica, nos inspiram a acreditar na potencialidade do filme não como mero ilustrador, mas como potência criadora.

Em *Onde está o poder*, articulam-se as ideias de Foucault, Deleuze e Guattari com a arte fílmica “Eu, tu e eles”:

este filme dirigido por Andrucha Waddington é baseado em fatos ocorridos no sertão nordestino de uma mulher que vive, simultaneamente, com seus três maridos e seus filhos sob o mesmo teto, escapando dos padrões morais e dos modelos familiares vigentes em nossa sociedade. Inúmeras leituras podem ser feitas das relações que ali se instauram, além de constatá-las inusitadas (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p. 01).

As autoras desse artigo articulam as ideias apresentadas na obra fílmica com os conceitos e os planos em movimentos da filosofia deleuziana. Assim como a filosofia põe o pensamento em movimento, o cinema põe movimento na imagem. “Na filosofia, os conceitos estão sempre em relação de vizinhança, compondo um plano de imanência, uma imagem do pensamento” (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p. 01).

O filme em questão, *Eu, tu e Eles*, narra a história de Darlene, uma mulher que está grávida e prestes a se casar, mas deixa o noivo esperando e resolve fugir, retornando à sua cidade natal após o falecimento de sua mãe e, agora, com um filho em seus braços. Assim, nos conta o artigo das professoras Kroef e Gallicchio:

(...) Quando retorna com seu filho, por ocasião da morte da mãe, ela aceita o acordo de casamento proposto por Osias. Osias é um homem branco, velho e com muitas posses para os padrões da região. Após o casamento, Darlene trabalha nas lidas da casa e na lavoura de cana-de-açúcar. Tudo o que ganha entrega para seu marido. Quando nasce seu segundo filho, Osias fica desapontado, uma vez que a criança é negra. A aridez do sertão e das relações resulta em uma frustrada tentativa de fuga de Darlene. Zezinho, primo de Osias, vem morar na casa por determinação do proprietário que comunica à sua mulher. Zezinho transforma o dia-a-dia da casa, partilhando inúmeras atribuições domésticas com Darlene. Nasce o terceiro filho com os olhos azuis do primo. Na lavoura, Darlene encontra Ciro, um moço bonito, que também passa a morar na casa por decisão de Osias. A chegada do quarto menino, filho de Ciro, tensiona esta rede de relações de forças. A história vivida pelos personagens deste filme possibilita pensar como o poder funciona, já que inúmeros mecanismos e saberes são ativados, indicando que não há um centro de poder, nem um único detentor de poder (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p. 05).

Nessa análise da narrativa, podemos perceber a relação de poder clara e fazer referências à filosofia de Foucault em *Microfísica do Poder* (1979). “A história vivida pelos personagens deste filme possibilita pensar como o poder funciona, já que inúmeros mecanismos e saberes são ativados, indicando que não há um centro de poder, nem um único detentor de poder” (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p. 02). Possibilita-se, assim, através dessa arte fílmica

dirigida por Andrucha Waddington, baseada em fatos reais no sertão nordestino, que os que apreciam a obra fílmica pensem e criem alguns deslocamentos e conceitos inerentes à filosofia.

Em *Não há centro em Bagdá*, também produzido pelas professoras Kroef e Gallicchio, relata-se a história da obra fílmica “Bagdá Café” dirigida por Pety Adlon, onde os conceitos de criação, magia, intercessores qualitativos são mencionados pelas professoras.

O filme narra a história de Jasmim e Brenda, personagens principais de Bagdá Café; nele, o “encantamento da vida” e o “processo de singularização” são conceitos destacados por Kroef e Gallicchio.

Durante a obra fílmica, as personagens vivem a vida como uma espécie de composição. Seus movimentos, ações, afetos e perceptos são inerentes em toda a obra, fazendo da vida uma grande obra de arte. Parece-nos o maior objetivo da personagem Jasmim, por exemplo, uma vez que a personagem desconstrói alguns padrões estabelecidos, “produzir afetos alegres”. “Conceber a vida como arte não significa remetê-la à representação, mas produzir possibilidades de existência” (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p. 03).

Podemos apontar que os filmes nos fazem pensar e relacionar narrativas com os conceitos filosóficos, assim como a própria criação deles. Esta cartografia analisará o Grupo de Estudos de Filosofia e Cinema na escola, uma realidade no interior do Ceará, traçando linhas que marcam as experimentações dos jovens estudantes com os filmes e o processo de criação potencializado na relação com os conceitos.

4.3 O traçar da experiência: grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola

4.3.1 Corpus da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos da 1º e 2º séries de uma escola pública de ensino médio regular, localizada na cidade de Santa Quitéria, interior do Ceará, com 19 adolescentes, sendo dez meninas e nove meninos, todos eles participantes do Grupo de Estudos Filosofia e Cinema na Escola. Participaram desta pesquisa de forma voluntária e autônoma, no contraturno aos estudos escolares. A escolha dos filmes deu-se pela própria professora idealizadora do grupo em questão. Dito isso, mostraremos os dados significativos das contribuições desse grupo para a melhoria da aprendizagem dos alunos com a filosofia, e, desde

já, salientamos que utilizaremos depoimentos desses discentes, referindo-nos a eles com nomes fictícios⁶.

4.3.2 Procedimento

Este trabalho foi desenvolvido em março de 2021, e tivemos quatro encontros durante todo o ano letivo. Vale ressaltar que, durante o ano letivo de 2021, as escolas tiveram que seguir o decreto de fechamento das instituições de ensino devido à pandemia da Covid-19. Portanto, todos os encontros do grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola, no ano de 2021, ocorreram de forma remota via Google Meet⁷, nos meses de março, abril, maio e junho, sempre no contraturno, na primeira semana de cada início do mês. Os participantes entravam através de um link gerado pela própria plataforma e compartilhado por meio de grupos no WhatsApp.

No primeiro encontro, houve uma apresentação geral e um debate sobre o filme documentário *Emicida – Amarelo: É tudo para ontem* (2020), previamente assistido por todos os integrantes do grupo. O acesso ao filme escolhido para o debate foi compartilhado por todos os integrantes do grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola; eles se comprometem a assistir ao filme mencionado e, nos encontros, o debate ocorre. Primeiramente, a professora apresenta os personagens conceituais⁸ identificados nos filmes e traz para o debate como o filme cria e interpreta esses personagens conceituais. Vale ressaltar que não se trata de uma representação, pois todo o nosso intuito versa em torno do inverso; não acreditamos no filme como mero ilustrador, mas como acontecimento, plano de imanência, movimento e criação do conceito. Esses encontros têm duração de 1 hora.

4.3.2.1 1º encontro (março de 2021) - Obra escolhida: filme documentário Emicida - Amarelo: É tudo para ontem (2020)

Como dito, a professora mediadora abre o encontro remoto cumprimentando todos os presentes na sala virtual e compartilhando a tela para uma apresentação audiovisual da obra escolhida, no caso, o filme/documentário “Emicida - Amarelo: É tudo para ontem”. Nesse momento, a professora não exibe a obra por completo, mas trechos nos quais aborda as

⁶ No quadro no Apêndice, constam os nomes fictícios dos participantes, a sua respectiva série e idade.

⁷ Plataforma de videochamada, podendo sediar encontros remotos com várias pessoas em um mesmo ambiente virtual.

⁸ “Os personagens conceituais não interpretam, mas experimentam. Eles não incorporam um currículo, mas, sim, produzem conceitos, acontecimentos que tramam a existência de currículos” (KROEF, 2018, p. 54).

temáticas que dão início à discussão e ao debate. Primeiramente pré-selecionado pela professora-mediadora, posteriormente os participantes do grupo também elencam algumas cenas não mencionadas, mas que, na visão deles, também podem colaborar com o debate. Vale ressaltar que todos os filmes escolhidos possuem uma afinidade de perspectiva e do modo de agir docente da professora mediadora em questão. Os filmes aqui apresentados perpassam a trajetória subjetiva da professora, que encontra nas narrativas fílmicas escolhidas uma relação com sua prática docente e a filosofia de Gilles Deleuze.

Os conceitos abordados nessa primeira obra cinematográfica foram: blocos de sensação, perceptos e afetos, utilizando aqui o conceito de arte em Gilles Deleuze e Félix Guattari e apontando como eles funcionam na narrativa da colonização do povo negro cantada pelo Rapper Emicida.

Emicida anuncia a reivindicação do contar a história de (re)existir do povo negro. O documentário perdura por 89 minutos, refazendo a história que, durante muito tempo, foi silenciada. Através da arte, é possível utilizar a sensibilidade do público que assiste para aproximá-los de forma afetuosa da história contada através da obra cinematográfica.

É importante denotar essa sensibilidade na hora de abordar temáticas com o público jovem, amparado pela sociedade imediatista da cultura da qual fazem parte. É necessário ensinar os jovens que a aprendizagem é construída não no aqui e no agora, somente, mas na proximidade das relações das percepções e dos afetos que a história não linear nos conta. É com essa percepção que, nessa obra específica, abordamos no nosso primeiro encontro e nos propomos a ensinar que é permitido se deixar ser envolvido pelo enredo, os questionamentos e o contexto.

Conforme visto na base teórica deste texto, a arte pode ser entendida como blocos de sensação, composta de afetos e perceptos que, na obra cinematográfica apresentada aos alunos, tem na música do cantor Emicida um intercessor qualitativo. Através das letras de suas músicas, há várias possibilidades de afirmar sua própria existência e seus modos de resistência e sobrevivência, que não são apenas dele, mas de tudo que ele representa para a comunidade à qual pertence. Não há, aqui, uma forma de demonstrar ou defender um pensamento identitário, embora seja uma das temáticas fortes do documentário apresentado; mas nosso objetivo é marcar como a filosofia deleuziana, atravessada de blocos de sensação, é perceptível e nos afeta; como a arte e suas expressões como a música, história, literatura e ciência podem nos mostrar o quão potentes são os modos de existir através da arte.

Seguimos, portanto, mostrando agora, o quão significativo nos é a apresentação das imagens para o conhecimento e a percepção da realidade que nos cerca. Nesse filme/documentário em específico, quando Emicida narra a história do amor como mecanismo ético e estético, ele o faz na própria junção da palavra AmarElo. junção da palavra AmarElo, que segundo Fábila Beviláqua (2022); “apresenta uma expansão de sentimentos positivos que tem como base o amor, visto como o elo que une as pessoas. Daí o jogo de palavras que resulta na cor que dá nome ao álbum AmarElo” (BEVILÁQUA, 2022, p.14). A pesquisadora então destaca que o filme/documentário é a coração de um projeto que envolve várias linguagens:

A concepção de AmarElo, portanto, foi além de simplesmente um álbum a ser lançado nas plataformas. Suas canções ganham uma nova força a partir da proposta portentosa do Experimento Social AmarElo, ao explorar a tecnologia nas suas diversas nuances, alertando sobre a necessidade de se refletir sobre os processos históricos e pessoais para se propor mudanças sociais. É uma proposta conceitual interessante, pois coloca as vivências pessoais como uma das principais armas para enfrentar o mundo. (BEVILÁQUA, 2022, p.14-15).

O tempo todo, através das músicas, o processo criativo ocorre, deixando claro que esse filme/documentário é um verdadeiro experimento social. Utilizando esse conceito, abordamos com os alunos o quanto esse experimento nos possibilita a criação do pensamento através das imagens, das fotografias, do vídeo sobre a proclamação do amor como mecanismo de potencialidade do ser existir e experimentar o direito do outro também.

Assim como na obra de Kroef (2018), *Currículo Nômade: sobrevoos de bruxas e travessia de piratas*, os personagens conceituais Bruxela e Roberto traçam planos imanentes com os conceitos, no filme documentário do cantor Emicida se realiza esse acontecimento tendo como personagem conceitual a abordagem do amor, movimentado durante toda a obra fílmica com as imagens, as fotografias e o próprio enredo abordado em questão.

Como dito, inicialmente, a proposta do nosso primeiro encontro do grupo era, de fato, proporcionar esse convite dos alunos para a filosofia, mas não a filosofia sistemática dos 50 minutos em sala de aula, para a qual é exigida uma metodologia de aulas expositivas, leituras parafraseadas de autores filósofos e atividades nas quais os alunos atribuam ou associem o conhecimento filosófico com as temáticas expostas e assinalem o que foi dito na teoria.

A proposta é mostrar que é possível fazer filosofia para além dos dispostos normativos impostos pelo sistema educacional. É possível potencializar a criação e não a mera repetição do que foi dito por Platão, Aristóteles, Maquiavel ou Santo Agostinho. Há a possibilidade de, através do filme, mostrar a filosofia como potencialidade de existir, de criar a partir da imagem do pensamento, e os blocos de sensação que a arte nos permite sentir estão na

“vulnerabilidade” que é nos deixar ser tocado pelos afetos, afetos esses que Deleuze nos esclarece à de Espinoza:

os próprios modos. Elas designam o que sucede ao modo, as modificações do modo, os efeitos de outros modos sobre si. A afecção remete ao estado do corpo afectado e implica, simultaneamente, a presença do corpo afectante. Portanto, as afecções exprimem encontros entre modos existentes. Já os afectos são durações ou variações. Durações vividas que encerram a diferença entre dois estados. Os afectos-sentimentos são paixões. Paixões tristes e paixões alegres que se definem, respectivamente, pela diminuição e pelo aumento da potência de agir. A potência de agir varia segundo causas exteriores para um mesmo poder de ser afectado. A magia produz afectos alegres, aumentando a potência de agir, provocando deslocamentos nos encontros e mudanças nos modos de existir (DELEUZE, s.d., p. 49-51).

Durante todo o filme/documentário, a ideia do rap é mostrar que ele não está só; o conceito de filosofia africana *Ubuntu*⁹ é fortemente destacado durante todo o enredo cinematográfico, e as relações de amizade e afetos que potencializam o agir para existir estão presentes o tempo todo nessa obra. Finalizamos esse primeiro encontro denotando a presença dessa afeição da música como intercessora genuína da amizade e do laço histórico existente entre Emicida e toda sua comunidade, povo negro, marginalizado, rotulado. Não é à toa que a música Principia (lançada em 2019), que ele canta junto com o pastor Henrique Vieira nesse documentário ao vivo, no teatro municipal, é um dos trechos mais significativos para o nosso 1º encontro. A seguir, um trecho da música que foi analisada pela professora e os alunos presentes na sala virtual.

E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Cale o cansaço, refaça o laço
 Ofereça um abraço quente
 A música é só uma semente
 Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
 Cale o cansaço, refaça o laço
 Ofereça um abraço quente
 A música é só uma semente
 Um sorriso ainda é a única língua que todos entende (tio o jeito é ser gentil)

Percebemos que a ideia de *Ubuntu* se faz muito presente na união entre todos para fortalecimento das singularidades. Ao nosso ver, é através desses afetos com os seus que a

⁹ A palavra Ubuntu tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos (CAVALCANTE, 2020).

capacidade de agir se multiplica, tornando suas formas de vida possíveis e potencializadas em ação que gera revolução.

Esta é a magia, a arte de compor-se com mundo, de transformar o cotidiano, de romper com a repetição, de afectar-se pelas forças, atribuindo um sentido sempre diferente e inusitado, mágico. Composição, composição, eis a única definição de arte. A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte. Composição que também é ética. Trata-se de uma arte-vida que conjuga o território e a desterritorialização, os compostos finitos e o grande plano de composição infinita. (DELEUZE, s.d., p. 11).

Revolução é um conceito muito trabalhado nessa obra, especificamente, Emericida escolhe o palco do Teatro Municipal para levar artistas e colaboradores negros desse trabalho cinematográfico para um ambiente construído, mas pouco frequentado pelos mesmos. A ideia que foi trabalhada com os alunos nesse sentido foi para o conceito de desterritorialização dos espaços; ao mesmo tempo que ocupam, re-territorializam.

Percebemos que, nesse primeiro encontro, os integrantes do grupo falaram pouco. Não consta aqui nenhum depoimento, pois os mesmos pareciam tímidos, ainda surpresos da forma como poderiam estudar filosofia. Embora muitos não tenham se sentindo à vontade para falar durante nosso primeiro encontro, recebemos informalmente vários feedbacks positivos e, ao longo desta cartografia, podemos conferir que, nos próximos encontros, os alunos participaram e debateram mais com a temática.

4.3.2.2 2º encontro (abril de 2021) - Obra escolhida: *O preço do Amanhã* (2011)

Trata-se de uma obra distópica, polêmica e que traz bastantes elementos filosóficos para serem trabalhados durante todo nosso encontro. A relação tempo, valor, mercado, capital, os movimentos e os atravessamentos contidos durante toda a exibição dessa obra fílmica de ficção científica que tem duração de 1 hora e 49 minutos foram elementos centrais da nossa discussão, que levou em consideração, de forma mais aprofundada, os conceitos de imagem e movimento do filósofo Gilles Deleuze (1985). A ideia central desses encontros sempre foi denotar a possibilidade de o cinema pertencer a um campo de experimentação do pensamento, portanto, no recorte de cenas do filme, foram escolhidas imagens, fotografias, cenários que pudessem proporcionar no educando uma experiência de pensamento que, segundo Vasconcellos (2008, p. 12):

pode ser visto como campo de experimentação do pensar. Não só o pensar com o cinema, mas mostrar que o cinema pensa, por intermédio de seus realizadores, da

linguagem, da arte. E mais que isso, que é possível aprender através do cinema, pela profusão de suas imagens e de seus signos.

No nosso segundo encontro, em uma segunda-feira à noite, via Google Meet, a professora mediadora iniciou as discussões falando com todos os alunos presentes no grupo de estudos e perguntando se todos haviam assistido previamente à obra escolhida para apresentação dos conceitos e debate posterior.

Após a confirmação de que todos presentes na sala virtual haviam assistido ao filme pré-selecionado e divulgado para todos com antecedência (comunicamos do filme no início do mês e os encontros ocorrem sempre na última semana de cada mês), a mediadora começa pedindo para que, espontaneamente, o aluno possa detalhar suas primeiras impressões acerca do filme e do quão filosófica eles acreditam que seja aquela história assistida. A seguir, depoimentos dos discentes:

Este filme é incrível, consegui compreender questões filosóficas, como por exemplo o valor da vida dentro de um sistema financeiro, e a questão do tempo que para nós é algo tão valioso e precioso, mas que levando para o mercado de trabalho e para as relações econômicas, nosso tempo é fruto de exploração. Através desse filme, consegui compreender conteúdo da filosofia e da sociologia, era nítido (sic) as questões filosóficas colocadas ali e a sua relação do ser com o tempo, tempo esse que custava caro e as relações absurdas para obter mais tempo vivo perpassavam muita exploração e isso gerava uma menor condição de sobrevivência. Este filme é provocante, ao mesmo tempo que nos causa revolta (Mônica, 15 anos, 1º série do EM).

O filme em questão é uma produção cinematográfica belíssima, carregada de provocações filosóficas, desde o âmbito econômico, social, quando da própria fotografia das imagens. O enredo conta a história de um garoto, Will Salas, que cresce dentro de uma sociedade regrada por um sistema econômico de troca de moedas, moedas essas equivalentes ao seu tempo de vida. Cada hora do seu dia vale uma quantidade x de moedas, e essas moedas representam a sua quantidade também de dias para viver, sendo que, para consegui-las, precisa dedicar tempo e esforço físico para possuir o mínimo para sobreviver e permanecer respirando, enquanto, por outro lado, ele percebe que há os que vivem com várias moedas, que detêm todo o poder e esse poder não é só econômico, mas também de tempo de vida, que está nas mãos de poucos, enquanto todo o resto está prestes a morrer, pois, apesar de todos os esforços, não conseguirão moedas suficientes para viver.

Essa história nos permite provocar nos jovens estudantes vários deslocamentos conceituais filosóficos, a partir das imagens e o movimento, imagens essas que despertam nos educandos blocos de sensação, planos de imanência. “Cada imagem age e reage sobre as outras

em ‘todas as suas faces’ e através de todas as suas partes elementares” (BERGSON apud DELEUZE, 1985, p. 78-79). O estudante, portanto, em tempo real, ao assistir a essa obra cinematográfica, sente o impacto da imagem que perpassa seus olhos e adentra os blocos de sensação, provocando deslocamentos do pensamento filosófico, partindo do que ver e do que pode ser criado. Veja o relato a seguir, de Paulo e Júlia, alunos do grupo de estudo que cursam atualmente a 2º série e possuem, ambos, 16 anos:

Quando assisti ao filme, os cortes de cenas me fascinaram; gosto de desenho e fotografias, e vi vários momentos durante o filme que a gente percebe o trabalho técnico da produção que realizou o filme. A história do filme, ela nos chama atenção porque, querendo ou não, a gente vive uma realidade parecida, embora o filme trate-se de uma realidade distópica, na sociedade capitalista a gente só vale o que temos, não passamos de uma moeda de troca constantemente; durante o filme, a forma como as imagens são lançadas, os movimentos realizados para nos impactar e nos fazer refletir sobre tal realidade, e isso me fascinou do início ao fim, causando uma certa angústia. Enquanto assistia, em casa, isolado por conta da pandemia, ao mesmo tempo me despertava a pensar sobre a nossa realidade e o quão real nos parece tudo que nos é mostrado (Paulo, 16 anos, 2º série do EM).

Esse filme mostra coisas para além do que podemos perceber através das imagens. Quando eles falam que tempo é dinheiro e as imagens que perpassam os personagens são eles lutando para sobreviver, é emocionante, quase chorei ao assistir, fiquei emocionada e ao mesmo tempo revoltada com tanta crueldade. Aí percebemos que aquelas imagens em si não representam apenas uma cena de filme, mas nossa própria realidade e, por isso que, durante toda a exibição do filme, na medida que a gente vai entendendo, nos causa uma revolta, e podemos também traçar um paralelo com a nossa realidade, como, por exemplo, meu pai trabalha em uma fábrica e minha mãe também, eles saem muito cedo para conseguir sustentar nossa família e voltam no final do dia, a gente só consegue se ver e conversar direito nos finais de semana, assim como nos personagens do filme, que precisam “ganhar tempo” trabalhando muito para sobreviver, meus pais também precisam passar mais da metade do dia deles trabalhando para “ganhar tempo” de sobrevivência para todos da minha casa, é cruel e revoltante (Julia, 16 anos, 2ºsérie).

Finalizamos a discussão depois de um debate proveitoso. Embora virtual, e sem o contato físico, nossos encontros possuem uma presença muito forte. Alguns alunos se identificam com as histórias cinematográficas, há um compromisso muito forte entre a maioria dos integrantes do grupo de aproveitar aquele momento para isso, criar espaços de difração e possibilitar nesses jovens a possibilidade de pensar sua própria realidade e questioná-la através da arte. É, sem dúvida, a ideia mote deste trabalho. A filosofia do acontecimento, da imagem, do movimento e da criação.

Nesse encontro, percebo que alguns integrantes do grupo conseguiram fazer desse filme um verdadeiro acontecimento, enquanto outros, embora tenham assistido ao filme, não conseguiram concluir nada a respeito. Sobre esse encontro do mês de abril, com o filme *O preço do amanhã*, relembro a fala de Deleuze em seu *Abecedário*, quando responde que uma aula é

“matéria em movimento”. Assim, em cada filme, o estudante pode se deixar ser tocado ou não. Pois, “não podemos dizer que tudo convém a todos”. A seguir, os detalhamentos acerca do 3º encontro do mês de maio de 2021.

4.3.2.3 3º encontro (maio de 2021) - *Obra escolhida: drama-comédia Que horas ela volta? (2015)*

Em maio de 2021, o nosso encontro teve como tema de discussão a obra cinematográfica brasileira protagonizada pelas personagens principais Val e Jéssica, mãe e filha, respectivamente. Vale ressaltar que, durante a divulgação da escolha do filme do mês nos grupos do WhastApp, houve uma breve comemoração, uma vez que a maioria dos integrantes do grupo de estudos já havia assistido ao filme e ficaram, a priori, interessados em saber que um filme que faz parte do cotidiano deles também pudessem ser objeto de estudo. Mas, afinal, do que se trata o filme?

Para quem não assistiu ainda, a motivação em selecionar esse filme está no fato de ser uma produção brasileira e muito leve de assistir. O enredo desse filme se passa na cidade de São Paulo. Val, personagem da famosa atriz Regina Cazé, é a empregada doméstica de uma casa de luxo, tratada como “parte da família” porque, há anos, presta serviços domiciliares para eles. Recebe, em um dia qualquer, uma ligação inesperada da sua filha, Jéssica, que vem do Nordeste prestar vestibular para arquitetura.

A chegada de Jéssica na casa da família onde Val trabalha marca alguns acontecimentos e movimentos que conversam com as ideias dos filósofos Foucault e Deleuze, em *Microfísica do Poder* e no texto *Post-Scriptum sobre a Sociedade do Controle*, respectivamente. Para Foucault (1979, p. 10), “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação”. Esse exemplo claro de forma de poder, Jéssica vivenciou ao chegar à casa dos patrões de sua mãe, pois, na narrativa fílmica em questão, apesar de muito solícitos, os patrões da casa onde Val mora porque trabalha no local são super gentis em receber a sua filha na residência para prestar o vestibular, mas é notório o incômodo, ao longo do filme, sentido pela patroa, Bárbara, que não considera a filha da empregada capaz de tal aprovação. Ao contrário disso, Jéssica acredita que, com seus estudos, ela pode sim ser aprovada e mudar a realidade de sua família. É o que de fato ocorre ao longo da obra: Jéssica passa na primeira fase do vestibular para arquitetura, deixando todos da casa perplexos e com raiva. Para os detentores do poder, a possibilidade de alternância é uma ameaça.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é um centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1979, p. 160-162.).

Dito isso, exibido, no nosso encontro virtual, uma das cenas mais emblemáticas que serve de apoio para o grupo de estudo realizar suas análises. A cena é justamente a ligação de Jéssica para sua mãe, afirmando ter passado no vestibular; em seguida, Val chega para a sua patroa e conta com muita empolgação a notícia, percebendo logo em sequência que não há uma empolgação nem um interesse em saber da aprovação da filha da empregada. Pergunto aos alunos do grupo se eles conseguem entender a relação de poder que a família da casa onde Val mora exerce sobre ela e a filha. Vejamos a seguir alguns depoimentos coletados:

Esse filme é muito bom, adorei quando a professora disse que seria ele que iríamos discutir. Percebo que Jéssica possui algo que sua mãe não tem, para Jéssica as imposições do poder imposto a ela desde cedo não significam limitações, Jéssica é pura resistência, ao contrário de sua mãe, que não percebe o quanto é controlada pela patroa, naturaliza e só obedece aos comandos. Jéssica representa uma linha fora da curva, alguém que não se contenta com a própria realidade e as injustiças e nem abaixa a cabeça para ninguém (Glauco, 16 anos, 2º série).

Quando a professora falou do livro do Michel Foucault em sala de aula e disse que a gente ia conseguir encontrar algumas das ideias dele no filme, achei um pouco improvável, mas copiei no meu caderno uma parte que gostei muito e que percebi que sim, estava presente no filme, principalmente nas atitudes de Jéssica perante os olhares negativos e desmotivadores dos padrões de sua mãe, Val. A frase é essa: "(...) Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos (FOUCAULT, 1979, p. 160). Acredito que Jéssica e sua aprovação no vestibular, ao meu entender, sejam isso que o filósofo quis dizer, que o poder é nossas ações, nossos feitos, um filho de pobre passa no vestibular é um gesto de poder, na minha opinião (Ítalo, 16 anos, 2º série).

Vale ressaltar que, devido ao pouco tempo de discussão e ao conhecimento teórico acerca de maiores aprofundamentos na filosofia de Foucault, que nossos alunos não possuem,

mesmo assim, pudemos trabalhar com esse filme a ideia de poder e suas formas de manifestação, a partir do controle que Bárbara exerce sobre Val e esse possível movimento de rompimento da personagem Jéssica, que é muito simbólico.

No final da nossa discussão, contribuo explicando ao grupo que Deleuze pensa em uma sociedade de controle como uma “continuidade” da disciplina, porém, nessas passagens, há uma completa ausência de limite de controle. Val, por exemplo, não possui conhecimento acerca do quanto ela trabalha a mais pelo simples fato de sempre ser tratada como “de casa” ou “da família”. Por morar no serviço, Val fica 24h disponível para os trabalhos domésticos na casa de Bárbara, sua patroa. Jéssica, em algumas cenas do filme, questiona sua mãe a respeito dessa ausência de limites, de ela não perceber o quão é controlada pelos patrões, pela vida a qual ela sempre achou que estavam “lhe dando”. Quando Jéssica percebe essa relação e a rompe, cria um conflito. Após esclarecer isso aos alunos, tivemos alguns questionamentos e posicionamentos: “Val, portanto, é controlada e não se questiona nunca porque a gente vive numa sociedade vigiada e a gente nunca parou para pensar sobre isso, caraca!” (Ítalo, 16 anos, 2º série).

A professora então está nos dizendo que Val era uma empregada que todo tempo era vigiada e controlada e não sabia disso? Então, isso de fato é a sociedade disciplinar e essas passagens para o controle me parece (sic) que tá cada vez mais presentes na nossa realidade, porque percebemos que as pessoas não possuem mais limites nem controle de nada, é só a gente perece entre nós mesmos ou nossos amigos, passamos horas no celular ou nossos pais que passam tempo demais trabalhando ao invés de ficar mais tempo em casa, é tipo isso, professora? (Glauco, 16 anos, 2º série).

Nesse encontro, tivemos bastantes perguntas e provocações, assim como as ideias dos integrantes Glauco e Ítalo, que autorizaram a sua divulgação, ao contrário de outros que não concordaram com a exposição das suas ideias publicizadas nesta cartografia. Na visão de idealizadora do grupo de estudos, fiquei muito feliz com o resultado desse encontro, uma vez que percebi não apenas a empolgação com a obra assistida, mas a possibilidade de movimentos que foram feitos para entender as questões abordadas: muitos ficaram se questionando a respeito de uma realidade que não é apenas fílmica, mas presente no cotidiano de cada um.

4.3.2.4 4º encontro (junho de 2021) - Obra escolhida: *A hora da estrela* (1985)

Nosso próximo e último encontro contou com a apresentação da obra de Suzana Amaral, *A hora da estrela* (1985), uma adaptação para as telas do livro homônimo da escritora ucraniana Clarice Lispector, publicado em 1977.

A ficção *A hora da estrela* (1985) conta a história de Macabéa, uma jovem nordestina, órfã, datilógrafa e virgem. Fazem parte também do enredo fílmico Glória, uma mulher, o oposto de Macabéa, linda e independente, protagonizando um romance amoroso; o personagem Olímpico, um operário de fábrica que se encontra algumas vezes com Macabéa; e Carlota, a Cartomante. No livro, assim como no filme, toda a história é narrada por Rodrigo S.M, que conta da vida dessa jovem nordestina e, ora nos parecem ser um só, ora uma pessoa apenas. Esse filme foi escolhido não por acaso, mas por vários motivos, desde o enredo em si, até os olhares e as reflexões que, ao assistir a obra fílmica, poderiam causar nos jovens envolvidos nesse processo de formação. A personagem Macabéa pouco fala; ela sente, dança, é bastante expressiva no olhar, na dor, nos aspectos físicos e psicológicos. Há bastante movimento e afetos durante todo o filme, e Suzana Amaral consegue fazer Macabéa “transbordar” em afetos e em sentimentos sem nos dizer muito, apenas sentindo, observando as nuances da história e os movimentos que a personagem realiza ao longo da obra.

Macabéa, portanto, é apresentada aos jovens estudantes como nossa personagem conceitual. Dito isso, vale ressaltar que, para Deleuze e Guattari, o personagem conceitual transborda e provoca pensamento, promovendo, assim, modo de existir. Vejamos a seguir um pouco do enredo da história da nossa personagem conceitual. A história se passa na cidade do Rio de Janeiro, e começo o debate com o grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola perguntando aos estudantes se os mesmos conhecem algum familiar ou amigo que tenha saído do Nordeste para conseguir “ganhar” a vida na região sudeste do país.

Timidamente, os alunos começam a se manifestar no chat, ferramenta de mensagem de interação da plataforma Google Meet. “Sim, profã., tenho tios morando lá no Rio também, trabalham e moram no morro” (Laura, 1º série, 15 anos); “Claro, tia, a maioria do pessoal da nossa cidade, quando terminam o ensino médio, como aqui na nossa cidade não tem emprego para todo mundo, procuram o Rio de Janeiro para trabalhar e viver lá, quando conseguem dinheiro acabam voltando” (Mônica, 1º série, 15 anos).

Após alguns relatos como esse, começo a falar um pouco sobre Macabéa e a realidade um pouco parecida com a de alguns conhecidos e familiares nossos. Apesar de muito jovem, com pouca instrução, formação insatisfatória e conhecendo pouco sobre a vida de adulta em uma cidade grande, Macabéa é datilógrafa, ou seja, tem uma profissão e consegue um emprego em um escritório próximo ao local onde mora, uma casa de pensão, onde divide espaço com outras moças da sua idade. Porém, são mais independentes e livres que a própria. Pergunto aos estudantes presentes na sala virtual o que eles percebem quando olham para Macabéa. Eis

que obtivemos algumas respostas: “Macabéa parece ter medo do mundo ao mesmo tempo que ela quer viver uma liberdade que parece que nem ela sabe que pode ter, a personagem representa uma liberdade que ela mesma acaba de inventar e não sabe como lidar com ela” (Lorena, 16 anos, 2º série); “Essa personagem parece precisar de nós, ela passa muita sinceridade no olhar, quando ela pede um remédio para dor da sua amiga Glória, e percebe que a dor que ela sente não é física, mas percebe que dói tal quanto” (Ítalo, 17 anos, 2º série).

Apesar da pouca idade, a personagem Macabéa no filme parece ser muito inteligente e corajosa, mas ao mesmo tempo ela tem medo de ser quem ela é, ela passa por problemas financeiros e não pode talvez ser igual às amigas, mas, ao mesmo tempo, ela possui um desejo de ser alguém, embora parece que nem ela sabe quem quer ser, me parece muito com a gente nessa idade, a gente fica buscando ser alguém, se encaixar numa turma de amigos e às vezes a gente acaba se perdendo (Luísa, 15 anos, 1º série).

Após essas falas, trago para a discussão um trecho da entrevista¹⁰ da atriz Marcélia Cartaxo, que encenou Macabéa no cinema, sobre sua preparação para viver essa personagem: “A hora da estrela foi tudo na minha carreira, foi a minha projeção para o futuro, foi o maior trabalho, maior expressão na história do cinema e é um dos trabalhos que tenho carinho” (CARTAXO, 2011, on-line).

Assim como a atriz que protagonizou Macabéa, o carinho e a afeição pelo filme também encantaram e emocionaram alguns dos nossos estudantes. Ao longo da nossa discussão, levantamos algumas questões genuinamente filosóficas, são elas: quem sou eu? Será que somos alguém? Macabéa, ao longo da narrativa fílmica, nos apresenta algumas questões muito profundas, a descoberta genuína de quem é e o que gosta de fazer movem algumas cenas protagonizadas por Macabéa e seu parceiro amoroso, Olímpico, em diálogos bastante emblemáticos. Durante o encontro, apresentei recortes de duas cenas específicas, a cena do encontro de Olímpico com Macabéa pela primeira vez na praça pública (Cena 01) e a segunda cena, em que Olímpico pergunta quem é Macabéa, afinal? (Cena 02), respectivamente:

Olímpico: Qual sua graça, seu nome?

Macabéa: Macabéa!

Olímpico: Me desculpe, mas esse nome parece doença de pele.

Macabéa: É, eu também acho esquisito, mas minha falecida mãe colocou esse nome por promessa, se eu vingasse e eu vinguei, mas assim mesmo ela morreu e meu pai também e minha tia foi quem me criou.

Olímpico: Eu sou do Norte, sou assim como você, não tenho pai nem mãe.

¹⁰ CARTAXO, M. Entrevista concedida a Marcelo Almeida, entrevistador do programa Sala de Cinema, exibida no dia 10 de janeiro. 2011. Vídeo completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TuvSM5d374c>.

Olímpico: Por que você não fala de você?
 Macabéa: Eu?
 Olímpico: Por que esse espanto? Gente fala de gente.
 Macabéa: Ah, mas eu não acho que sou muita gente.
 Olímpico: Se você não é gente, o que é que você é, então?
 Macabéa: É que eu ainda não tô acostumada.
 Olímpico: O quê? Não se acostuma com o quê?
 Macabéa: É que eu não sei explicar, será que eu sou eu?

Após a exibição dessas cenas com os diálogos escritos acima, apresentei para os alunos do grupo Filosofia e Cinema na Escola o conceito deleuziano de acontecimento, apresentado pelo filósofo francês na obra *Exasperacion de la filosofia*. Podemos pensar, assim, que Macabéa, a protagonista do filme *A hora da estrela*, é um acontecimento incorporeal, puro. Vejamos a explicação do filósofo a seguir:

Todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de que? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente. Estes efeitos não são corpos, mas, propriamente falando, “incorporais”. Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 5).

Deleuze apresenta o conceito de acontecimentos em três perspectivas: o acontecimento incorporeal, o acontecimento “deve ser querido” e, por fim, o acontecimento “deve ser representado”. Nessa obra específica apresentada aos alunos, o debate ocorreu em torno do acontecimento como puro, incorporeal. O acontecimento puro, como criação conceitual do próprio conceito, como apresentam Deleuze e Guattari (2010), em Macabéa é, portanto, um acontecimento no sentido deleuziano do conceito. Percebo que, ao final desse encontro, os alunos puderam compreender que Macabéa não era apenas uma personagem, mas uma ideia, um pensamento, um movimento vivo, a própria filosofia que os atraía naquele momento.

Muitos alunos presentes na sala, ao terminar de falar sobre o filme e deixar a discussão em aberto para que eles pudessem falar, se negaram; outros disseram que estavam sentindo algo, mas não sabiam descrever em palavras. Me parece que esse nosso encontro provocou uma profunda reflexão, cada um parecia querer dizer algo, mas, assim como Macabéa, não sabiam o que queriam dizer.

Assim terminou nosso 4º e último encontro. Para os outros, não obtivemos mais o público desejado, ora por problemas de conexão de internet, ou devido à própria pandemia da Covid-19, que não permitiu que os participantes do grupo pudessem permanecer frequentes durante esse período pandêmico. Vários alunos foram acometidos com o vírus, seus familiares ou parentes, a morte de alguns trouxe o luto, o desinteresse pelos estudos, a ansiedade, motivos

diversos foram os manifestados pelos alunos do grupo, e, compreendendo a situação, o grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola parou em junho de 2021, retornando suas atividades apenas em 2022, com a reabertura das escolas na modalidade presencial, gradualmente.

Em meados de março de 2022 e obedecendo a alguns protocolos de saúde, nosso grupo se reuniu em um grande encontro geral, para analisar e refletir sobre a participação de cada um dos alunos nos encontros remotos no período pandêmico. Em uma roda de conversa com alguns dos alunos, estes relataram as seguintes opiniões: “Gostei bastante, aprendemos coisas bem interessantes e até aprendi a gostar mais de filosofia” (Mônica, 15 anos, 1º série); “As ideias apresentadas nos pareciam muito reais, a filosofia deixou de ser algo surreal como eu pensava que fosse e passou a ser algo que eu sempre estou em contato, percebi isso quando via os filmes e depois a gente ia debater” (Ítalo, 16 anos, 2º série).

Este grupo foi muito maneiro, era cansativo, mas divertido, porque na televisão a gente só via falar de morte, de pandemia, fome, essas coisas, e quando a professora colocava no grupo o filme do mês que a gente precisava assistir para debater, mudava um pouco o foco naquele momento da doença em si para outras coisas, fora que o contato virtual com os colegas naquele período foi muito importante (Paulo, 16 anos, 2º série)

Figura 1 - Laboratório de informática - LEI - Local onde ocorreu o grande encontro presencial do grupo Filosofia e Cinema na escola



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Figura 2 - Porta de entrada do Laboratório de Informática – LEI, local onde ocorreu a primeira roda de conversa presencial do grupo Filosofia e Cinema na escola



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Figura 3 - Sala onde ocorreu o primeiro debate presencial do grupo Filosofia e Cinema na escola



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Esse momento presencial foi apenas de escuta, mas bastante significativo. Concluo, assim, este trabalho cartográfico com a sensação de dever cumprido, pois, embora em meio a todas as adversidades, percebi, nesse primeiro contato presencial com os participantes do grupo Filosofia e Cinema na Escola, um olhar curioso. Nos parece que, de fato, o grupo de estudos cumpriu seu papel, que não era de passar um filme simplesmente, mas de fazer do filme um acontecimento na vida dos jovens estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação cartográfica pautou-se em questões basilares, tais como: a filosofia como experimentação do pensamento no seu ensino, breves apresentações conceituais das teorias do cinema à luz de Deleuze e Bergson e suas potencialidades no processo de criação com o cinema, segundo uma perspectiva da filosofia da diferença. Esses tópicos se fizeram presentes no corpus deste trabalho, que teve como objetivo apresentar o percurso mapeável do cinema numa escola de ensino médio na cidade de Santa Quitéria, no interior do Ceará.

Foi traçada uma ideia, uma linha de fuga por uma professora que chamamos aqui de “intercessora qualitativa” desse procedimento. Inicialmente, essa linha de fuga tinha como objetivo a desterritorialização da escola, em meados de 2021, quando o mundo parou para acompanhar a pandemia da Covid-19. Assim, esta cartografia tomou novos rumos e os desafios aumentaram. Com os alunos fisicamente distantes da sala de aula, devido às questões sanitárias de saúde, a ideia de trabalhar filosofia e cinema através do grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola teve que se reformular para se adequar aos novos limiares do ensino. A cartografia caminhava nos ditames de uma linha de fuga, com o objetivo de desterritorializar a escola, agora com uma nova missão: a de realizar esse feito no ambiente virtual.

Coube, portanto, a este procedimento, desenhar, remodelar, traçar novas linhas dentro do nosso atual mapa, na busca de fazer resistência e provocar possibilidades de pensamento, sendo fiel à nossa crítica inicial à “educação maior” propagada pelo sistema de ensino no qual estamos imersos neste estudo.

Dito isso, nosso grupo de estudo Filosofia e Cinema na Escola ocorreu em plena pandemia, no contraturno das aulas remotas, uma vez ao mês, com a participação de 19 estudantes comprometidos com a ideia. Motivo esse que nos emociona e nos desloca para pensar nas possibilidades e resultados que esta dissertação apresentou ao longo desse percurso, tendo no jovem estudante cearense envolvido uma notória satisfação e noção de dever cumprido com a educação pública de qualidade deste país.

Nossa contribuição, embora singela, mas que compôs um movimento que permitiu aos jovens estudantes do ensino médio esse encontro com os personagens conceituais, permitiu pensar o ensino de filosofia partindo da experimentação do próprio conhecimento e não da mera repetição de informações. Nosso maior objetivo era fazer do ensino de Filosofia na escola um acontecimento que os alunos pudessem perceber como parte do processo de ensino-aprendizagem, de modo que fosse visível a sua percepção de que o cinema não é algo tão

distante deles. Reconhecemos, nesse sentido, que o apoio social do governo do estado do Ceará na distribuição de chips telefônicos que possibilitassem o acesso livre à internet nos conectou de forma virtual e possibilitou a presença remota dos estudantes nos nossos encontros virtuais de estudos.

Orgulha-nos e nos motiva acreditar que, apesar de todos os desafios, a filosofia se fez presente em um momento tão conturbado, difuso e angustiante na vida dos jovens estudantes.

Finalizo esta cartografia citando nosso primeiro encontro presencial após a abertura das escolas, em meados de 2022, quando foi preparado um ambiente, um espaço em que os 19 estudantes pudessem falar dos seus sentimentos, ideias e afeições que tiveram no decorrer desse estudo, com o grupo de estudos. Alguns, bastante emocionados; outros, passaram por tudo sem ser “atingidos”, “tocados” de alguma forma; outros perceberam a importância, talvez não em todos os filmes, mas em alguns específicos, dos conceitos a que assistiram, de modo que “Jéssica” e “Macabéa” são os personagens conceituais mais citados por eles, ou seja, algo em “Jéssica” e “Macabéa” os moveu, os tocou, os movimentou, embora nada que digamos possa expressar a sensação de vê-los bem e emocionados ao seu modo, com a forma como esse grupo os tocou.

Alguns anseiam que o grupo de estudos Filosofia e Cinema na Escola permaneça, agora, de forma presencial; outros pediram para sair do grupo; e alunos novatos, que ficaram sabendo do grupo pelos colegas, chegaram a perguntar se podiam participar também, caso o grupo permanecesse. Os rumos desse grupo de estudos sobre Filosofia e Cinema na Escola ainda são um pouco incertos, pois, como a escola está retornando para o modo presencial novamente, e a mudança do currículo para o novo ensino médio é nosso grande desafio escolar no momento, talvez, por enquanto, pausemos as atividades. Vale ressaltar, no entanto, que a idealizadora desta cartografia foi uma semente, e os estudantes integrantes continuarão esse percurso, regando as sementinhas do pensamento, pois, não são mais os mesmos; realizaram sua experimentação com o pensamento filosófico e, dito isso, esta cartografia se finaliza.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S.; OROZ, A. **A hora da estrela**. São Paulo: Produtora Rais Filmes. Embrafilme, 1985. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MBxAMJvSip0>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BERGSON, H. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BEVILÁQUA, F. M. D. **PERIFERIA, IDENTIDADE E CANTO: o Experimento Social Amaelo de Emicida**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 203 p., 2022. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/3111?fbclid=PAAaZCVOYu27_t3sPzLmOPP7asvtdN8Vk4NPTsf3pM84ZcoRU2mw6C4i0Naug_aem_th_AZyPf5zKXu2egsJBsSf1Cp4frCeEMywgUcSWzSiFOMNO22PcShYB7OXXtKcWMXjAQAs. Acesso em: março. 2021.

BIANCO, G. Gilles Deleuze educador. Sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 179-205, jul./dez. 2002.

CALVALCANTE, K. L. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. *Revista Semiárido de Visu*, 2020.

DELEUZE, G. **Cinema 1: A Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, G. Os intercessores. **L'Autre Journal**, n. 8, out. 1985.

DELEUZE, G. (1987). O ato de criação. Trad. José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**, 1999.

DELEUZE, G. **O abecedário de Giles Deleuze**: entrevista a Claire Panet. 2003. Disponível em: www.ufrgs.br/faced/tomaz Acesso em: 10 fev. 2023.

DELEUZE, G. **Cinema 2: A Imagem-Tempo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 1. ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G. **Espinoza e os Signos**. Porto-Portugal: Ed. RÉ, s/d.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DIAS, R. Prefácio. In: KROEF, A. **Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessuras de piratas**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 13-15.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GELLAMO, R. P. Immanence as the “place” of the teaching of philosophy. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 127-137, jan./abr. 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KASTRUP, V. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Rev. Polis e Psique**, p. 99-106, 2019.

KROEF, A. **Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessuras de piratas**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2018.

KROEF, A.; GALLICCHIO, G. Não há centro em Bagdá, **Revista da UNIVALI**, Itajaí, v. 5, n. 2, mai./ago. 2005.

KROEF, A.; GALLICCHIO, G. Onde está o poder? In: SOLTAU, A. **Palavra Nômade: o cinema nacional em pauta**. Blumenau: Ed. UNIFEB, 2005.

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

MUYLAERT, A. **Que horas ela volta?** [longa-metragem]. São Paulo: Pandora Filmes, 2015. 114 min., som, cor.

NICCOL, A. **O preço do amanhã**. EUA: Regency Enterprise, 2011. 109 min. digital, colorido.

PRETO, O. F. **EMICIDA: AmarElo: É Tudo Pra Ontem**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. 89 min.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

VASCONCELOS, J. A Filosofia e seus intercessores. Deleuze e a não filosofia. **Educ. soc.** Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217 a 1227, set/dez. 2005.

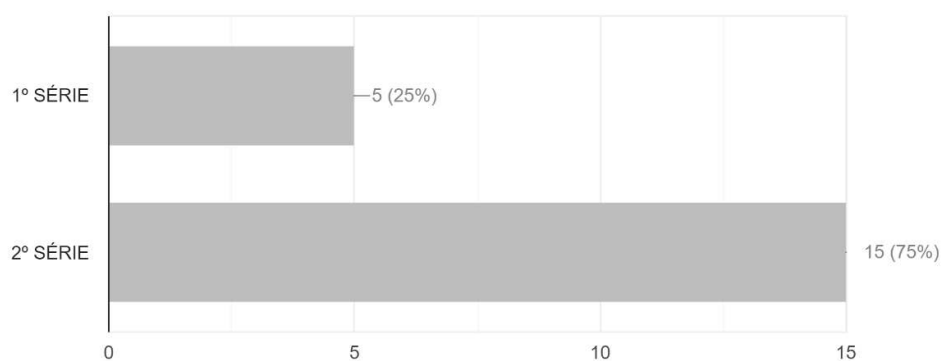
VASCONCELOS, J. A pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 155-168, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DA 1º e 2º SÉRIES DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CEARÁ

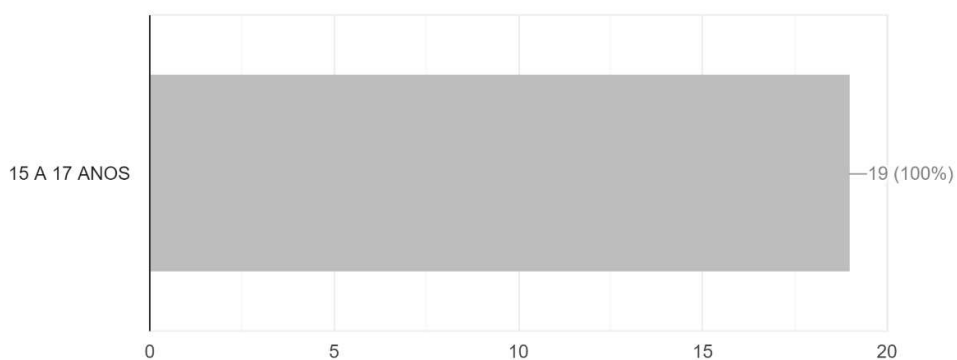
01) SÉRIE / TURMA

0 / 20 respostas corretas



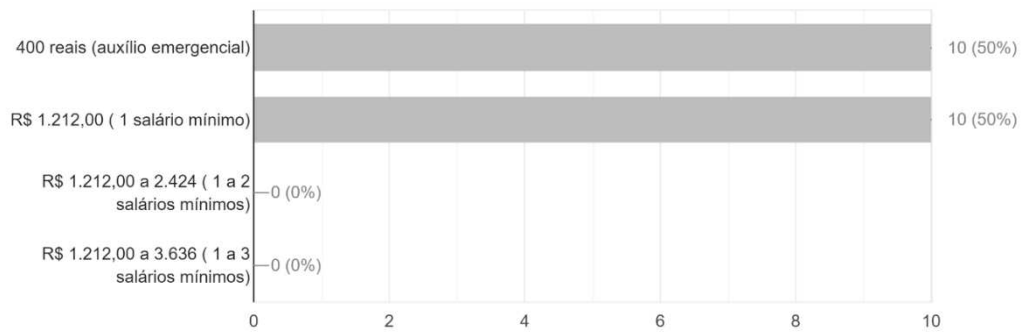
02) IDADE

0 / 19 respostas corretas

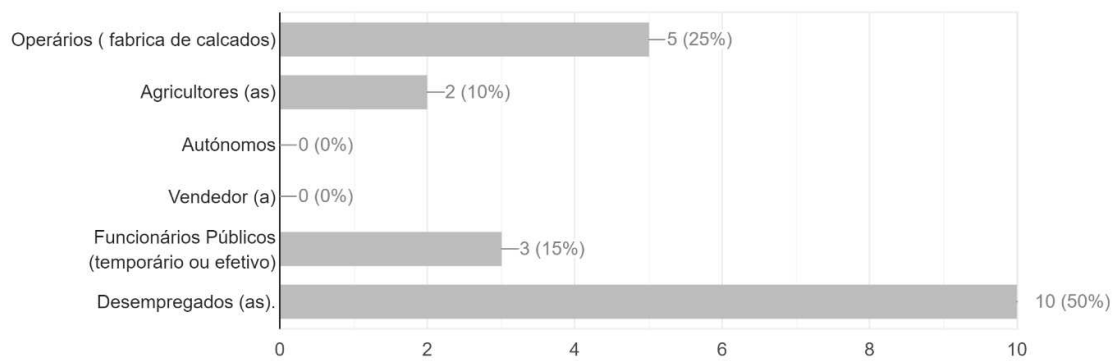


03) RENDA BÁSICA DA FAMÍLIA

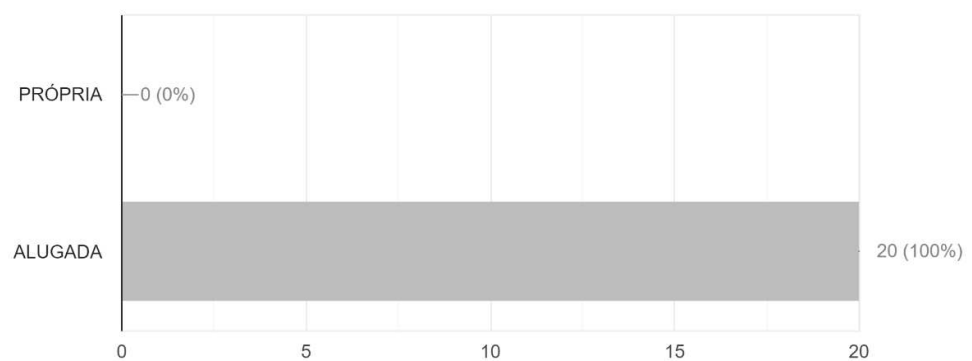
0 / 20 respostas corretas

**04) OCUPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

0 / 20 respostas corretas

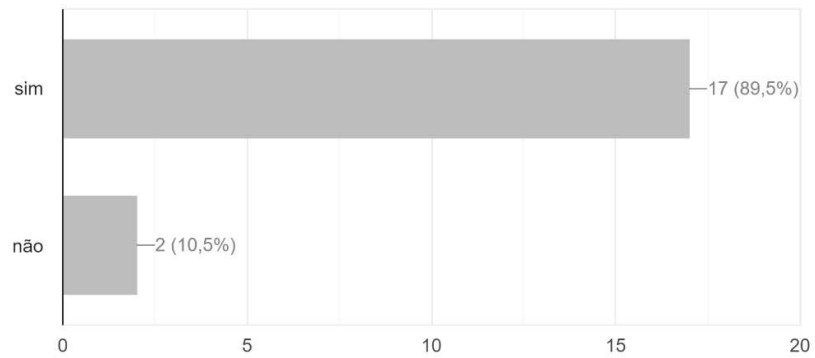
**05) TIPO DE RESIDÊNCIA**

0 / 20 respostas corretas

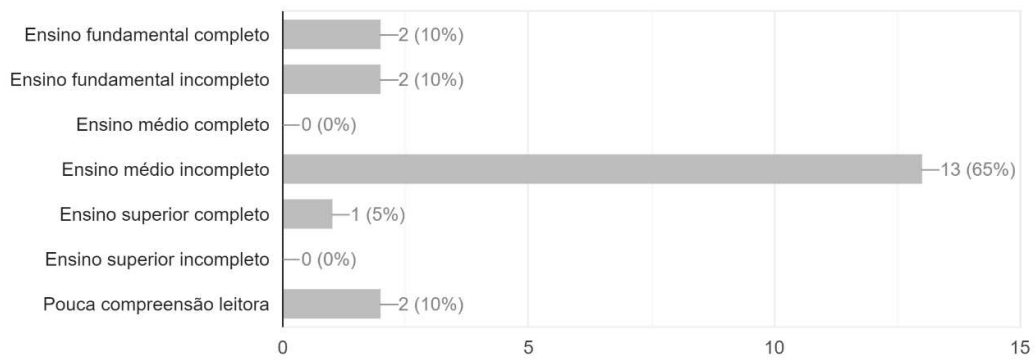


06) VOCÊ OU SUA FAMÍLIA RECEBE ALGUM BENEFÍCIO SOCIAL DO GOVERNO FEDERAL

0 / 19 respostas corretas

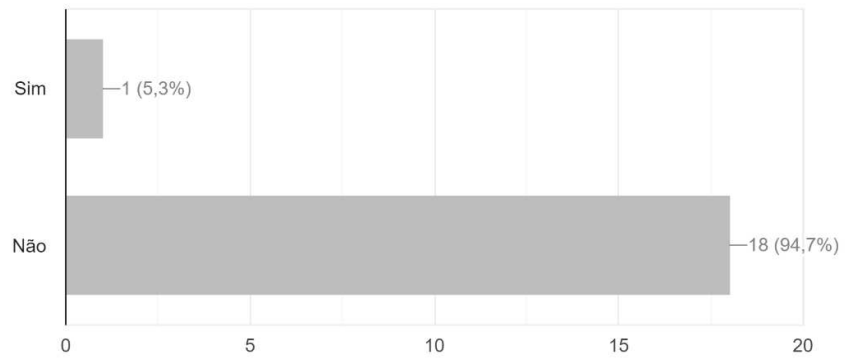
**07) ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS:**

0 / 20 respostas corretas



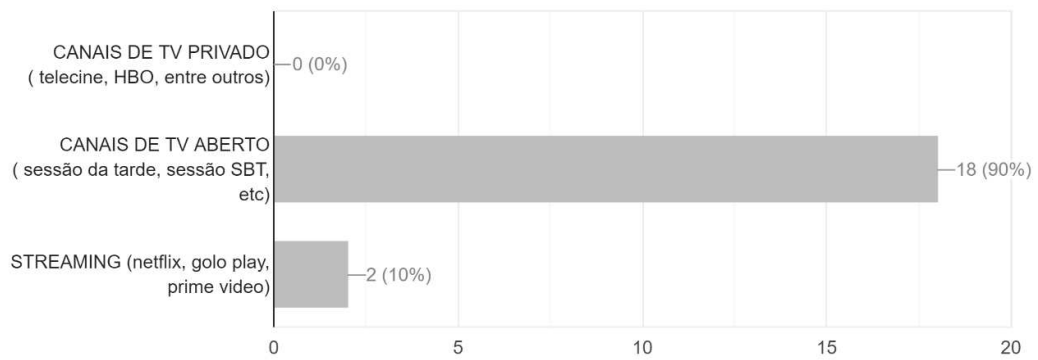
08) JÁ FOI AO CINEMA ALGUMA VEZ?

0 / 19 respostas corretas



09) QUAL SUA FORMA DE ACESSO AS OBRAS CINEMATográfICAS?

0 / 20 respostas corretas



APÊNDICE B - QUADRO COM A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA - (NOMES FICTÍCIOS)**Quadro 1 - Identificação dos sujeitos**

NOME	SÉRIE	IDADE
Mônica	1º série	15 anos
Adam	1º série	16 anos
Davi	2º série	17 anos
Laura	1º série	15 anos
Paulo	2º série	16 anos
José	2º série	16 anos
Ítalo	2º série	17 anos
Márcia	2º série	16 anos
Maura	2º série	17 anos
Raimundo	2º série	16 anos
Ruan	2º série	16 anos
Joaquim	2º série	17 anos
Flávio	2º série	17 anos
Glauco	2º série	16 anos
Lorena	2º série	16 anos
Ana	1º série	15 anos
Luísa	1º série	15 anos
Cátia	1º série	15 anos
Julia	2º série	16 anos

Fonte: Própria autora (2023).