

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANUZA DE OLIVEIRA FONSECA

**CINEMA, FORMAÇÃO, INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO: O
*QUE PODE O CINEMA?***

VITÓRIA
2015

DANUZA DE OLIVEIRA FONSECA

**CINEMA, FORMAÇÃO, INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO: O
QUE PODE O CINEMA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Fonseca, Danuza de Oliveira, 1971-

F676c Cinema, formação, invenção de si e do mundo : o que pode
cinema? / Danuza de Oliveira Fonseca. – 2015.

76 f.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros.

Coorientador: Carmen Inês Debenetti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem. 3. Cinema. 3. Pensamento. 4. Prática de ensino.
I. Barros, Maria Elizabeth Barros de, 1951-. II. Debenetti, Carmen Inês.
III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.
Título.

CDU: 37

**JULGAMENTO DE
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

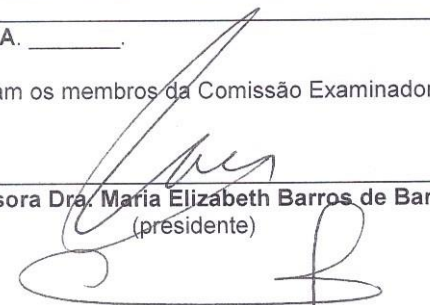
Aos quinze dias do mês de dezembro do ano dois mil e quinze, a mestranda **DANUZA DE OLIVEIRA FONSECA** apresentou e defendeu, em Vitória, Espírito Santo, perante a Comissão Examinadora, integrada pelos professores: Maria Elizabeth Barros de Barros (presidente), Carlos Eduardo Ferraço, Carmen Ines Debenetti e Maria da Conceição Silva Soares (membros), a Dissertação de Mestrado intitulada: "**CINEMA, FORMAÇÃO, INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO: O QUE PODE O CINEMA?**" que recebeu a seguinte avaliação:

1. APROVADA pluri RESERVAS.

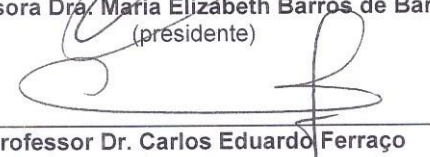
Em face da aprovação **COM RESERVAS**, foram feitas as seguintes recomendações:

2. REPROVADA. _____

Assinam os membros da Comissão Examinadora:



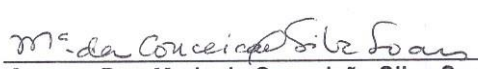
Professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros
(presidente)



Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço
(membro)



Professora Dra. Carmen Ines Debenetti
(membro)



Professora Dra. Maria da Conceição Silva Soares
(membro)

AGRADECIMENTOS

É impossível não agradecer a Deus por me conceder a vida, a saúde, por ter tecido cada encontro (desde a escolha da orientadora, passando por cada amigo que me emprestara livros, até o encontro com os “compas” do grupo de pesquisa) e me dado suporte em cada momento de solidão e cuidado de cada detalhe, minuciosamente, para que eu conseguisse aqui chegar.

Agradeço à minha família, em especial ao meu pai, que investiu até quando pode em minha educação. Às minhas irmãs e irmão, que por muitas vezes me ouviram falar: “Hoje eu não posso. Tenho que estudar”, e que reconhecem meus esforços para ser uma profissional melhor.

Aos meus sobrinhos: Ana Beatriz, Reinaldo e Luiza. Tenho muito orgulho de vocês.

Obrigada pelas amizades conquistadas no grupo de pesquisa PFIST & NEPESP, companheiros de orientação e discussões. Agradeço pelo cuidado em tentar me ajudar, pelas sugestões dos artigos e livros, pelos bate-papos, pelo respeito à minha pessoa. Foi um privilégio tê-los como colegas e aprender tanto com vocês. Consigo alcançar um pouco do orgulho que a nossa orientadora tem de vocês. Que todos façam diferença na sociedade com as suas pesquisas.

Agradeço aos meus amigos, que me deram tanto suporte nesses dois anos. Amigos que souberam entender minhas ausências, que estavam nos bastidores torcendo, em oração, se fazendo presente de alguma forma, cada um à sua maneira. Vocês são muito importantes para mim.

A todos os professores que pude conhecer do PPGE, aprendi muito com as leituras. Aos professores Carlos Eduardo Ferraço, que de meu primeiro professor de matemática no ensino fundamental se tornou um dos professores do Mestrado e com quem pude conhecer grandes pensadores da Educação. E agora, também parte da minha banca. *Merci beaucoup, Professeur.*

Danke schön Robson Loureiro, nosso encontro, aulas e discussões me ajudaram a dar uma guinada na minha caminhada como mestranda. Muito obrigada Prof^a Dr^a Conceição Soares, por aceitar fazer parte da minha banca, pelas maravilhosas “provocações” e contribuições à minha pesquisa. Fiquei com mais vontade de estudar Cinema.

À Carmen, que aceitou a empreitada da co-orientação em tão pouco tempo. Meu convite a você foi uma “intuição certa”, *giusto?*

Agradeço também a secretaria do PPGE, Beth. Valeu, Beth! Você sempre me atendeu muito bem neste departamento.

À minha grande orientadora Profa. Beth Barros. Obrigada pela aposta em me aceitar como orientanda, pelas conversas, pelo suporte, pelo aprendizado, pelo exemplo que é para mim e para muitos como profissional, pela incansável luta por uma Educação transformadora e pelas causas dos trabalhadores em Educação. Nas primeiras conversas, quando a ouvia dizer “Ensinar é criar posturas para a vida”, eu já ia para casa pensando. Agora entendo melhor, e saiba que levarei isso no meu corpo. Nosso encontro foi um presente e um privilégio para mim. *Thank you, my dear adviser. Our story is not over.*

“A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.”
(Leonardo da Vinci)

“Educar é criar posturas para a vida”.
(Maria Elizabeth Barros de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa busca estudar os modos de vida atuais e usar o cinema como dispositivo de invenção de si e do mundo. Cinema fazendo linhas de fuga na docência, cinema como vetor problematizador da vida contemporânea, como veículo que pode promover um novo modo de pensar (DELEUZE, 1990), indagando acerca das imagens dogmáticas do pensamento, possibilitando a produção de outros sujeitos. Ainda, intenta sistematizar subsídios teóricos acerca dos processos de formação e produção de subjetividade em meio ao *ethos* cultural contemporâneo, baseados em alguns dos pressupostos de Gilles Deleuze e Peter Pál Pelbart. Neste recorte, procuraremos discutir “o que pode o cinema” como força criadora do pensamento; refletir sobre sua potência como dispositivo que nos permite criar linhas de fuga e novas/outras vivências, em meio a um *modus vivendi* (hábitos de consumo, visão de mundo, relações, encontros, produção de modos de viver) capitalista que tudo quer homogeneizar. A partir desses aspectos, discutiremos formação pela via da aprendizagem inventiva¹ a partir do cinema, apostando na potencialidade de obras fílmicas como sendo dispositivos² pedagógicos estratégicos para promover uma educação problematizadora. Daí, defenderemos uma prática pedagógica que entenda que o cinema, ao forçar pensamento, possa almejar uma ampliação de autonomia e de um exercício estético filosófico, o que pode provocar um pensar-viver-construir mundos, e (re)pensar nossa posição nele. Acreditamos que este trabalho pode contribuir para a problematização de modos instituídos de viver, promover contribuições estético-políticas de subjetividade, via cinema, além de nos auxiliar na problematização do modo como têm sido feitas as leituras das imagens fílmicas por alunos e professores e, em especial, quando tratamos de formação inventiva. Neste trabalho pensamos modos de formação e como o cinema pode ser um instrumento importante para exercitar o pensar, sem reduzi-lo a recurso didático-metodológico

¹ Trataremos a questão da aprendizagem inventiva neste trabalho trazendo os estudos de Virgínia Kastrup, que entende invenção como criação de problemas, experiência de problematização, ou seja, uma forma de pensar a vida diferente do senso comum de maneira que nos permita experimentar também formas diferentes de estar no mundo, entrar em relação com o conhecimento e com nós mesmos (KASTRUP, 2003). Este tema se pretende desenvolvido no corpo da pesquisa.

² O uso do conceito de dispositivo é utilizado como o entende Gilles Deleuze no texto “O que é um dispositivo?” Segundo o autor, dispositivo seria “uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio” (1990, p. 155).

para o ensino-aprendizagem, mas, principalmente, como momentos de abertura de novas práticas educacionais e, então, outros modos de subjetivação no contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Cinema. Pensamento.

ABSTRACT

This research aims to study the ways of life today using Cinema as a device of an invention of the self and of the world. Cinema making lines of escape in teaching; cinema as a problem-solving vector of contemporary life, as well as a vehicle that can promote a new way of thinking (DELEUZE, 1990), inquiring about the dogmatic images of thought, enabling the production of other subjects. Still, this study attempts to systematize theoretical basis about the formation and production of the subjectivity in the midst of the contemporary cultural *ethos* based on some of the assumptions of the philosophers Gilles Deleuze and Peter Pál Pelbart to guide this work. In this dissertation, we will try to discuss what can cinema do as a creative power of inventive thought; reflect on its potential as a device that lets you create lines of escape and other experimentations, amid a capitalist *modus vivendi* (consumption habits, worldview, relationships, ways of living etc.) which wants to homogenize everything. From these aspects, we will discuss formation by way of inventive learning (KASTRUP, 2003) through Cinema, believing in the potential of film works as strategic pedagogical devices to promote a problem-based education. Hence, we advocate that a pedagogical practice that considers movies in forcing thought, pursues expansion of the autonomy and a philosophical aesthetic exercise, which can cause a kind of thinking that is able to build new worlds and (re) think our position on it. We argue that this work can contribute to the questioning of established ways of living, promoting subjectivity of aesthetic and political contributions via cinema, not to mention helping us problematize how films have been read by students and teachers, and especially when we assume to promote an inventive formation. In this research we discuss modes of formation and how cinema can be an important tool in this formation, exercising thinking, without reducing the use of movies to a didactic and methodological resource for teaching and learning, but mainly as opening opportunities of new educational practices, and then other modes of subjectivations in the contemporary world.

KEYWORDS: Formation. Cinema. Thinking.

NOTA AO LEITOR

Esta dissertação traz uma apresentação diferenciada no seu sumário. Optamos por nomear os capítulos usando títulos de filmes. Os filmes (títulos) escolhidos foram obras que nos marcaram e que nos provocaram experiências importantes, deslocamentos, que nos fizeram repensar questões acerca da nossa vivência e que ainda reverberam a cada vez que lembramos suas histórias ou quando as contamos ou as debatemos com amigos. Queremos frisar aqui que não serão feitas análises dos roteiros ou estéticas das obras cujos títulos foram citados como capítulos. Por fim, os títulos escolhidos servirão de alguma forma para balizar a discussão inicial de cada tema e por isso traremos algumas notas de rodapé no corpo do trabalho quando acharmos necessário.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO OU MINHA VIDA DARIA UM FILME.....	13
1.1 DE VOLTA PARA O FUTURO.....	13
2 PARIS-MANHATTAN.....	21
3 FAHRENHEIT 451.....	26
3.1 MATRIX.....	29
4 ADMIRÁVEL MUNDO NOVO.	30
5 O PODEROSO CHEFÃO.....	34
6 CINEMA PARADISO.....	38
6.1 PALAVRA ENCANTADA.....	40
7 TEMPOS MODERNOS.....	43
7.1 PRIMAVERA, VERÃO, OUTONO, INVERNO... E PRIMAVERA.....	46
8 A VIDA DOS OUTROS.....	51
9 A PELE QUE HABITO.....	58
9.1 O CÉU DE SUELY.....	63
10 REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO OU MINHA VIDA DARIA UM FILME

“Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”
(Clarice Lispector)

Esta dissertação intitulada **Cinema, Formação, Invenção de si e do mundo: O que pode o Cinema?**, desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), na linha de pesquisa “História, sociedade, cultura e políticas educacionais”, efetiva-se como uma proposta de explorar a potencialidade formativa do cinema, o cinema como instrumento para o pensamento e, ao mesmo tempo, como via dialógica do cultivo de si. Nesta proposta, cabe trazer o cinema como um dispositivo de cartografia³ da vida, assim como seus modos de subjetivação. Neste caminho, propõe-se trabalhar com o conceito de formação tendo o cinema como intercessor, aquele que interfere ou que produz choque no pensamento, como nos lembra Deleuze (1990), tomando a chamada sétima arte como produtora de subjetividades⁴. Cinema-pensamento como estratégia do cultivo de si (KASTRUP, 2007).

Junto ao prazer de estudar cinema, esta pesquisa é fruto das nossas inquietações e experiências como educadora, que escolhe a docência como ofício mas não como uma missão. Isto, até mesmo porque pensar em ser “professor-missionário” daria outro tom à nossa profissão, nos faria santos obedientes de uma política pública vigente que tenta nos sedar e despotencializar a todo tempo.

1.1 DE VOLTA PARA O FUTURO⁵

³ Usar o termo cartografia aqui é pensar que o cinema possa nos ajudar a delinear e a elaborar pequenos *flashes* da vida contemporânea, cinema que não vem explicar a vida, dando respostas, mas o que provoca perguntas ao pensar. A partir disso, apostamos que pensar numa estética da vida como proposta política, através da teoria deleuziana, é potencializá-la.

⁴ Subjetividade para Gilles Deleuze e Félix Guattari é uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Ela não está na ordem do “identificado”, como uma espécie de moldura formatada e fixada que leva à padronização do indivíduo como um ser conhecido e reconhecido, pois “a subjetividade não é passível de totalização ou centralidade no indivíduo” (GUATTARI, F; ROLNIK, S, 1986, p. 31).

⁵ O filme **Back to the Future (De volta para o Futuro, 1985)**, com produção executiva de Steven Spielberg e direção de Robert Zemeckis, nos remete a passagens especiais do nosso passado, o que nos oportuniza a atualizar nesta escrita momentos importantes na minha trajetória, trajetórias. É um “de volta para o futuro” às avessas por se tratar de um *flashback* de memórias (passado/lembrança) que evocam uma ação criadora.

Trazer à memória minha trajetória profissional é um exercício de experimentar as forças do corpo. É atualizar no corpo afecções e, através desta escrita, construir um passado e de certa forma manter o futuro. É desenrolar um novelo de como o cinema foi se tornando parte da minha vida, do meu ofício, das minhas experimentações, se misturando aos meus fazeres didáticos no cotidiano. Nosso roteiro começa em 2004, ao receber o convite para lecionar em uma instituição de ensino superior uma das matérias que mais nos influenciou na graduação: Literaturas em Língua Inglesa. Pronto, tudo que eu sempre ansiei profissionalmente.

Em 2004, foi meu início de vida como professora universitária, mas meu contato efetivo com a profissão, na verdade, já começara há alguns anos: aos vinte e dois, como estagiária de um curso de extensão na universidade. Melhor, aos dezessete, quando eu dava aulas de reforço escolar de várias matérias; mas também bem que poderia ter se iniciado aos sete anos de idade, quando eu ajudava meus coleguinhas da primeira série a lerem. São muitos começos sem a busca de uma origem. Um dia na faculdade, não de Letras mas de Ciências Contábeis, um *breakdown*⁶. Gostava do curso, mas algo me incomodava, “eu” não pertencia apenas a ele. Então, nasce um problema a ser resolvido. Percebi que eu não era só “números e análises frias”, me faltavam as Letras. Enfim, no meio do curso de Letras, outro deslocamento súbito: “Isso que quero: trabalhar com literatura e arte. Quero investir no ensino superior”.

Retomemos ao convite feito em 2004. Bem, outro *breakdown*, desterritorialização, medo. Depois do colapso causado pelo convite inesperado, era hora da resposta. Depois de me acalmar e muito pensar, abriu-se uma janela para criar novas ações e mundos. Da desterritorialização ao pensamento; do pensamento à ação: “Sim. Aceito”. Me dei conta, ou estava inventado, que era isso que sempre quis: trabalhar no ensino superior e, de preferência, com matérias que me permitissem construir outros saberes.

Lembremos de uma espectadora pré-adolescente de filmes nas “sessões da tarde” da Rede Globo a uma adolescente cinéfila que, ao ganhar um videocassete com 15

⁶ O *breakdown*, traduzido como colapso (VARELA, 2003), nada mais é do que uma perturbação do próprio movimento autopoietico e que coloca em xeque acoplamentos e modos de funcionar. O resultado de um *breakdown* é sempre imprevisível.

anos de idade, ia à locadora pegar filmes de enredos complexos para sua faixa etária, guiando-se por títulos menos óbvios e pelas capas assinadas por diretores como Roman Polanski, Stanley Kubrick, Wim Wenders, Martin Scorsese, Francis Ford Coppola, Spike Lee, Ridley Scott, Akira Kurosawa, Federico Fellini, Alfred Hitchcock etc. Grandes diretores, mas o que lhes proporcionaria tamanho reconhecimento? Aliás, com muitos deles só vim dialogar mais plenamente a uns 10 ou 20 anos depois. E como nos diz Deleuze, “a inteligência é boa quando vem depois!” Os filmes produziram afecção.

Mais recentemente, de aluna do curso de Letras-Inglês a professora universitária do curso de Letras, atravesso o “portal” do século XXI com muitas histórias para contar, pois com um olhar educado pelo cinema e pela literatura. Se, como no filme **Back to the Future**, eu tivesse uma máquina do tempo que me levasse ao futuro para saber como ele seria, por certo não entraria nela, pois assim perderia a chance de experimentar a potência do pensar (Deleuze, 1999), de reagir às surpresas dos encontros, de criar mundos, de exercitar o olhar de ver além, pois as imagens já estariam todas prontas, não haveria cortes, intuição (DELEUZE, 1999). Enfim, não se viabilizaria um pensar não dogmático.

Com a experiência de vida e mais o repertório profissional, de que lugar eu falo então? Falo do lugar de quem seja professora e que acredite em uma educação para um viver criador de novidades. Me coloco no lugar de professora e não crítica de cinema, *movimaker*, filósofa etc. Apenas, me situo como personagem curiosa e irrequieta acerca dos modos de ensino que operam processos de subjetivação em um mundo dominado por imagens massificadas. A garota que entrou no cinema pela primeira vez aos catorze anos para ver **De volta para o Futuro** (1985); depois aluna do curso de Letras que via literatura e cinema com janelas que propiciavam múltiplos pensares; começara a ver o mundo de outras formas. Ao se tornar professora de inglês – e, logo após, também de literatura – diante de uma sala cheia de alunos com um conteúdo a ser dado, avaliações formatadas e um cronograma a ser cumprido, faz arranjos com as apostilas e os livros do curso com o cinema, em um movimento de linhas de fuga, possibilitando novos arranjos que potencializassem novas possibilidades de criar mundos, fazer inventar a si e ao outro, tendo a arte como intercessora.

Vislumbrando uma perspectiva de ampliação nos estudos voltados à Educação e Cinema, assim nasce a dissertação **Formação, Cinema, Invenção de si e do mundo: O que pode o Cinema?**, com o intuito de investigar, tencionar e possibilitar discussões que perpassassem o que pode produzir pensamento, além de indagar ações voltadas à pedagogia crítica (e uso o termo aqui no sentido de colocar em crise práticas pedagógicas como artifícios na construção de ações que impulsionassem outras condutas humanas não modelares diante do *ethos* contemporâneo), mas que também suscitassem análises acerca da nossa própria formação e, por conseguinte, colocar em cheque a produção de subjetividade contemporânea, que tem como uma das principais filosofias a cópia e a reprodução de ideias amplamente submissas ao capital.

São muitas as formas com as quais educadores tentam promover uma educação que configure possibilidades que desloquem e ponham em suspensão o uso de práticas pedagógicas clichêizadas, pelas inventivas que germinem num aprendizado criador e potente. A literatura e o cinema sempre foram as nossas apostas. Nunca intentamos “salvar” o mundo, mas não pretendíamos nos render às dificuldades de uma sala de aula cheia e homogênea pela política “enquadrante” das instituições privadas. Muito menos deixar de ousar nas aulas (mesmo que o fizéssemos sutilmente) apostando em formatos não convencionais de atividades pedagógicas e propostas lançadas aos alunos ao trabalharmos conteúdos determinados.

Usando um tipo de protagonismo⁷ que entendemos ser inerente a cada trabalhador, em sala de aula, nos valíamos de uma potência inventiva, movidos pela seguinte “filosofia”: “se eu, através das atividades de sala de aula, conseguisse ‘provocar’ um aluno que fosse, já ficaria feliz”. Na docência, queria mostrar, por meio dos exercícios dialogados com a arte, que o que estava sendo ensinado poderia transcender o livro didático ou apostila e que outras linguagens – como a Arte /

⁷ De acordo com Ueberson Ribeiro Almeida se entende por protagonismo um “[...] exercício [...] que possui como princípio a afirmação de autonomia e de acordos, sempre provisórios, comprometidos com o bem comum. [...] Assim, pensar o exercício protagonista na atividade é fazer a análise do modo como os sujeitos se constituem nas relações de força que envolvem o desenvolvimento e a gestão das infidelidades da atividade e as tramas que compõem as práticas de governo. [...] Assim, afirmamos o exercício protagonista como exercício de autonomia, normatização, enfrentamento das infidelidades, gestão partilhada dos processos de trabalho” (ALMEIDA, 2014, p. 38-39).

Cinema – poderiam ser potentes estratégias de experimentação, imanente a uma atmosfera, um estado afetivo oriundo a uma dimensão ontológica. Essa direção é potencializadora de um exercício filosófico estético, especialmente ao que se refere ao afrouxamento dos fios de nossa vida dura e nos possibilita uma inversão do sentido habitual do pensamento dogmático, instaurando um modo de pensar mais conectado ao tempo ontológico.

Nossas tentativas sempre foram no sentido de fazer, por meio do exercício estético filosófico que se forjam via a arte, reverberar os debates e as inquietações que se davam no ambiente acadêmico. Ou melhor, pelo cinema provocar o pensar, mas não pensar conteúdos simplesmente, mas fazer com que aquilo que tinha sido visto e discutido em sala de aula pudesse de modo mais efetivo ecoar fora dos muros acadêmicos.

É importante destacar que, quando trazemos em nossa fala que o trabalho com o cinema pode abrir fissuras no nosso modo de pensar, não estamos afirmando aqui que teremos controle sobre o que se passa ou passará nas fissuras abertas a partir dos encontros com o cinema nas atividades propostas em sala. O argumento é conceber a importância da virtualidade no ato de pensar, ato pelo qual acreditamos que o cinema pode vir a promover. Assim, entendemos que “educar” perpassa o *locus* “escola” e que educar através do cinema é pensar em algo que dispara o inventar-se.

Nas práticas, usando o cinema em sala (ou fora dela, através de trabalhos propostos), ouvia-se dos alunos, muitos acostumados à estética do cinema corriqueiro: cinema imagem-movimento, personagens que agem e reagem, heróis e heroínas maniqueístas, histórias que nos levam e que produzem cortes racionais (VASCONCELLOS, 2006), frases como: “professora, onde você arruma esses filmes(?)”, “você me empresta para eu ver em casa(?)”, “não gostei. A história não tem fim”, ou ainda: “hoje vai ter filme(?)”, “teacher, você passa umas coisas muito diferentes”, “a gente achou um filme para dialogar com o trabalho. Como você faz(?)”, “estou pensando em usar um filme na aula que eu vou dar, professora. O que você acha(?)”.

Com o objetivo de discutir quesitos que constituem questões acerca do *ethos* contemporâneo capitalístico e sugerir as imagens fílmicas como textos passíveis de

fazer pensar, problematizando o instituído e, por conseguinte, fomentando os disparadores de construção de sentidos e formação de sujeitos, operando um pensar não dogmático, produzindo crises ao se fazer experimentar a diferença e a diferenciação, propomos discorrer acerca do tripé: Formação, Cinema, Pensamento, dividindo esta dissertação em nove capítulos.

No capítulo um, intitulado “Paris-Manhattan”, um pequeno relato de nossa trajetória como professora e amante do cinema é esboçado. No capítulo dois, “Fahrenheit 451”, as referências bibliográficas que nos ajudarão a dar suporte à pesquisa serão apresentadas. Neste último, apresentaremos algumas obras que nos auxiliam a embasar as discussões acerca do contemporâneo e para tal traremos as ponderações do filósofo Peter Pál Pelbart e Gilles Deleuze. Fomos a algumas produções do filósofo Gilles Deleuze e, como ele concebe a questão do cinema que produz pensamento, buscamos articular um diálogo entre Gilles Deleuze e Virginia Kastrup sobre formação. Nesta, encontramos questões que tangem à aprendizagem inventiva e à potência transformadora da arte. Por fim, artigos, livros e pesquisas que tratam do cinema e sua constituição como arte que “educa” e que cria novos olhares, também foram pesquisados.

A proposta é construir os argumentos que apostam tanto na potência do cinema em nos ajudar a fugir de um pensamento não dogmático e apreendermos como tem se dado o *modus vivendi* hoje, trazendo questões que fogem da dinâmica das modulações dos modos instituídos capitalísticos. A sociedade contemporânea tem se tornado cada vez mais consumista e o mercado movido pelo capital investe na captura dos corpos, dos desejos, do pensar. O consumir produtos, ideias e ideologias tem se tornado cada vez mais intenso. Além disso, constatamos a fragilidade de formação de redes dentro de um individualismo que busca suprimir o coletivo⁸. O referencial teórico escolhido nesta dissertação nos serve como bússola no caminho de como construir outros modos de subjetivação, na contramão das regulações da lógica do capital.

⁸ Ricardo Teixeira (2005) entende a força do coletivo como uma inteligência coletiva, força de um intelecto geral, essa ideia de que o saber social total seria, cada vez mais, o grande ator da produção social.

Sobre a questão do consumo, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman em um artigo publicado no jornal argentino **Clarín** fez a seguinte afirmação: "Ainda não começamos a pensar com seriedade na sustentabilidade da nossa sociedade movida a crédito e consumo" (BAUMAN, 2009). A proposta, nestes capítulos é tentar compreender como o sistema capitalista vem se fortalecendo pela captura dos desejos⁹, mas também de refletir sobre como redes de afetos¹⁰ podem ir na contramão desses movimentos subservientes ao capital.

Assim, a partir do quarto capítulo, traremos um breve panorama sobre a questão da vida no contexto contemporâneo e como o capital tem cada vez mais tentado penetrar em nossa força vital, forjando modos de agenciamentos diversos de nossos corpos e nos sedando com imagens, ideias e prazeres, nossas almas, no intuito de capturar desejos.

Nos capítulos cinco e seis, que decidimos chamar de "O poderoso Chefão" e "Cinema Paradiso", respectivamente, focamos no Cinema como dispositivo pedagógico de inventar pensamento ou novas imagens de pensamento. Faremos apontamentos no que tange ao olhar do senso comum que vê o cinema como aquele que "quer dizer algo", que "interpreta a vida", que pode trazer respostas e que representa o bem, o mal, mundos, homens, mulheres, crianças etc. Buscamos pensar "o que pode o cinema" a contrapelo dessa direção. Pensando as imagens-tempo como criação. Assim, "o que pode o cinema" como vetor que nos ajuda na criação de outras imagens? (FRESQUET, 2008). Qual força ele poderia ter no

⁹ Para Deleuze, quando se refere ao termo desejo, não consegue pensá-lo separado do objeto desejado. Para ele: "não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol..." (DELEUZE; PARNET, 1996).

¹⁰ De acordo com Teixeira (2005), as redes de afetos são redes que produzem redes. A produção de redes pode se constituir em um exercício democrático, assim "produz a vida, necessariamente produz e reproduz afetos e, logo, tem enorme potencial de ação biopolítica" (HARDT, 2003). Neste sentido, entendemos que, se a escola também se constitui como um *locus* de encontro, de trocas, aberta a movimentos imprevistos, as redes de relações produzidas ali ajudam a articulá-la e defini-la. Por esse caminho tencionaremos os meios de produções de redes que têm se dado nestes tempos, assim como suas fragilidades, e discutiremos possibilidades de enfrentamento dessa fragilidade das redes no contemporâneo, lançando luz sobre o cinema e a aprendizagem inventiva como linhas de escape diante desse esfriamento das redes "quentes", redes que se aquecem produzindo diferença e diferenciação.

sentido de criarmos clínica crítica?¹¹ Discutiremos alguns aspectos da abordagem de Gilles Deleuze na imagem-movimento a partir dos conceitos que o autor reconhece em Bergson. No capítulo cinco, “Cinema Paradiso”, dissertaremos sobre a potência da arte como dimensão formadora. Ainda, em mesmo capítulo, trabalharemos com as concepções de aprendizagem inventiva e como a noção de experiência de Walter Benjamin pode, ao trazermos rapidamente o conceito de *Erfahrung*¹², alinhar e dar suporte na construção da nossa tese principal: considerar a potencialidade do cinema como disparador de uma formação que se pretende crítica, logo, problematizadora do instituído.

No capítulo sete, “Tempos Modernos”, discutiremos as questões que abarcam alguns aspectos da contemporaneidade ao tecer questões que exercitem o que defendemos aqui: o que pode o cinema no exercício do fazer pensar? Nele, intentaremos pinçar recortes do contemporâneo e algumas questões que tanto potencializam como despotencializam o sujeito e, pela via de Peter Pelbart, tentam impedir o deslocamento do olhar, afirmando diferença. Como diz Deleuze: “os anéis da serpente são mais complexos... O poder hoje seria cada vez mais ilocalizável, porque disseminado entre os nós das redes” (1990). Para explorar o cinema como resistência às representações dominantes e como um instrumento privilegiado para cartografar o presente, promovendo um pensamento não dogmático, sem imagem representacional, uma imagem que não precisa ser justificada, até mesmo por não ter o que justificar. Além disso, o cinema não força “revelações”, mas persegue o invisível.

O texto de Peter Pál Pelbart “Vida Nua, Vida Besta, Uma Vida” (2006) e alguns estudos de Virginia Kastrup (1999, 2001) foram fontes frutíferas para promovermos o debate sobre como se tem dado o *ethos* que tem se feito presente nestes tempos e como vislumbrar estratégias para criarmos linhas de escape em meio a tal cenário.

¹¹ Trazemos a palavra clínica aqui como o que trata da subjetividade, clínica como desvio dos padrões modelares.

¹² Neste trabalho, o conceito de experiência remete-nos ao vocabulário alemão: *Erfahrung*. Tal conceito atravessa toda a obra benjaminiana: desde um texto escrito em sua juventude, intitulado com o mesmo nome em 1933. *Erfahrung* representa a experiência coletiva, ligada à prática dos homens em sociedade. É importante destacar que para Benjamin o conceito de vivência (*Erlebnis*) é uma experiência construída por um coletivo, coletivo este construído a partir de uma formatação social burguesa que não são pensados como um coletivo, mas como um intimismo, que coloca esta vivência no campo do privado.

Finalizando, os capítulos oito e nove, “A vida dos outros” e “A pele que habito”, nessa ordem, são capítulos dedicados à discussão concernentes às práticas pedagógicas com direções inventivas e algumas ponderações do uso que muitos professores fazem das mídias visuais, além da importância de se refletir sobre nosso *ethos* como educadores no contemporâneo. Junto a isso, queremos levantar questões que indaguem como nós, professores, temos dado conta de convocar nossos alunos ao caminho de efetivar uma formação por meio de uma aprendizagem que nos ajude a acessar o “invisível” a olho nu e criar linhas de fuga, novos olhares, sabores que podem criar (muitas) outras vias. “É exatamente isso que caminhar significa: um deslocamento do olhar que propicie uma dimensão expansiva, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (WEIL, 2008).

Lembremos de que a escolha da análise da tríade Formação, Cinema e Pensamento não implica em expor alguns aspectos da contemporaneidade de forma apocalíptica nem tentar trazer o Cinema como um *Deus ex machina*¹³, para afirmar soluções para algumas questões que acometem muitos no cenário contemporâneo, fortemente marcado pelo tempo *chronos*; nem tão pouco, ao dispor sobre tal tempo, tratá-lo como sendo um período desastroso, tendo o mesmo cenário como um fato dado e imutável, pelo contrário.

Em outras palavras, ao explorarmos estas questões supracitadas, buscaremos estimular tensionamentos e nos deixaremos tocar por possíveis, por novas modulações da vida que possam trazer mais potência. Consequentemente, o exercício é de vislumbrar a possibilidade de vivenciar a vida como obra de arte, de viver e (re)inventar mundos, afirmando vida-liberdade na construção de caminhos diferenciados, tentando analisar nossas escolhas de maneira inventiva, modos de promover subjetividades indagadoras das regulações às quais estamos submetidos, sem deixar que tudo escorra pelos nossos dedos sem analisá-las.

¹³ *Deus ex machina* é uma expressão latina com origens gregas ἀπὸ μηχανῆς θεός (apò mēkhanēs theós), que significa literalmente “Deus surgido da máquina”, e é utilizada para indicar uma solução inesperada, improvável e mirabolante para terminar uma obra ficcional.

2 PARIS-MANHATTAN¹⁴

“A arte não é uma representação, uma metáfora. O cinema é da ordem do sonho.”
(Glauber Rocha)

O filme **Paris-Manhattan** nos apresenta uma personagem aficcionada por cinema. Na verdade, pelo cinema de Woody Allen e que, ao se encontrar com as obras deste, as experimentava de tal forma que sentia no corpo os “cortes irracionais”, movimentos que o cinema do diretor proporciona. Sensações essas que interpõem ações-reações. Deslocamentos que não traziam respostas às questões da protagonista, mas, mais do que isso, suscitavam perguntas e problematizações sobre sua própria vida e seus fazeres. Alice era farmacêutica e apostava tanto na força dos filmes que chegava a receitá-los a clientes, ao invés de vender remédios. Acreditamos ser Alice personagem importante sobre o que especulamos discutir na proposta desta dissertação.

Como expectadora, a protagonista cujo encontro com o cinema também a “educou” (educar aqui no sentido de deslocar para um reposicionamento subjetivo), Alice experimentou com a sétima arte um modo de subjetivação que convoca Pensar, criar mundos, o que afetou suas escolhas e as desterritorializou¹⁵ dos modos atuais de viver, produzindo linhas de fuga vitais para a sua existência. Alice resiste aos padrões sociais estereotipados nos quais tentavam enquadrá-la.

¹⁴ No filme homônimo **Paris-Manhattan** (2012) da diretora Sophie Lellouche, a personagem principal Alice Ovitz (Alice Taglioni) é uma garota considerada fora dos padrões e um pouco “estranha” para a família. Ela está na casa dos trinta anos, é sempre vista com um livro nas mãos e não se importa com roupas da moda. Sua família acha que ela tem um defeito sério: não está casada, namorando e nem tem um pretendente em vista. Porém, Alice parece não se importar nem um pouco com isso. Como no enredo, a personagem principal é aficcionada por cinema. Esse nos parece um bom título para a Introdução deste trabalho. Seguindo Alice: cinema inspira, nos desloca, cinema nos problematiza. Na obra, Alice prescreve filmes para seus clientes na farmácia em que trabalha. Nós “prescrevemos” – ou sugerimos, apenas – filmes para nossos amigos e alunos; e aos alunos “combinamos” tais “prescrições” às nossas práticas pedagógicas.

¹⁵ Desterritorialização, nas próprias palavras de Deleuze: “Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (DELEUZE; PARNET, 1996).

Seguindo essas pistas, não como a farmacêutica protagonista do filme mas professora¹⁶, compartilho da crença da personagem principal acerca de duas questões: a potencialidade do cinema fazer Pensar e trazê-lo como resistência, como o falsário pensado por Deleuze (2001). Na sua muito particular forma de apropriação do pensamento de Nietzsche, Deleuze propõe como personagem privilegiado a figura do falsário. O filósofo francês em **A imagem-tempo** (1990) procura desenvolver o conceito de potência do falso. Para Deleuze existe uma “verdade”, uma “moral” instituída, cuja lógica é mera reprodução. Deleuze afirma que “[...] Aparência, para o artista, não significa a negação do real, mas uma seleção, uma correção, um desdobramento, uma afirmação. O artista é aquele que procura a verdade, é o inventor de novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 2001, p. 33). Ainda, defende que é no artista, criador da verdade, onde o falso atinge sua potência última (DELEUZE, 1990).

Para Deleuze, o cinema moderno prima pela diferença, é a arte da falsificação. É um cinema de falsários, de videntes. Quando o cinema surgiu, já era notável a existência de dois tipos distintos de imagens. O primeiro mostra trabalhadores saindo de uma fábrica e um trem chegando na estação. Eram as imagens dos irmãos Lumière. Essas imagens “documentais” contrastavam com as criações de Georges Méliès, que iniciou um diálogo entre as práticas ilusionistas e de falsificação com o real (VASCONCELLOS, 2006, p. 141).

No atual mercado capitalístico, forjar a potência da arte é dizer o que se é, o que está fora ou dentro e criar verdades. Uma concepção inaugurada por Nietzsche, tendo como árduo defensor Deleuze, é a arte como o mais alto poder do falso, o personagem que emerge do não comum, o outro, o não herói ou não bandido, que contraria o verdadeiro institucionalizado. O falsário é vontade de potência que se põe em ato, relação entre forças, poder de afetar e ser afetado (DELEUZE, p. 155-188). Para Deleuze, pensar está relacionado com produção de sentido e não com produção de verdade. Deleuze concede ao falso um alto poder, um vigor afirmativo e artístico que encontra na obra de arte a sua efetuação, sua verificação e seu devir-verdadeiro. O falso é aquele que nos auxilia a ver o não visível, o escondido, é o que traz a revelação, que foge do instituído. O falsário tem uma pujança libertadora para perceber o sensível da vida, ver e pensar o mundo. Nesse caminho, o pensamento

¹⁶ A troca da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular se fez necessária aqui. É a vontade da autora de trazer uma Experiência (*Erfahrung*) que é coletiva.

não é exclusividade da filosofia, as artes, aqui cinema e literatura, também pensam (cf. DELEUZE, 1976).

Um adendo ilustrativo aqui seria o nosso Fernando Pessoa do poema “Autopsicografia”: “O poeta é um fingidor / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente”, pois tal poema também nos remete ao falsário, já que determinada sensação não está necessariamente na dor experimentada, ou sentida realmente, mas no fingimento dela. Isto é, a dor sentida, a dor real, para se elevar ao plano da arte, tem de ser fingida, imaginada, tem de ser expressa em linguagem poética na forma. Em outras palavras, o poeta não tem que partir da dor real. Assim, tão importante quanto fingir a dor, é a dor que “deveras sente”, é algo que nem a mídia nem a indústria podem fabricar, nem mesmo o capital com suas variadas modulações.

Em **Paris-Manhattan**, a existência infame não se “adequa” aos estereótipos sociais: padrões excludentes, ditadores (dogmáticos) que nos forçam a um enquadramento para podermos fazer parte de algum tipo de espaço, grupos e / ou lugares modelados. Assim, como amante do cinema desde adolescente, ele já provocava em mim algum tipo de magia, um encanto. E na etimologia da palavra encantar está o seduzir. Sim, fui seduzida desde cedo pela sétima arte. Na verdade, mais do que seduzida, afetada, e ser afetada transcende o consciente, o que é da ordem da intuição criadora. Tagliare e Fonseca, por exemplo, nos lembram de que

O sonho cinematográfico nada tem a ver com as funções atribuídas ao cinema pelo senso comum; simples entretenimento de conscientização das massas, aprendizagem por projeção, meio de informação, [...] metáfora do mundo, [...] ou quando Hollywood se intitula como uma fábrica de sonhos, etc (TAGLIARE; FONSECA, 2015).

Entendendo o cinema-tempo como sendo uma maneira de fazer pensar outras formas, formas não dogmáticas, pensar histórias de vida, pensar possibilidades de nos constituir (ou não) a partir de modelos *prêt-à-porter*, ele é um tipo de dispositivo presente nas minhas práticas como professora desde meu início da carreira e vai ganhando força com o passar dos anos. À medida que fui amadurecendo na experiência docente veio a necessidade de ter que ampliar conhecimentos para a análise do uso de vídeos e filmes na educação. Atividades com essas mídias passam, então, a ser constantes nas minhas ações pedagógicas. Tais atividades se intensificam quando começo a lecionar Literatura em um curso de Licenciatura.

Tais experiências e experimentações com o cinema em sala foram muito interessantes, pois colocam alunos em contato com vários tipos de obras e estéticas que não são os *blockbusters* que muitos estavam acostumados. Tive a surpresa de ver muitos dos que graduaram e, destes, os que escolheram a docência como profissão levarem consigo a vontade de inserir o cinema em suas aulas e poder trabalhá-lo de forma menos engessada e menos convencional. Ou seja: sem as corriqueiras perguntas que “aguardam” respostas prontas com intuito de entreter alunos, mas de forma mais provocativa, como fazíamos em sala.

Lecionar literatura (e algum tempo depois a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica) me possibilitou inserir não só filmes que complementavam os debates dos temas propostos na ementa mas também nos permitiram implantar pequenos projetos relacionados a pesquisas usando vídeos ou obras cinematográficas. Três desejos que nos moviam em nossas ações eram: “o uso transgressor para fazer pensar; uso visionário que faz devir o pensamento; uso problematizador da vida contemporânea” (FREITAS; COUTINHO, 2011, p. 481).

Contudo, à medida que meu conhecimento sobre cinema e meu repertório fílmico aumentavam (o que nos ajudou a conhecer estéticas diferentes, outros mudos), fui impulsionada a querer saber mais, a ampliar estudos e a escrever sobre “o que pode o cinema”¹⁷ nas práticas pedagógicas, o que pode o professor e o que pode os encontros espectador-obra. Melhor, sobre como obras fílmicas podem ser mais do que obras de entretenimento e complementação de atividades ao buscar sua especificidade em produzir choques e desterritorializações: fazer pensar. Também, formas de trabalhar e sensibilizar o olhar, construir e agregar conhecimentos e pensamentos sobre nós mesmos e o mundo que criamos.

¹⁷ O nosso uso do “o que pode cinema(?)” ressoa com Spinoza em sua *Ética* (*Ética III, Prop. 2*) e suas proposições sobre “O que pode um corpo?”. O filósofo acrescenta uma nova definição do corpo onde ele diz que, um corpo se define pela capacidade de afetar e de ser afetado. Essa capacidade é altamente variável, de acordo com a forma de agirmos diante desse afeto e como isso é capaz de alterar o grau de potências de agir e de pensar. Acerca disso nos lembra Deleuze, “Um corpo deve ser definido pelo conjunto das relações que o compõe ou, o que vem a ser exatamente o mesmo, pelo seu poder de ser afetado” (DELEUZE). A pergunta “O que pode...” potencializa nossa tese nesta pesquisa ao apostarmos na força do cinema como promotor de um experimentar, devir, contagiar. Corrobora a nossa investigação acerca do cinema como dispositivo que pode afetar corpos com sua lógica própria, envolvendo modos singulares de sentir, fazer pensar e agir.

Ao explorarmos as potencialidades que podem advir de filmes, passamos então, como Alice, a utilizá-los quase como “receitas”, mas receitas cujos ingredientes são pensados por cada expectador em seus encontros com as obras. “Receitas-fórmulas” sem fórmula, receitas-corpo-sem-órgãos¹⁸, sem estipular “para que mal”, “doença” ou “incômodo” a obra serviria. As “reações químicas” iriam se fazendo, se construindo no coletivo, via intensidades e afecções, via olhar, via imagem-tempo. Cinema-arte e, como tal, não “ensina”, é algo que está relacionado ao campo da experiência, dos afetos, das emoções, não de uma consciência primeira.

Diante disso, sustentamos que através do encontro obra/espectador se dão as desterritorializações. São estas os desconfortos, as problematizações, construções ou desconstruções e sensações que o espírito evoca. Enfim, cremos que o cinema tenha o poder de balizar movimentos que podem oxigenar espaços para outros mundos possíveis, movimentos criadores que podem se efetivar a partir do que surge nessa experiência. Além disso, obras fílmicas podem promover um fazer pensar, como nos traz Deleuze aqui pelo viés de Freitas e Coutinho:

Produzir um choque no pensamento, um não choque – eis algo que vai driblar a função de adestramento didático e moral, quase desvelado pelo uso corriqueiro do cinema em educação. Ao invés de doutrinar, abalar; ao invés de adestrar, violentar: o cinema como abalo e violência ao pensamento (FREITAS; COUTINHO, 2011, p. 481).

O ato de pensar para Deleuze não é uma questão simples ou algo que ocorre de forma gratuita, mas, por violência, somos forçados a pensar. Primeiramente, o conceito de imagem do pensamento envolve toda a filosofia deleuziana, pois o que mobilizou o pensamento deleuziano foi saber como opera, como se processa e como se orienta o pensamento. Nesta pesquisa, procuramos extrair de Deleuze o essencial para entender como os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo explicam as experiências cinematográficas correlacionadas à forma de atuação da memória e a maneira como o tempo passa a ser visto através dela.

¹⁸ O “Corpo sem Órgãos” (CsO) é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari, utilizado em **Anti-Édipo e Mil-Platôs**. Tal conceito, retirado de Artaud, funciona muito mais como uma prática, ou conjunto de práticas, em vez de uma noção bem definida. Faz parte de um estilo de vida nômade. Não compreendemos o Corpo sem Órgãos, o vivemos. Ele não é inimigo dos instrumentos, mas inimigo da instrumentalização (cf. TRINDADE, 2013).

3. FAHRENHEIT 451¹⁹

“Conhecimento não é aquilo que você sabe, mas o que você faz com aquilo que você sabe.”
(Aldous Huxley)

O presente trabalho buscou construir algumas conexões entre Formação, Cinema e Pensamento. Elaborado a partir da leitura de artigos, teses e dissertações sobre a temática. A construção da nossa dissertação se dá no caminho de abstrair uma perspectiva do cinema para deflagrar seu poder de resistência por possuir um devir revolucionário (DELEUZE,1999), que nos ajuda a fugir dos modelos, dos estereótipos e dos clichês: “O cinema pode abrir brechas e fissuras nas representações que nos impedem de pensar, já que percebemos e pensamos somente o normal representado ou representável” (FREITAS; COUTINHO, 2011, p. 488-489).

Cinema como vetor problematizador de possíveis processos de linhas de fuga, no contemporâneo, de modos de vida que às vezes se mostram formatadores e claustrofóbicos. Assim, propomos a discussão sobre “o que pode o cinema” nos processos formativos. Um formar que seja “inventivo de si e de mundo”. Ainda, como seu uso pode viabilizar o pensar e promover junto com alunos a construção de uma postura não submissa às forças contemporâneas dominantes, ao cuidado de si e do outro, em meio a uma sociedade marcada pelo enfraquecimento de laços, de despotencialização do viver.

Consideramos que o uso de obras filmicas podem se constituir como uma estratégia pedagógica relevante para a formação ético-política do indivíduo. Essa pesquisa toma registros disponíveis em Kastrup (1999, 2001), Vasconcellos (2006), Deleuze (1980, 1985, 1997, 2001, 2003, 2006, 2007), Pelbart (2003) como fonte de dados afins aos temas que são tratados aqui.

¹⁹ Intitular este capítulo de “Fahrenheit 451” é lançar luz sobre a importância da leitura, dos livros, da democratização do conhecimento, da riqueza de grandes cânones cujas histórias reverberaram como releituras entre outras obras e que produzem potência criadora de outros mundos, que nos auxiliam a pensar o que não foi pensado e construir mais ideias e demais mundos. Retomar o mote do filme **Fahrenheit 451** é imaginar um mundo onde os livros foram incinerados por serem considerados dispensáveis e mesmo proibidos. Quais seriam os efeitos produzidos ao se negar a transmissão de Experiência? E a negação da história? Essa é principal premissa do visionário romance escrito por Ray Bradbury em 1953, também presente em filme homônimo dirigido pelo francês François Truffaut em 1966.

Para construirmos o argumento deste trabalho, buscamos um diálogo entre pesquisas de Virginia Kastrup que tratam sobre aprendizagem inventiva a partir do filósofo Gilles Deleuze. Achamos nos trabalhos de Kastrup solo fértil para formular proposta de educação como formação inventiva e criadora. A autora, além de dialogar com Gilles Deleuze, também nos auxilia acerca da potência do cinema ao afirmar:

[...] a experiência estética tem dois lados: um em que a atenção está voltada para o exterior, e outro em que a atenção está voltada para o interior, numa espécie de atenção a si. A atenção possui aí uma qualidade especial, capaz de acessar a dimensão de virtualidade tanto do mundo quanto da subjetividade. Nesse sentido, ela possui papel de destaque na cognição inventiva e nos processos de produção de subjetividade (KASTRUP, 2012, p. 23).

Defendemos nesta dimensão o cinema como um “personagem” que vem contar uma história, criar um tempo, uma experiência, e que também pode ser promotor de uma narração de experiência (*Erfahrung*) pensada por Walter Benjamin. Um filme é aquele que vem “de longe” para contar uma história a alguém: um espectador; espectador que, ao ficar para ouvir, fica como testemunha do narrador (o Cinema).

Ainda, assistir a uma obra não é exatamente uma experiência solitária, já que um filme é feito por muitas mãos, e também assistido por alguém que traz muitos consigo, que é constituído de um corpo que se formou por experiências coletivas. O espectador, assim, traz outros olhares, saberes, experiências, culturas, e que, junto ao filme, forma um coletivo. Assistir a uma obra fílmica pode se constituir como uma experiência coletiva, quando o produto de tal encontro conduz à produção de questões múltiplas. O espectador/testemunha pode ser afetado por aquele que conta e, conseqüentemente, fazer reverberar a sua experiência provinda deste encontro, o que pode vir a contagiar um outro que, agora então, se torna sua nova testemunha.

Em “Rua de mão única”, Walter Benjamin (1979, p. 51) escreve:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voltamos sobre ela num avião. Desta forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado [...] somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem [...].

Walter Benjamin, em seu livro de ensaios **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**, publicado em 1936, analisa como as novas técnicas de reprodução da obra de arte transformaram a sensibilidade estética na modernidade.

Benjamin elege o cinema como a forma de arte que corresponde mais adequadamente ao homem moderno, precisamente porque afeta os homens em uma sensibilidade já transformada pelo cotidiano da vida contemporânea. Na figura do narrador, Benjamin relata a perda da experiência na vida moderna, marcada pelo esgotamento de uma forma de comunicação compartilhada pela coletividade e transmitida pela narrativa de geração em geração. Com a decadência da experiência (*Erfahrung*), o que se perde é a possibilidade de conexão entre os indivíduos e a memória cultural, o que empobrece a formação de redes e compartilhamentos.

Encontramos também em Peter Pelbart, via Gilles Deleuze, algumas concepções da sociedade contemporânea, seus novos modos de poder sobre os corpos, sobre a vida e como suas relações têm se configurado. Também com Deleuze, afirmamos uma proposta no que tange ao paradoxo da nossa condição contemporânea: “[...] por mais que o domínio cada vez mais amplo sobre a vida tem se tornado alvo do capital, apostamos na existência de um ‘capital’ maior capaz de promover resistência e singularidades, com poder da vida ou biopotência” (PELBART, 2003, p. 13).

Tentamos dar visibilidade a algo que seja convergente à ideia de formação na concepção desses autores e como o cinema pode ser um dispositivo pedagógico na busca de ações que suscitem um exercício de produção de mundos e que se inquietem com os modos de produção para a existência. Os marcos teóricos usados neste trabalho são obras que nos ajudam na referida proposta, pensar a tríade: Formação, Cinema e Pensamento, de maneira que ela provoque análises dos nossos tempos e que reverberem em outros estudos, pesquisas, e que sejam fonte para outros trabalhos e outras conversas.

Apostamos nas escolhas deste aporte teórico para sustentar nossas reflexões, que tentam apontar experiências ocorridas pelo deslocamento dos sujeitos de seus lugares normatizados e padronizados pela lógica do capital que tudo quer igualar.

3.1 MATRIX²⁰

²⁰ Gostaríamos de frisar que a escolha do título “MATRIX” para este capítulo se deve, primeiro, porque o termo “matrix” do latim significa mãe, útero: *mater* + *ix*, assim, aquilo que gera. Sendo então o que “gera”, a Metodologia aqui proposta. O filme **Matrix**, de 1999, traz um complexo mundo onde

“Teacher, hoje você vai dar filme?”
(D.F.)

Como já indicamos, este trabalho visa conectar a tríade Formação, Cinema, e Pensamento. Dessa forma, optamos por lançar mão do seguinte roteiro na efetuação de nossa metodologia: utilizar como material empírico e “costurar linhas” que interliguem alguns escritos sobre o cine-pensamento (Deleuze), um Cinema não linear que cria cortes e, conseqüentemente, novas formas expressivas. Optamos por tal caminho, pois entendemos que essa diretriz fortalece a questão de pensar a Vida de forma mais potente, como movimento de constituição de problemas. Indagar “O que pode o Cinema?” no cenário contemporâneo é provocar perguntas, recolocar o pensamento e, não, trazer respostas. O cinema que corrobora a ideia de ser um dispositivo de formação nos interessa. Pensar a vida como mola inventiva é concebê-la esteticamente. Cinema é apoio para a Vida-Devir-Arte que causa afetos, que não educa para “desdomesticar” o olhar, mas como promotor e criador de problemas de uma “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2007).

Entendemos que a não submissão às totalizações podem, mesmo que pareça paradoxal, ser um caminho para criação de vida mais potente. Visto assim, apostamos na avaliação dos modos de produção contemporâneos como um caminho. A descoberta do pensamento como pulsão. A invenção como potência. A conexão Formação, Cinema e Pensamento numa perspectiva de ação pedagógica que impulse uma aprendizagem inventiva e ações cuidadoras de mundos outros.

O desafio? Enfrentar forças hegemônicas, lógicas do capital e suas formas de formatação do homem. Formação via Cinema, como estética disparadora de uma gestão coletiva de esforços acadêmicos, dentre outros, e uma formação docente sensível à complexidade e amplitude da nossa temática.

as pessoas confundem o real com o virtual, uma virtualidade tal que muitas vezes nos passa despercebido quão veloz passa a vida e que isso pode nos levar a uma vivência sem questionamentos, de modo passivo, ou distraído; ainda, a sociedade de controle (trazida por Foucault e revisitada por Deleuze); como nos mostra a excerto: “Morfeu: Você quer saber o que é Matrix? Matrix está em toda parte [...] é o mundo que acredita ser real para que não se perceba a verdade.” Intitular este capítulo como Matrix reitera um dos pontos que intencionamos discutir em nossa pesquisa “O que pode o cinema”, o que o cine-pensamento pode produzir nas pessoas em meio ao *ethos* contemporâneo, cujo capital sonda novas formas de nos capturar.

4 ADMIRÁVEL MUNDO NOVO²¹

“Se a vida não tem preço, nós comportamo-nos sempre como se alguma coisa ultrapassasse, em valor, a vida humana... Mas o quê?”
(Saint-Exupéry)

Talvez, nunca se tenha falado tanto em “Vida”. Nunca se falou tanto como se vive a vida. Mas afinal, o que significa viver no cenário capitalista contemporâneo? “Por um lado, a vida tornou-se o alvo supremo do capital. Por outro, a vida mesma tornou-se um capital; senão, “o” capital por excelência, de que todos e qualquer um dispõe, virtualmente, com consequências políticas a determinar” (PELBART, 2009).

Peter Pelbart em seu livro **Vida Capital** (2009) debate como se dão as formas de penetração do capital na vida de todos, desde o corpo até a subjetividade e que, no ápice dessa captura, o controle sobre os sujeitos é exercido de forma capilar, englobando a vida em todos os seus aspectos. Daí se faz urgente pensar resistências, lutas, em nome de uma Vida digna de ser vivida, respondendo ao complexo jogo de forças que caracteriza o poder nas formações sociais contemporâneas. O próprio Pelbart pontua:

[...] Quer dizer, se hoje assistimos a um poder sobre a vida, sobre o mais íntimo da vida, e vemos sendo explorada a dimensão mais imaterial das pessoas, sua força-intelecto, sua força-invenção, sua “alma”, é precisamente nesse caldo biopolítico que descrevíamos que se gestam novas modalidades de insubmissão, de rede, de contágio, de inteligência coletiva [...] (cf. PELBART, 2009).

Para o filósofo, a força com que age o capital é tão eficaz e sutil que “o que se requer de cada um é sua força de invenção, e a força-invenção dos cérebros em rede se torna tendencialmente, na economia atual, a principal fonte do valor” (PELBART, 2009).

O que pode o cinema nesse cenário? O interesse autorreprodutivo do capital rapidamente demonstra aptidão para enquadrar o cinema no rol das mercadorias com alta expectativa de lucro, tornando o seu desígnio comercial uma qualidade

²¹ **Brave new world** (1998), dirigido por Leslie Libman e Larry Willians. No caso específico da sociedade ocidental, ele se torna emblemático pela massificação produzida pelo consumo desregrado. Nunca é demais frisar que o filme é uma adaptação do romance homônimo do escritor britânico Aldous Huxley (1932). Naquele contexto, à sombra dos totalitarismos já existentes e dos que estariam por vir a cabo de toda tecnização.

imprescindível a ser exigida de toda a proposta de utilização dos recursos a ele dedicados, maximizada a sua proximidade com as massas ao tempo em que a sua refiguração estética passa a ser monitorada por uma expectativa constante de retorno financeiro. A projeção reprodutível desta expressão tem, aqui, mais uma razão econômica para se aproximar das massas.

Quando trazemos o cinema para esse debate, o intuito é incluí-lo como expressão de alguns dos instrumentos usados pelo capital para endossar, com seu desempenho, as inervações subjetivas da classe dominante no modo de produção capitalista. Também, para explorar a ideia de que existam produções fílmicas que privilegiem efetivamente a produção de pensamento, pois não seguem de todo a estética moldada no modo de produção capitalista, comprometendo-se mais radicalmente com a realização de filmes dedicados à problematização de questões indigestas à condição humana.

Bauman substitui o foco do socialismo/capitalismo por uma análise crítica da Modernidade e de suas utopias e distopias (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 10). Bauman abandona o termo “pós-moderno” ou “Pós-Modernidade” e o próprio explica suas razões:

Uma das razões pelas quais passei a falar em “modernidade líquida” e não em “pós-modernidade” [...] é que fiquei cansado de tentar esclarecer uma confusão semântica que não distingue sociologia pós-moderna de sociologia da pós-modernidade, “pós-modernismo” de “pós-modernidade”. No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se se prefere, um tipo de condição humana), enquanto “pós-modernismo” refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. Procurei sempre enfatizar que, do mesmo modo que ser um ornitólogo não significa ser um pássaro, ser um sociólogo da pós-modernidade não significa ser um pós-modernista, o que definitivamente não sou (BAUMAN, 2004, p. 321).

Para o autor, uma característica marcante desse sistema é circunscrever um sistema social fechado sobre si mesmo, o que tenta impedir toda e qualquer ação individual ou coletiva para superar sua lógica perversa e injusta, a lógica do sucesso ou do fracasso, que delega à razão somente a tarefa de adequar tecnicamente os meios afins que lhes são alheios e impostos.

Para Pelbart, por exemplo, a vida não pode, de forma alguma, ser reduzida ao biológico, ela é muito mais. “Vida inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e

subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo” (PELBART, 2003, p. 25).

Hoje, o capital precisa de não apenas músculos e disciplina mas dos nossos desejos, inteligência e tempo. É inevitável a analogia a nossa atual e imediatista sociedade, pois “assim, para eles [nossos conviventes], o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’” (BAUMAN, 2001, p. 8, grifo do autor).

Uma forte e curiosa questão é observada com o advento das novas tecnologias: todos parecem maravilhados com a vida que se tornara mais confortável, prática e que cabe na palma das nossas mãos. Quase tudo pode ser resolvido com um toque de um botão. Tudo acontece num piscar de olhos, quando novas formas de comunicação se formam, e temos experimentado novas experiências com as novas mídias. Elas se tornam parte dos nossos corpos, ou um membro do nosso corpo, literalmente. Alguns autores veem nas redes sociais um modo de potência de vida coletiva. E alguns setores da economia reconhecem que esses ambientes requerem mais criatividade, cooperação, do que repetição (PELBART, 2006, p. 112). E, como o capital precisa se manter, é na inteligência coletiva que ele vê novas possibilidades de agenciamento.

No âmbito escolar, por exemplo, grandes esforços têm sido feitos para que os profissionais da educação incluam em suas práticas as novas mídias e, assim, debates sobre maneiras de usá-las têm se efetivado. Junto a tantas questões relativas ao mundo tecnológico, algumas questões também se forjam acerca do individualismo: Em meio à rapidez dos tempos, o que nos permite potencializar novos olhares que nos faça dar passos menos endurecidos? Se capturar a vida é o que interessa ao capital, é dela que sairá a potência de resistência, é ela que nos interessa e é a partir dela que nos (re)inventaremos.

Nesse sentido, prosigamos com Deleuze e Gattari: “Nós nos dirigimos aos inconscientes que protestam. Buscamos aliados. Precisamos de aliados” (1992. p. 34). Importa deslocar o pensamento para canais que acolham vozes múltiplas, estilos singulares, pesquisas em domínios limítrofes, antenadas para o que inflexa e desloca o contorno da subjetividade no contexto capitalístico contemporâneo, a partir das linhas de fuga que o atravessam.

É preciso fortalecer as redes, conexões. Ricardo Teixeira ao discutir a questão da Inteligência Coletiva (IC) como campo de força, nos ajuda a pensar a importância do coletivo no resgate e fortalecimento da Experiência (*Erfahrung*). Para ele:

[...] esta “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, desta forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos. Em sentido ampliado, o campo de estudos e intervenções da IC pode ser dito uma “transdisciplina” que visa permitir o diálogo dos saberes sobre o homem para melhor compreender e, idealmente, melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, organizadas a partir das mais variadas tecnologias sociais [...] (TEIXEIRA, 2005, p. 220).

Walter Benjamin já trazia certa questão em seus estudos acerca da falta de encontros e, conseqüentemente, empobrecimento das experiências. Para ele, a Modernidade provocaria ausência de uma experiência coletiva e autêntica (*Erfahrung*) e isso evidencia um modo de perceber e de sentir próprio da Modernidade.

Para lidarmos com isso, busca-se o Nietzsche (2001): pensar e nos conhecermos nos tornam mais vivos. Seria a afirmação da vida como ele pontuou. Para ele, reconhecer nos dissabores e desafios um caminho para o encontro com a satisfação e com a própria vida foi um processo de desenvolvimento do que se tornaria a sua própria filosofia. Então, num mundo tão “instantâneo”, de velocidade máxima, como analisar um *ethos* que produza redes aquecidas e, sobretudo, para que estas reafirmem nossa potência de vida? Acreditamos que fazer pensar, como nos traz Deleuze, é a própria condição para a mudança e toda esta somente ocorre porque há o incômodo, há o desconforto.

O *modus vivendi* contemporâneo se mostra totalitário, se desenvolve de forma a enfraquecer redes, criar cenários que promovam individualização e indiferença ao outro, também forja uma certa privatização da vida. “[...] a defesa da vida se tornou um lugar comum. Todos a invocam, desde os que se ocupam da manipulação genética até os que empreendem guerras planetárias [...]” (PELPART, 2006, p. 134). Pelbart nos lembra de que: “[...] a própria noção de vida [...] passa a significar uma vestualidade molecular da multidão, energia a-orgânica, desejo, poder de afetar e ser afetado” (idem, p. 134).

Peter Pelbart, ao citar Negri, afirmar que

[...] em última instância, a vida é isto: a produção e reprodução do conjunto de corpos e cérebros. A vida, portanto, não é aquilo que caracteriza apenas a reprodução, sendo subordinada à jornada de trabalho, mas é o que penetra e domina toda a produção. Vida e produção tornam-se assim uma única coisa. A questão é: em que medida essa virtualidade extrapola a vampirização do capital e das instituições que a parasita? Em que medida, portanto, essa virtualidade pode ser máquina de inovação? (PELBART, p. 87, p. 2006).

5 O PODEROSO CHEFÃO²²

A palavra “cinema” origina-se do grego *kinesis*, que significa “movimento”, o que conduz à ação, energia e dinamismo, ideias comumente associadas à arte cinematográfica” (THIEL, 2009, p. 26). São mais de 100 anos de cinema e com o passar dos anos, inovações tecnológicas e estilísticas à arte da imagem em movimento fizeram a arte cinematográfica adquirir uma linguagem própria afastando-se do mero registro ou da linguagem teatral das primeiras ficções. Em geral, o cinema é visto como o campo no qual a estética, o lazer, as representações, ideologias e valores sociais mais amplos são sintetizados.

O surgimento do cinema trouxe consigo a criação de uma linguagem absolutamente nova. Em seus primórdios, para compreender essa nova linguagem, o público contava com a presença do explicador, que habitou a Europa até a década de 1920. Em outros continentes, aonde o cinema chegou um pouco mais tarde, essa presença se estendeu até meados do século XX (cf. CARRIÈRE, 2006). Hoje, não precisamos mais de explicadores, existem outras formas de se experimentar o cinema.

O cinema nasceu sob signos ambíguos, na fissura entre arte e indústria; entre a imagem que perde sua aura sagrada e a que cria novos mitos, os *movie stars*, tendo

²² **The Godfather** (1972) do diretor Francis Ford Coppola foi lembrado aqui não só por ser considerado um clássico do cinema mundial mas um clássico do Cinema Americano que, como tal, tem como forte característica, já evitando generalizações, a de criar realidades históricas que acabam gerando traços caricaturais representativos de uma sociedade maniqueísta: o bem, o mal, o mocinho, o bandido etc, reconhecidos modelos de representação de poder e que, por vezes, acabam por camuflar até determinado ponto nossas percepções. Ademais, como o cinema estadunidense foi concebido para “ganhar” o mundo, mesmo quando ele não é esteticamente bem produzido, podemos considerá-lo como “O Poderoso Chefão” da indústria cinematográfica com suas produções campeãs de bilheteria praticamente em todos os continentes.

Hollywood desempenhado o papel de fornecedor hegemônico de produtos audiovisuais na sociedade global contemporânea. Nesse contexto, os mitos americanos do *self-made man*, da liberdade de expressão e da América como terra das oportunidades, por exemplo, são constantemente representados e reafirmados, num processo de fabricação e venda de estilos de vida e modos de comportamento. Assim sendo:

Hollywood seria, portanto, um dos setores de ponta de uma indústria ligada à economia coletiva do desejo, que tem a produção de subjetividade como matéria-prima da evolução das forças produtivas em suas formas mais desenvolvidas (BUTCHER, 2004, p. 19).

É fato a grande importância que o cinema americano teve e tem na história da chamada sétima arte. Durante o período da Primeira Guerra (1914-1918), o cinema estadunidense se expandiu de forma extraordinária e ao final dela já possuía uma forte presença internacional. Isso, muito em decorrência do seu sucesso industrial. Com a proposta de entreter, o cinema hegemônico (termo aqui utilizado para destacar a força da correlativa produção estadunidense em relação a de outros países, também construída ao longo do século XX) é capaz de gerar paixões e imaginações, libertando aparentemente o indivíduo de seu controle, pois de modo simultâneo também busca capturá-lo para logo em seguida mantê-lo sob sua influência. Processo de “docilização” dos corpos, das mentes, agindo de forma capaz de controlar, manipular e insinuar sobre formas de vida subjetivas e individuais, garantindo o agenciamento dos mesmos (cf. LOUREIRO, 2015).

O cinema clássico²³, aqui visto como narrativa clássica, costumeira, se baseia na ação de fazer o público reagir, crer, idealizar e desejar o que seu meio mostra. Ela se volta à ilusão de realidade, como se o cinema a imitasse e a reproduzisse. As histórias, em geral, seguem uma linearidade: começo, meio e fim (e, geralmente, um “final feliz” que seja esperado e agrade aos espectadores). Além disso, encontramos imagens que muitas vezes exigem pouco do pensamento, ou seja, o espectador é conduzido pelo movimento das cenas que imitam um pensar de tendência mimética e dogmática. De muitas formas, espectadores cada vez mais passivos são o que grande parte dessas narrativas imagéticas produzem, facilitando espaços para

²³ Deleuze, numa de suas teses, classifica o cinema de ação, porque expõe um encadeamento sensorio-motor, como Cinema Clássico. Isso significa que, nele, as imagens agem e reagem umas sobre as outras, construindo uma unidade orgânica, uma conexão lógica, um tempo cronológico (DELEUZE, 2007).

agenciamentos do sistema capitalístico. Partiremos deste comentário para situarmos o cinema imagem-movimento e o imagem-pensamento trabalhados por Gilles Deleuze e chegaremos ao que seria Cinema Clássico e Cinema Moderno:

Afinal, os olhos sabem sobre o que veem com base no que lembram, e lembram com base no que viram, fincados num terreno onde toda lembrança presume um passado e onde o passado real parece tornar-se inalcançável ainda que evocado no presente (FARIAS; FONSECA-SILVA; RODRIGUES, 2010, p. 01).

Deleuze concebe o cinema para além de sua função representativa e constitutiva da realidade social (DELEUZE, 2007). Ele buscou pensar o cinema ancorado em sua interpretação da abordagem de Henri Bergson acerca da relação entre tempo, matéria e memória. O cinema, segundo Deleuze, apresenta dois regimes de imagem denominados como “imagem-movimento” (em que se vê o tempo duração, cronológico) e “imagem-tempo”. Neste, o tempo não está dado:

O passado coexiste com o presente que ele foi; o passado se conserva em si, como o passado em geral (não-cronológico); o tempo se desdobra a cada instante em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva (DELEUZE, 2007, p. 103).

Assim, o atual se torna passado quando é substituído por um novo presente. Presente e passado indissociáveis em uma imagem cristal onde se vê o tempo: a intuição criadora.

Depois da Segunda Guerra Mundial, Deleuze percebe uma tendência cinematográfica a abandonar regime da imagem-movimento em lugar da imagem-tempo. “[...] O tempo leva a imagem para além do movimento. [...] A essa ruptura ele atribui a emergência desses novos filmes [...]” (FARIAS; FONSECA-SILVA; RODRIGUES, 2010, p. 07). O que isso quer dizer então? Bem,

O sentido não depende mais da sucessão cronológica dos acontecimentos, do movimento de causa e efeito para entender o tempo, pois as imagens duram na temporalidade e é dessa duração que resulta o movimento, o sentido (FARIAS; FONSECA-SILVA; RODRIGUES, 2010, p. 07).

E chegamos a um ponto crucial:

Nesse momento o cinema se coloca para além do bem e do mal, da subjetividade e objetividade, do racional e irracional, do real e imaginário. Um cinema que é capaz de “falsificar” as situações (não num sentido pejorativo, mas de colocar-se acima das categorias da lógica, do que tomamos por real) e criar sempre novos possíveis, lançando-nos no horizonte da conquista do virtual e de uma nova subjetividade (FARIAS; FONSECA-SILVA; RODRIGUES, 2010, p. 07).

Iniciamos esta sessão citando a força histórica do cinema americano tanto pelo porte de sua grande indústria quanto por ser produtor de filmes para serem consumidos pela massa. Filmes esses que muitas vezes ditam modos de vida, estilos e modelos moralizantes. Entretanto, se faz crucial destacarmos aqui, em meio a essa potência que muito serve ao sistema, grandes obras produzidas a contrapelo do instituído, a exemplo: **Cidadão Kane** (WELLES, 1941). O próprio Gilles Deleuze estabelece esse filme de Orson Welles como o marco inicial da imagem-tempo. Inaugurando novas formas estéticas na montagem e linguagem fílmica, a referida película revoluciona a maneira do pensar e fazer cinema, pois sua cronologia é corrompida, não há sucessão orgânica para os acontecimentos.

Em **Kane**, temos exemplificado a questão do tempo a que se referem Deleuze e Bergson, tempo “embaralhado”, não linear, um passado que se conserva e um presente que passa. O “herói” age, anda e se mexe, mas isso é no passado: “o tempo não está mais subordinado ao movimento, mas o movimento ao tempo” (DELEUZE, 2007, p.105). O enredo nos convida ao mais profundo abismo de incertezas e ambiguidades. Quem foi Kane? Como tudo na sua história se deu? É daí, da inquietação, que se promove o impensado no pensamento:

A imagem cinematográfica é agora pretexto da reflexão, a própria imagem é pensamento, é uma imagem que filosofa, que pensa o mundo. Essa nova imagem, a imagem-tempo, já não concerne simplesmente à imagem, como acontecia no antigo cinema restrito ao movimento, mas ao pensamento da imagem na imagem (FARIAS; FONSECA-SILVA; RODRIGUES, 2010, p. 11).

6 CINEMA PARADISO²⁴

"Num armário, só um pobre de espírito poderia guardar uma coisa qualquer."
(Gaston Bachelard)

²⁴ No filme **Nuovo Cinema Paradiso** (1988), somos apresentados a Salvatore Di Vita, ou simplesmente “Totò”. Um menino pobre, mas que descobre cedo o seu amor pelo cinema ao acompanhar o projecionista, Alfredo, do único cinema da cidade: o Cinema Paradiso. Com o tempo, “Totò” vai aprendendo a função de projetista e torna-se parte daquela sala, que podemos dizer ser o coração da cidade. Intitular este capítulo de “Cinema Paradiso” nos remete não somente ao nosso prazer de estar em contato com o cinema (“Paradiso”) mas também perceber a potência do mesmo na vida do personagem principal.

Walter Benjamin entende que “Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta tanto mais fundo se grava a coisa escutada” (BENJAMIN, 1995, p. 62). No filme em questão, o quesito memória, lugares de memória, lugares onde se cristalizam vestígios do passado, vai sendo forjada durante toda a história. Queremos destacar na obra a história da personagem Salvatore Di Vita (Jacques Perrin), consagrado cineasta que recebe um telefonema de sua mãe comunicando que o projetorista Alfredo ([Philippe Noiret](#)) morreu. E a morte de Alfredo desencadeia lembranças de infância no diretor, como imagens-lembrança.

A personagem relembra o tempo em que era simplesmente o menino “Totò” (Salvatore Cascio), morador de uma cidadezinha da Sicília (Itália). Assim, ele recorda sobre o poder e a magia do cinema e de Alfredo, quem lhe apresentou esse novo mundo. Eles estabelecem uma grande amizade em que o cinema e a vida se entrelaçavam. O diretor do filme, Giuseppe Tornatore, mostra através da obra a simplicidade, o encanto, os personagens folclóricos e a vida nas cidadezinhas, num tempo em que não havia televisão e o cinema era a atração da cidade. Ali, o pequeno “Totò”, através do projetorista Alfredo, que mal sabia ler, era apresentado às possibilidades advindas com o fato de assistir a vários filmes que o colocavam diante dos mistérios da vida.

Em seu retorno à cidade natal, Salvatore atualiza suas lembranças e as coloca cada uma em um lugar devido, num processo doloroso, porém digno de uma retificação subjetiva. Passeiam por sua memória figuras significativas que protagonizaram na sua infância e adolescência um papel fundamental. As afecções que se deram em “Totò” nas suas experiências com o cinema não foram poucas. Sua percepção de si e do mundo foram sendo tecidas e modificadas. Kastrup (2012) nos lembra que “a experiência com a Arte provoca, muitas vezes, a inversão do fluxo cognitivo habitual, concorrendo para o alargamento da percepção”.

Uma questão que o filme nos ajuda nesta sessão é acompanhar como o personagem principal reage às recordações advindas do seu encontro com o antigo cinema. As lembranças-confronto das cenas de um passado atualizado que inventa a vida, e que inventa a si mesmo. Agora, um “Totò” adulto, que inventa um futuro e cria outros mundos. A partir de aspectos do filme podemos trazer no que tange ao cinema como dispositivo o processo de formação de sujeitos a partir do encontro:

espectador e obra. No filme, o cinema para o protagonista não somente foi guardião de experiências coletivas (*Erfahrung*) mas também elemento chave na constituição de subjetividade. Através daquelas histórias é que para “Totò” a vida era desvelada.

[...] as imagens a que assistia não eram simples imagens, elas evocavam sensações. O poder da imagem de trazer a autenticidade da duração, a espessura dos instantes, a contemporaneidade do passado coloca o filme num patamar diferenciado, onde os objetos se movimentam, onde os rostos e as falas se aproximam das imagens do mundo real como nunca havia acontecido na história das artes. É o momento em que a imagem começa a pensar por si só [...] (FARIAS; FONSECA-SILVA; RODRIGUES, 2010, p. 11).

Para Walter Benjamin, o cinema é a manifestação de uma forma essencialmente corporal de compreender o mundo, pois o corpo é o espaço por excelência das percepções, ideias e metáforas que engendram as imagens (cf. DIAS, 2000). Corroborando isso:

[...] O sujeito já tem a sua história, portanto, em seu processo de formação ele não começa do “nada”, ele traz consigo uma série de conhecimentos e experiências das gerações passadas (tradição). O indivíduo singular não vive apenas a sua história, mas a história do gênero humano enquanto tal (NICOLAU, 2013, p. 57).

Segundo Jorge Larrosa, quando tratamos de cinema falamos, sobretudo, do olhar e assim ele pontua:

[...] en el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y multiplicarla, de inquietarla y de ponerle a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a distancia justa y los pone en movimiento (LARROSA, 2006, p. 115).

Desse modo, poderíamos dizer que o cinema nos exercita a ajustarmos o olhar, assim o ampliamos e multiplicamos. Larrosa indica que estendemos nossa “mirada” a novas imagens, sendo possível compor diferentes redes de relação (KASTRUP, 2003). A pergunta que permeia este trabalho: O que pode o cinema(?), nos convoca a refletir acerca de como as imagens fílmicas nos ajudam a produzir pensamento. Como no encontro espectador-obra são problematizadas e pensadas questões que podem agenciar e provocar pensamentos. Assinala, por exemplo, Benjamin:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (1985, p. 115).

O cinema pode guardar uma narratividade parecida com aquela do viajante que vem de longe cheio de histórias para contar. E o que é narrado pode ser incorporado à experiência de seus ouvintes/espectadores. Mas o que é guardado na memória ou o que é resgatado dela ao "ouvir" a narração? O que fica do encontro com o "viajante que tem algo a nos contar"? Não sabemos as singularidades dos encontros, pois são complexos e inexplicáveis.

6.1 PALAVRA ENCANTADA²⁵

"[...] tem ganhado força a ideia de que os meios audiovisuais, essas máquinas de produzir (ou por que não de resistir e reafirmar) imaginário, traduzem, através de suas linguagens, as novas relações temporais deste início do século XXI." (Vieira)

Já se vão quase 120 anos da invenção do cinema. O cinema como expressão artística é parte da cultura da humanidade. Walter Benjamin já expressava seu incômodo acerca da dicotomia arte *versus* indústria, cultura *versus* entretenimento, que acompanha o cinema desde o seu surgimento (BENJAMIN, 1985). Incomodava a Benjamin a arte que se banalizava, por outro lado, esta arte sem "aura" se aproximava das grandes massas que, outrora, estavam distantes dela. Segundo Morin, pesquisador que é grande aliado na defesa da ficção fílmica na educação:

São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço (MORIN, 2001, p. 44).

Na década de 50, já existiam na França os cineclubes. O cinema assume, nesse momento, uma dimensão mais clara de formador cultural ao exercitar o debate e trocas de experiências sobre filmes, trabalhando na formação de muitos jovens daquela década e das seguintes.

O homem em formação esforçar-se-ia para perceber o mundo e nele produzir algo. Contudo, tratar-se-ia aqui, primeiramente, apenas da coisa em si de, por exemplo, um determinado conhecimento do mundo. Porque, na verdade, tratar-se-ia de um "melhoramento" ou "enobrecimento interno" do ser humano. Formação [*Bildung*] como "melhoramento" ou

²⁵ O filme **Palavra (En)cantada** (2008), de Helena Solberg, nos convida a experimentarmos discussões que o filme provoca sobre a relação entre poesia e música. Um filme que provoca nossa memória com imagens, com palavras, com música. Imagens, palavras, que evocam encantamento. A arte "encantada" que abre espaços de criação.

“enobrecimento” deve ser compreendida, por conseguinte, como processo no qual o indivíduo se ocupa com o mundo externo e, através disso, modifica-se e melhora a si mesmo (MEYER, 2011, p. 13, grifos meus).

Trata-se, então, de uma formação não para o mercado, para servi-lo sem colocá-lo em análise. O cinema que nos tensiona de algum modo nos auxilia com um processo formativo problematizador que indague nossos *ethos*. Portanto,

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se apresenta diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência e, por outro, assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. Nossos cafés e nossas ruas, nossos escritórios e nossos quartos alugados, nossas estações e nossas fábricas pareciam aprisionar-nos inapelavelmente. Veio então o cinema, que fez explodir esse universo carcerário com a dinamite dos seus décimos de segundo, permitindo-nos empreender viagens aventurosas entre as ruínas arremessadas à distância. [...] A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente. Se podemos perceber o caminhar de uma pessoa, por exemplo, ainda que em grandes traços, nada sabemos, em compensação, sobre sua atitude precisa na fração de segundo em que ela dá um passo. O gesto de pegar um isqueiro ou uma colher nos é aproximadamente familiar, mas nada sabemos sobre o que se passa verdadeiramente entre a mão e o metal, e muito menos sobre as alterações provocadas nesse gesto pelos nossos vários estados de espírito. Aqui intervém a câmara, com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, à experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas. Pois os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade se situam em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível normal (BENJAMIN, 1994, p.189-190).

Virginia Kastrup (2001) em seu artigo “Aprendizagem, Arte e Invenção” destacará o pensamento de Gilles Deleuze acerca da arte. Para Deleuze “a arte não é um alvo, mas um atrator caótico”, e a aprendizagem “faz-se num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo” (cf. KASTRUP, 2001). Dessa forma, fica indicada a possibilidade de uma aprendizagem inventiva tendo o cinema como um signo²⁶ catalisador de tal possibilidade. A arte tem

²⁶ Trazemos a noção de “signo”, segundo Deleuze, como aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação. Para Deleuze (1987), os signos se organizam em diferentes sistemas, entre os quais se encontra a linguagem.

muito a ensinar sobre inventividade e que pensar em inventividade não é somente para artistas profissionais.

A Arte é conhecimento de técnicas e do mundo, assim como também é uma atividade subjetiva e íntima do homem. É expressão e é conhecimento. É uma forma de manifestação do homem em sua totalidade: como ser racional e sensível. Utiliza-se de matérias, de técnicas e de um conhecimento sensível do mundo. A redução da Arte a apenas uma de suas dimensões é condição de seu aleijamento e favorecimento de seu uso mitificador e alienante (SCHUTZ-FOERSTE et al, 2009, p. 154).

Neste caminho, o cinema, como arte, “uma vez experimentado, faz-nos ver o nosso mundo diferentemente” (cf. KASTRUP, 2001). Assim sendo, o cinema é uma forma de nos sensibilizar, produzindo novos territórios existenciais. Contudo, vale nos perguntar, como educadores: Como temos usado esse dispositivo? Ou melhor: como fazer do cinema um dispositivo? Como criar práticas educacionais que impliquem numa problematizadora tomada de posição? Como não se limitar à produção de espectadores como meras máquinas reprodutoras do sistema instituído nas nossas instituições de trabalho? O cinema utilizado como vetor problematizador das manobras do capitalismo pode nos auxiliar no produzir pensar como abalo, criar linhas de fuga, produzir incômodos e estranhamentos que nos impulsionem a problematizar sentidos já dados, olhares, sabores. Ou seja, que possa assessorar na educação e desdomesticação dos sentidos tão “capitalisticamente” moldados, em meio ao discurso hegemônico vigente.

7 TEMPOS MODERNOS²⁷

Neste capítulo exploramos os atravessamentos, costuras e singularidades acerca da vida contemporânea. O que pode o cinema? O que pode nosso pensamento fazer circular além das formas embrenhadas num certo modo de vivência intimista e imposta pelo capital? Quão “Nuas” são nossas Vidas? Na contramão dos

²⁷ A grande obra de Charlie Chaplin, **Modern times** (1936), retrata a incipiente revolução industrial, marco da passagem da produção artesanal para a produção em série. É uma crítica à "modernidade" e ao capitalismo representado pelo modelo de industrialização em que o operário é engolido pelo poder do capital nos apresentando às múltiplas contradições do contexto. Acredita-se, portanto, que a pretensão deste capítulo se justifica na temática da referida obra.

agenciamentos, das “Vidas Besta”, o que o corpo não aguenta mais? (cf. PELBART, 2006).

Decidimos como estratégica metodológica entrecruzar a temática cinema-pensamento em Deleuze (1985), a aprendizagem inventiva em Kastrup (1999, 2001) e a questão da vida em Pelbart (2006), para tecermos o fio condutor deste trabalho: O que pode o cinema na tentativa de produzir pensamento reinventando uma vida besta?

Cinema como linguagem criadora de pensamento, uma ferramenta que incorpora uma dimensão formadora própria e que cumpre um papel importante na formação de subjetividade. Ainda, apostamos ser ele um veículo que problematiza o *ethos* contemporâneo – por vezes sutil, ora voraz – e que por muitas vezes se configura em políticas de capturar desejos, de ditar regras, de tudo controlar, tentando moldar nossa existência.

Peter Pelbart, quando reflete sobre as formas capitalísticas atuais de produzir modelos a serem seguidos, enfatiza o conceito de Agamben de vida nua. Pelbart retoma o percurso de Giorgio Agamben (2004) que mostra a vida reduzida à dimensão “zoé”, ou seja, a corpos “matáveis”, sem que tais mortes se constituam em assassinatos, mas porque distantes da importância política²⁸. Pelbart traz a ideia do muçulmano:

O “muçulmano” era o detido que havia desistido, indiferente a tudo que o rodeava, exausto demais para compreender aquilo que o esperava em breve, a morte. Essa vida não humana já estava excessivamente esvaziada para que pudesse sequer sofrer (cf. PELBART, 2003).

O capitalismo é feito da conjunção de fluxos “de propriedades que se vendem, de dinheiro que escorre, de produção e de meios de produção que se preparam na sombra, fluxo de trabalhadores que se desterritorializam” (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 283).

A Vida Zoé se encontra capturada, fabricada, modelizada, serializada, controlada, individualizada, identitária. Logo, como encontrar o falsário deleuziano no *modus vivendi* contemporâneo? Como pensar o fora? O fato é que hoje, proliferam cópias. Como o pensamento pode produzir frestas para respirar? *Is there a balm in*

²⁸ Para o grego o termo vida poderia ser distinguido entre “bios” e “zoé”, o primeiro seria relativo à vida política e o segundo, à vida nua, cerceada pelos ditames da natureza (cf. AGAMBEN, 2004).

*Gillead?*²⁹. A partir de tal dilema, deveríamos pensar a vida como algo estético, mas somente a arte a partir dos cacos da história (cf. GAGNEBIN, 1982), dado que seria assim preciso e possível repensar novas composições.

Há uma urgência de buscarmos algo que nos surpreenda. Na (re)invenção da Vida, a arte pode ser um dispositivo potente. Segundo Deleuze, ela pode nos proporcionar experimentações, é intercessora de perceptos e afectos. O encontro com a arte pode nos proporcionar surpresas, uma experimentação estética, não algo pronto para ser consumido. Aqui nos reportamos a uma série de entrevistas feitas por Claire Parnet e filmada nos anos 1988-1989, **O Abecedário de Gilles Deleuze**, onde há um trecho em que este explana alguns conceitos que nos servem como operadores:

Há os conceitos, que são a invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de perceptos. Os perceptos fazem parte do mundo da arte. O que são os perceptos? O artista é uma pessoa que cria perceptos. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque perceptos não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O percepto é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que as sente. [...] Pode-se dizer que os impressionistas distorcem a percepção. Um conceito filosófico ao pé da letra é de rachar a cabeça, porque é o hábito de pensar que é novo. As pessoas não estão acostumadas a pensar assim. É de rachar a cabeça! De certa forma, um percepto torce os nervos e podemos dizer que os impressionistas inventaram perceptos [...] (DELEUZE; PARNET, 1996).

Ao se referir a “afectos”, o autor continua:

Não há perceptos sem afectos. Tentei definir o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível [...] (idem, ibidem).

A arte (o cinema) libera os afectos e perceptos de nossas vidas e os conserva. A arte pode arrancar perceptos das percepções, afectos das emoções, e que afectos e perceptos transbordam qualquer vivido é por isso. Assim está a “experiência estética como a prática artística em seu papel de acionar processos de aprendizagem inventiva” (cf. KASTRUP, 2010). Virginia Kastrup toma este tipo de experiência como

²⁹ O excerto é do poema **The Raven** (1945), do escritor americano Edgar Allan Poe. No recorte supracitado, o eu-lírico se pergunta se haveria algum remédio para curar sua dor, a dor de uma perda.

“uma experiência marcante, que não se dissipa e que não é facilmente esquecida.” (idem). E isso não é banal, isso é pulso, é impulso para o pensar.

Silva e Carvalho reiteram as questões supracitadas quando destacam que:

Para Bergson (2006), as afecções intercalam-se entre os estímulos que são recebidos (imagem-percepção) e os movimentos executados (imagem-ação), ocupando um “entre”. [...] Buscamos a potência desse “entre” como elemento produtor e produto de afecções que podem movimentar o pensamento e, desse modo, a aprendizagem inventiva (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 79).

Dessa forma, investigamos a potência do cinema como dispositivo presente nas práticas educacionais e o que pode o Cinema como problematizador da vida, assim como ser ele um caminho que possa ativar e disparar processos de criação e de aprendizagem como invenção de si e do mundo.

Guimarães (1997), ao responder sobre o que entendia por imagem em literatura, observa:

[...] No trabalho da arte ou da literatura – escrevem Deleuze e Guattari – o que se conserva não é o material – seja o signo linguístico, a pedra ou a cor – , o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. O que é próprio da arte é ‘arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro [...]’ (GUIMARÃES, 1997 p. 63).

Nesse sentido, trabalhamos com o conceito de imagem-afecção buscando, pelo uso de imagens fílmicas, produzir esse “entre” e/ou potencializar pela afecção a possibilidade de movimentar o pensamento (SILVA; CARVALHO, 2013). Dentro de tal perspectiva retomariamos Bergson que, entre tantas coisas pertinentes à temática, disse:

Quando uma criança se diverte reconstituindo uma imagem, reunindo as peças de um quebra-cabeça, vai conseguindo cada vez mais depressa à medida que se exercita mais [...]. É que o resultado já foi dado. É que a imagem já está criada e, para consegui-la, basta um trabalho de recomposição [...]. Mas para o artista que cria uma imagem tirando-a do fundo de sua alma, o tempo já não é um acessório. Não é um intervalo que se possa alongar ou encurtar sem lhe modificar o conteúdo (BERGSON, 2010, p. 370).

Assim, a arte, a literatura, o cinema podem nos fazer acionar o não ainda visto, o não explicado, o desconhecido ou estranho, recolocar problemas, configurando possibilidade de invenção de sujeitos e de mundos.

7.1 PRIMAVERA, VERÃO , OUTONO, INVERNO... E PRIMAVERA³⁰

“O que importa afinal, viver ou saber que se está vivendo?”
(Clarice Lispector)

Na contramão da vida, experimentos infundáveis pela busca “do manual da felicidade”, o qual mais se soma em páginas do que em leitores, são muito presentes em nossos tempos e às vezes nos causam vertigem. No entanto, já parafraseando Nietzsche: quem tem uma razão de viver, uma vontade, pode suportar qualquer coisa e que quando perdemos de vista nossos objetivos, somos dominados pela desorientação. Nietzsche ainda destaca que é preciso buscar essa vontade de viver, que ele chamou de vontade de poder, pois a felicidade é volátil. Vontade de poder é o campo de forças, de poder perante a vida (cf. NIETZSCHE, 2008).

Para darmos vazão a nossa discussão, tendo como adendo algumas ideias de Nietzsche, é crucial refletirmos: o que pode nos ajudar a produzir pensamento sobre essas questões e afirmar uma vida mais inventiva? Como a vontade de poder pode ajudar a demolir armadilhas que despotencializem a vida e a construir uma nova forma de viver? E, por conseguinte, “o que pode o cinema” em meio às tecituras do capital. Vale também a pergunta: “Como reencantar o concreto”? (VARELA, 2003, p. 11). As perguntas-desafio nos convocam a pensar no pensar. Pensar um *ethos* que afirme uma vida, pensar como avançar nossas análises sobre o processo de formação em um sentido inventivo de si o de mundo. Nisso, Kastrup nos lembra de que “aprendemos a viver melhor nossas questões, à medida que a problematizamos e (re)inventamos a vida. Assim, a psicóloga, tomando como referência a filosofia de Bergson, defende que:

Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson a invenção, em

³⁰ O filme sul-coreano **Bom yeoreum gaeul gyeoul geurigo bom** (2003), de Kim Ki Duk, se remete ao ciclo telúrico da vida. Arriscamos em dizer que ninguém é indiferente ao periódico retorno das quatro estações e suas imbricações com o nascimento, crescimento e declínio das forças naturais. Na referida película, há uma singular leveza, poesia. Suas imagens e suas cenas com “carência” de diálogos nos provocam ao se fazerem notar como que o ato de não falar pode ressoar muito mais alto no pensamento, não importando o tempo em que vivemos, o *modus operandis* do mundo globalizado e seus modos de “captura”. Será que nos esquecemos de que todos vivemos a roda da vida, com seus desejos, sofrimentos e paixões? Nota-se que a questão do “tempo” no filme é um tempo-criador-pensamento.

sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas (KASTRUP, 2001, p. 18).

Vejamos que também Barros, ao discutir questões que resistam à imagem dogmática do pensamento, corrobora nossa tese quando diz que:

Esse percurso se construirá na produção de contágios com outros domínios das ciências, das redes, e da filosofia, afirmando nossa postura transdisciplinar e nosso engajamento ético que se coloca na tarefa de pensamentos estratégicos metodológicos que se aliem a uma perspectiva de integralidade [...] (cf. BARROS, 2006).

Neste trabalho, defendemos que o cinema é um vetor precioso para efetivar a produção do pensamento que promove uma aprendizagem inventiva. Um cinema que produza formas de pensamento e ação a partir de práticas político- pedagógicas que qualifiquem os sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Para Kastrup pensar em processos cognitivos é lançar luz à questão do tempo. Com Barros (2006) indagamos “como a questão do tempo pode operar e produzir outra direção para pensarmos os processos de formação, recusando as práticas pautadas em especialismos?” E por que o tempo está balizando esta conversa?

O tempo em Deleuze e Bergson é um tempo diferenciado, um tempo que põe o pensamento em movimento. Uma vez em movimento o pensar é exercitado, “aprender envolve a experiência, a experiência se manifesta em atos de pensamento. É pelo exercício do pensamento que um aprendente se abre para a possibilidade de novas formas de expressão do pensar” (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 81).

A questão do tempo cronológico e a do sequencial para Kastrup é que estes são subordinantes (se apresentam de forma hierárquica) e vêm carregados de uma imagem dogmática do pensamento (2002). Pensando em uma concepção distinta do tempo cronológico, Deleuze, a partir de Bergson (2006), pensa num tempo que cria, que germina pensamento. Sua abordagem problematiza a noção de tempo *versus* cognição. O tempo, a partir de Deleuze, é um tempo outro: “[...] com direções para pensar o conhecimento que não está sob a égide do *deficit* ou da falta [...]” (cf. BARROS, 2006).

Os processos de formação devem privilegiar a invenção. Barros (2006) nos lembra de que a vida dispõe de um número incalculável de vias, não se restringindo a um caminho necessário, uma vez que em toda bifurcação exista escolha ou seleção de

caminhos, isso implica abandonar outras possibilidades. Acreditamos que um sujeito provocado à inventividade, à problematização via uma abordagem pautada nesses pressupostos, [...] uma abordagem pautada na invenção [...], será necessariamente marcado pela imprevisibilidade, variabilidade, plasticidade [...] (cf. BARROS, idem). E assim, os movimentos criativos se efetivam.

Então, o que pode o cinema?

O cinema é um convite à alteridade, a uma forma singular de criação estética em que se colocam em diálogo produtores, espectadores e as obras propriamente ditas. Neste caso, incluindo-se aí educadores, crianças, jovens, as histórias de cada um, as narrativas trazidas pelos filmes, as regras de mercado, as tensões por legitimidade... Uma política pública que instaure a sistematização da circulação do cinema no cotidiano da escola amplia as possibilidades das redes de significação presentes no contexto escolar e fomenta novas visões de mundo (ALVES; PASSOS; PEREIRA; SOARES, 2015, p. 35).

Deleuze, pela via de Bergson, pensa o cinema como um instrumento que nos dá a ideia de movimento (uma vez que deduz o móvel a partir do fixo), mas de um movimento falso, como ilusão da nossa percepção natural. Segundo o filósofo, o movimento está no aparelho, nós é que convertemos espaço em movimento. Bergson trabalha a ideia de tempo como algo movente e que dura, fundando, portanto, sua especificidade sobre uma concepção aberta. Do tempo real enquanto duração – e a duração, por sua vez, como criação incessante de diferenças (de algo novo) de algo que está sempre mudando.

Esse cinema, do tempo cronológico, é percebido como um encadeamento de imagens que se prolongam por meio de associação, semelhança ou oposição, como um regime orgânico, previsível. Contudo, para Deleuze, o cinema é capaz (devido ao surgimento de novas tecnologias de produção, captação, montagem e projeção) de produzir para além de uma imagem movimento, uma percepção orgânica do próprio movimento da imagem, uma imagem-tempo. Este cinema agora que já não é mais narração, mas uma produção de acontecimentos, algo novo que é produzido.

Exploremos o conceito de Deleuze tratado por Vasconcellos (2006) que é o de intercessor. Deleuze dizia que sem intercessor não há criação, não há pensamento, não há ideia e que “o essencial são os intercessores, a criação são os intercessores”. Intercessor seria, então, algo ou alguém que nos permite produzir,

pensar, criar, desenvolver, ou ainda: qualquer ideia que faça o pensamento sair de sua imobilidade, que promova algo novo.

Tomaremos, assim, o cinema como intercessor em processos formativos. Como Deleuze argumenta, os conceitos são movimentos constituídos a partir de encontros e problemas e são eles que estremecem o pensamento. Cinema-pensamento reitera nossa ideia de cinema como dispositivo. Portanto, sendo dispositivo (dispositivo a partir de Deleuze), não podemos prever que tipos de linhas-pensamento se formarão e nem onde (ou se) irão parar. Fundamental é o pensamento ser forçado a agir por meio de problemas. É necessário que o pensamento seja afetado por alguma coisa. Neste sentido, os Intercessores são fundamentais, pois é com eles que o pensamento entra em deslocamento, mobilidade, trânsito, criação.

Criação e Invenção são pontos-chaves da nossa pesquisa, o pensamento não é inerte. Deleuze, em uma entrevista, nos dá suporte com a seguinte colocação “os conceitos se movem. É preciso construir conceitos capazes de movimentos intelectuais” (DELEUZE, 1992, p. 152). Assim, os Intercessores oferecem esse movimento ao pensamento, retirando o pensamento da imobilidade e de sua suposta naturalização. Defendemos o cinema como intercessor, intercessor do pensamento, do corpo, da reinvenção de si e de mundo. Uma aposta num vetor problematizador que “[...] poderia ainda nos sacudir de tal estado de letargia [...]” (cf. PELBART, 2006).

Defende-se que “[...] O cinema constitui uma potência no que diz respeito à circulação de múltiplos currículos e narrativas nos ambientes escolares” (ALVES; PASSOS; PEREIRA, SOARES, 2015, p. 69). “Convidar ao cinema é, antes de tudo, convidar a uma forma singular de percepção: um modo de contar histórias, um modo de narrar, uma forma peculiar de chamar atenção aos detalhes, aos sons, às cores, às múltiplas temporalidades” (idem, p. 70).

Como produzir outras práticas a partir do desconforto? Da sobrevida modulável. Como produzir para si um corpo-sem-órgãos? “Hoje, o eu é o corpo. A subjetividade foi reduzida ao corpo, a sua aparência, a sua imagem, a sua performance, a sua saúde, a sua longevidade.” Para muitos, ainda sob o efeito de sedação do capital, a pergunta é apenas: “é melhor viver Dez anos a mil do que mil anos a dez?” (LOBÃO, 1990). Na verdade, resistir a banalidades, fugir das formatações instituídas, colocar

o pensamento à prova, permitir que perceptos e afectos criem aberturas, redes quentes e conexões potentes, convocando uma vida: “Uma vida tal como Deleuze a concebe é a vida como virtualidade, diferença, invenção de formas, potência impessoal, beatitude” (PELBART, 2006, p. 16). Com a vez, o próprio:

Nossa vida moderna é tal que, quando nos encontramos diante das repetições mais mecânicas, mais estereotipadas, fora de nós e em nós, não cessamos de extrair delas pequenas diferenças, variantes e modificações (DELEUZE, 2006).

Ou ainda: “A verdade do Cinema, segundo Deleuze, não está na história de seus filmes, mas na riqueza criativa de seus criadores, inventores, signos e imagens” (VASCONCELLOS, 2006, p. 9). De modo favorável a isso, Kastrup ser “possível ver na própria modernidade a produção do que escapa ao seu projeto: a criação de híbridos e a produção das condições de paradoxo e de problematização de seus pressupostos [...]”. O homem contemporâneo tem sido produzido, muitas vezes, para ser mero espectador e, não, protagonista de suas ações, mas, a despeito da forma cada vez mais sutil que a lógica do capital nos enreda e nos seduz, superar tal condição à guisa de indagações é uma pista para enfrentar e transformar uma realidade que não nos favorece à expansão do viver. É preciso nos (re)inventarmos em máquinas-desejantes:

Nas máquinas desejantes tudo funciona ao mesmo tempo, nos hiatos e nas rupturas, nas panes e nas falhas, nas intermitências e nos curtos-circuitos, nas distâncias e nos despedaçamentos, numa soma que nunca reúne suas partes em um todo (cf. GUATTARI, 1972).

O que pode o cinema? Na letargia do dia a dia, que sentidos podem ser criados em encontros fugazes? Como a estética das cidades funciona de modo a limitar nossa potência inventiva? Como pensar essa padronização de corpos afoitos que caminham em busca de seu “lugar ao sol”? Como conseguimos criar força problematizadora para escapar da fobia e da depressão – sintomas cada vez mais presentes – dessa contemporaneidade em que somos levados a ter, consumir e ajustar nossos relógios ao tempo *Kronos*? Como criamos linhas de fuga?

Apostamos aqui ser a partir dos próprios restos humanos dessa vida nua que se inventam formas outras de viver em meio à conturbada vida capital. É a vida se reinventando incessantemente. E para tanto o cinema pode vir a ser algo indispensável.

8. A VIDA DOS OUTROS³¹

“O Múltiplo não é só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras.”
(Gilles Deleuze)

A educação praticada em muitas escolas hoje dispõe de um grande número de aparelhos tecnológicos cujos avanços de recursos digitais e de sua acessibilidade e de utilização crescem a cada dia. A partir desses primeiros apontamentos, urge ficarmos atentos aos efeitos eticopolíticos e, conseqüentemente, modos de uso das novas mídias e das tecnologias, pois elas não são neutras. Ao contrário, produzem efeitos dependendo da maneira como são usadas nas práticas pedagógicas.

Para Bergson (2006), o promotor da criação são as emoções criadoras que persistem e colocam um problema, exigindo uma solução, mobilizando o movimento do pensamento para além da reconhecimento (aprendizagem baseada na repetição e ou em esquemas sensório-motores). Isso, porque a invenção é fruto da intuição, que vem da emoção criadora com o trabalho da inteligência dentro do tempo presente, quebrando os limites que preconizam que o conhecimento é representação estável e invariável (cf. SACRAMENTO; SOARES, 2015). Daí, o dilema permanece: estamos criando alternativas para o exercício do pensamento? Há espaço para o pensar em nossas práticas? Kastrup nos lembra:

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (cf. KASTRUP, 2001).

Em uma aula de língua estrangeira, por exemplo, é comum usar cenas de comerciais de TV, séries ou filmes para (meras) descrições de lugares e pessoas focando apenas no vocabulário. Somos levados a responder perguntas, preencher as frases, ter atenção às palavras e, geralmente, nada mais. Essas atividades têm e terão a sua importância linguística, mas não no sentido de produzir inquietudes no pensamento. Sabe-se que mesmo as atividades pautadas em vídeos são centradas, em sua maioria, em perguntas e repostas.

³¹ **Das Leben der Anderen** é um filme alemão lançado em 2006, escrito e dirigido por Florian Henckel von Donnersmarck. A aproximação aqui proposta é uma forma de nos fazer lembrar que, como educadores, somos sujeitos políticos cujas práticas empregadas em sala ultrapassam os conteúdos estipulados. No filme, chama nossa atenção um importante fundamento da vida-arte dos encontros.

Segundo Ismael Xavier, por exemplo: “[...] um cinema que ‘educa’ é aquele que (nos) faz pensar não somente sobre o cinema em si mesmo, mas, igualmente, sobre as mais variadas experiências e questões que ele coloca em foco [...]” (XAVIER, 2008). Muitas vezes, ao criarmos atividades com filmes, entramos em sala munidos de roteiros e de atividades geralmente com perguntas delineadas. No caso de exercícios, usando vídeos e filmes, por vezes estamos prontos para trazer as respostas, nossas verdades; outras, sem perceber, já revelamos o que entendemos como serem as respostas certas às questões da história e de como elas deveriam ser pensadas e ou interpretadas. Nos “preparamos” para explicar as possíveis metáforas que ali se apresentam. Desse modo, nossas explicações, certamente, não produzem indagações, dúvidas, pois antecipamos a expectativa pelas respostas mais adequadas. Pensamos pelos nossos alunos. Aparentemente, é mais fácil lidar com atividades pedagógicas formatadas desse modo, manter a ordem e criar uma sensação de missão cumprida. Contudo, qual é literalmente o papel que reservamos hoje às dúvidas no ambiente escolar?

A linguagem, como a vida, manifesta-se de modo plural. Portanto, não devemos limitar nos processos de aprender os meios e os modos de expressão, dentre eles, os imagéticos e/ou audiovisuais, no caso, o cinema. Dessa forma, devemos buscar estimular experiências de aprender-ensinar que impliquem reflexão e criação, isto é, remar contra a maré da homogeneização, do engessamento da potência criadora de alunos e professores. Produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso [...] (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 82).

Diante do exposto, abramos um parêntese para duas situações vividas em sala de aula. A primeira se passa em uma turma de licenciatura, numa aula de Pesquisa e Prática Pedagógica: ali se discutindo exatamente a importância e delicadeza do uso de filmes em sala. Ao ilustrar um roteiro para uma atividade: um plano de aula baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental com atenção a possíveis temas transversais, sugeri o filme **Os sem-floresta (Over the Hedge)**, 2006). Na conversa, a ideia era o cuidado da escolha de um filme, tendo um público em mente e as respectivas atividades que poderiam surgir dali (do pré ao pós-filme) e como aquela obra em questão poderia ajudar alunos de Ensino Básico a pensar acerca de temas como: sustentabilidade, meio ambiente e ética, por exemplo. Ao final da explicação, quando já achava ter sido minuciosa e objetiva o suficiente, ouço: “Ok, passo o ‘filminho’ e é só isso?” Destaque para o tratamento no diminutivo “inho” para realçar o tom pejorativo do locutor. Como podemos ver,

basicamente, o uso de filmes como estratégia didática é ainda tido como uma atividade desinteressante ou feita para passar o tempo.

Outra situação se deu em uma instituição de ensino de línguas onde, na tentativa de exercitar não só a fluência mas também a questão da imagem-pensamento, propomos uma atividade em que a turma foi dividida em dois grupos. Parte de um filme seria passado enquanto que simultaneamente um dos grupos deveria descrever o que estivesse vendo para o outro. Este ficaria de costas para o televisor e apenas escutariam. O som do aparelho permaneceria desligado. A escolha da obra era propositalmente separar um recorte onde, aparentemente, “nada acontecia”: Ninguém voava, roubava, brigava, amava... eram pessoas andando, natureza, olhares, conversas. Nossa tarefa, enquanto o exercício seguia, era monitorar, “cutucar”, incitar à participação.

O curioso daí foi perceber que, em cenas de multidão, natureza, pessoas apenas andando ou se olhando, por exemplo, o silêncio (a pausa na narração) era quase instantâneo. Mas não era por não saberem como dizer (em inglês), mas “o que” dizer. Muitos, ao serem perguntados sobre o porquê de estarem calados ou por que não ajudavam o colega na descrição do que viam, diziam: “Teacher, não está acontecendo nada.” “Nothing!?” “Yes, teacher. Nothing.”

Era como se aquelas cenas fossem insignificantes, de maneira que nem a tentativa de falar para praticar a fluência os motivava. O silêncio, uma conversa, olhares, abraços, céu, mar etc, notava-se que era desconcertante demais ficar ali olhando aquilo. Diante das imagens-tempo, não sabiam o que fazer nem o que falar. As pausas geralmente se quebravam e reações de entusiasmos (re)surgiam no momento das “cenas ápice”: culminações, em violência física, assassinatos, cenas envolvendo aparatos *high tech*.³²

³² A narração da atividade citada trata-se de um tipo de atividade que costumo fazer com alunos de língua estrangeira, sejam eles iniciantes ou não. Entretanto, quanto mais vocabulário tanto mais terão, em tese, o que dizer. Faz parte da logística da atividade (que dura entre 10 e 12 minutos). Começa-se por uma parte do filme onde “nada pareça que vai acontecer”, mas que culmine em algo que possa trazer algum tipo de surpresa e susto. Apenas para efeito de exemplificação, quando me referi as “cenas ápices”, elas são para que os alunos sejam “surpreendidos” e que eles voltem do silêncio. Três filmes que geralmente uso, pois eles se encaixam muito bem, àquilo para o qual me proponho. São eles: **Sleeping with the Enemy (Dormindo com o Inimigo)** de Joseph Ruben (1990), **Witness (A testemunha)**, de Peter Weir (1985) e **Face/Off (A outra face)** de John Woo (1997). Há

Não defendemos aqui um pensar como forma de ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor ou mais crítica, consciente ou libertadora. O que propomos é mais do que isso. Para Deleuze, o cinema-pensamento é um campo de experimentação do pensar. O pensar é o que defendemos com o cinema e transcende o “fazer análises” e o “ter consciência de”. Cinema-pensamento é ser perturbado pelo que se vê e ver o que não estava visível, é não trazer respostas, é deixar o aluno/espectador formular problemas a partir do seu encontro com a obra. O cinema deveria ser algo que “[...] pudesse despertar o pensador que estaria adormecido em todos nós [...]” (cf. VASCONCELLOS, 2006). Fresquet complementa que o cinema

[...] provoca a sensação de abertura, renovação, encontro com o novo, invenção. “[...] Toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo, que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem muito mais imaginação do que aquele que filma (FRESQUET, 2013, p. 40).

Buscando dar visibilidade aos fios e as práticas que produzem olhares e diálogos sobre os processos corriqueiros de uso de obras fílmicas como prática pedagógica, propomos criar o cinema como intercessor dando ao processo de formação uma direção inventiva.

Não existe um saber pronto esperando pelo aluno, mas uma teia que levará para diversos meios da construção do saber. E pensar em construção nos leva a conexões que nos remetem à potência das redes, nas experiências compartilhadas.

Jorge Larrosa também contribui para a questão:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

É nessa direção que o tema “Cinema, Formação, Invenção de Si e do mundo” nos impulsiona. Alguns profissionais discutem o tema (cinema) no sentido de abordá-lo de diferenciar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, são poucos os

educadores que se valem desse instrumento para tratar da formação no sentido de pensar o texto audiovisual, com o objetivo que possa contribuir no âmbito educacional, para a formação pela via da aprendizagem inventiva de sujeitos mais autônomos e que produzam pensamento, novas formas de subjetivação não serializada.

Herman (2003) defende que o cinema nos auxilia a buscar diversas leituras, um exercício estético filosófico com a obra, o que ela produziu, algo que nos ajudaria, além de outras questões, com o exercício de letramento visual. O uso do cinema como dispositivo pedagógico pode ir além, por exemplo, do exercício do uso de vídeos como instrumentos complementares a temas trabalhados em sala ou ainda transpassar a percepção do que seria um cinema hegemônico ou como um recurso pedagógico transdisciplinar ou para debates (muitas vezes menos aprofundados e com perguntas já pré-moldadas pelo professor), para reproduções de cenas ou paródias, mas o cinema, como defendemos, é estratégia para fazer pensar.

Vários educadores defendem uma pedagogia contra-hegemônica, movimento fecundo na educação. Neste movimento, “o cinema faz parte do imenso e complexo sistema de educação audiovisual da memória a que estamos todos submetidos, permitindo infinitas abordagens e aproximações” (cf. COUTINHO, 2008). O que pode o professor com o cinema? O que pode a escola? Aqui Fazemos eco com Ferraço (2007) quando diz que “defendemos que, para além da perspectiva de campo e/ou espaço-tempo de pesquisa, o cotidiano da escola se coloque para nós como uma condição imprescindível de pensarmos e praticarmos a educação em sua permanente complexidade”. Neste contexto, é possível pensar que existem escolas educadores e práticas curriculares que não se deixam aprisionar e que busquem processos de singularização.

Aqui no Brasil, o pensamento liberal da ideia de liberdade apenas como autonomia individual foi manifestada pelo tecnicismo e, mais recentemente, por certa valorização da competência. Nessa ótica, temos a pedagogia comportamentalista focando a noção de competência, em que a educação é concebida enquanto desenvolvimento de habilidades individuais que visem formar o indivíduo útil à sociedade democrática e liberal. Bauman observa que

[...] o conhecimento serve para uso imediato e único; conhecimento pronto-para-o-uso e imediatamente disponível, do tipo prometido pelos programas de software, que entram em saem das prateleiras das lojas em uma sucessão sempre acelerada, parece muito mais atraente (cf. BAUMAN, 2002).

Diante desse quadro, consideramos que nossas experiências acumuladas nos têm feito refletir sobre que tipo de formação tem sido efetivada nas escolas e, além disso, problematizar e reinventar nossas próprias práticas, em especial, na utilização de recursos midiáticos. Mediante a estes tempos e suas implicações na maneira de como o mundo e as relações têm sido vividas, um possível caminho é criar linhas de fuga, estratégias, para lidar e dialogar com nossos alunos a partir do cinema, colocando em análise o discurso hegemônico produzido no contemporâneo.

A experiência de um filme é exercício, é prática que se cria e que se aprende. “É um deslocamento do olhar que propicia a experimentação, não como vivência passiva (de ser comandada)” (cf. WEIL, 2008). Cada espectador tem seu encontro com a obra de forma particular. Por isso, ao incluirmos filmes e vídeos em nossas práticas pedagógicas, oportunizamos ao aluno projetos formativos questionadores num caminho de “assumir, como projeto, a invenção de si e do mundo e não a descoberta. Com nos propõe Nietzsche: ser mestre pela interrogação sustentada” (NIETZSCHE apud BARROS, 2006), para que sejam produzidas possibilidades de criação de perspectivas diferentes, de diferentes formas de se relacionar com o mundo e de recriá-lo. É importante frisar que obras fílmicas sejam orientações “sem destino”. Fazer crer que atividades didáticas tenham um começo, meio e um fim é enquadrar atividades envolvendo o uso de filmes como uma prática equacionada, regada a questionários ou percepções vindas do professor, pré-concebidas e fechadas. Essas ações tentam roubar do aluno a possibilidade do pensar, reduzindo o aprender à reconhecimento.

O que pode o cinema? Kastrup considera que [...] a chave da política inventiva é a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. Ao desenvolver atividades usando filmes, o professor lança mão de formas para o pensamento se expressar:

Entra la luz y me recuerdas: ahí está / Empieza por dicirme su nombre, que es (ya se entiende) el mio / Vuelva a la esclavitud que há durado más de siete veces diez años. / Me impone su memória. / Me impone las midérias de cada dia, lá condición humana (cf. BORGES, 2005).

Segundo Giroux (2005), o professor deveria apurar condições para os alunos assumirem posturas de sujeitos construtores de sentido eticopolítico ao terem experiências com obras fílmicas que apontem para subjetividades não mercadológicas. O que, então, pode o cinema diante do fascínio complacente da globalização? Entendemos que práticas pedagógicas que se tentam fazer potentes merecem estar sempre sendo postas em análise. Assim, além de se configurarem como uma forma de invenção de si e do mundo, elas são movimentos, são uma aposta ético-estética e política:

Ético no sentido de comprometimento e co-responsabilidade dos educadores. Estética, por que inova na produção e valorização das múltiplas formas de subjetividade e da autonomia, procurando no protagonismo, sua marca. Político por que permeia a inter-relação desses três atores (cf. BARROS, 2006).

Assim, sem a pretensão de encerrar a discussão que as colocações levantadas aqui suscitem, indagações como: Que práticas de ensino poderiam balizar uma ruptura com as metodologias pedagógicas recognitivas na educação escolar? Passemos à frente.

9 A PELE QUE HABITO³³

“O corpo sob a pele é uma fábrica superaquecida,
e por fora,
o doente brilha,
reluz,
em todos os seus poros,
estourados.”
(Antonin Artaud)

Como professora, busco reafirmar o compromisso com uma educação problematizadora do instituído. Isso, tendo como pressuposto que seja crucial refletir sobre a importância da interação como momentos significativos no processo ensino-aprendizagem. Nesse movimento de compreensão de si e de mundo, acreditamos nos debates, nos encontros, nas trocas, quesitos que ajudam não só o aluno mas também o professor no estímulo de operarem ideias:

³³ Pensar em **La piel que habito** (2011) de Pedro Almodóvar como título para este capítulo é algo que nos remete às várias peles sob as quais habitamos, peles e corpos cujos movimentos estão em expansão. Nosso corpo é uma máquina dentro de uma máquina social. Ora movimentando ora estamos sendo movimentados por máquinas menores e maiores.

Conversar com pessoas parecidas conosco é fácil, elas estão preparadas para aplaudir o que dizemos, são agradáveis e, antes de a conversa começar, elas já nos entendem. Mas discutir assuntos com pessoas que possuem diferentes pontos de vista, dos quais não gostamos, negociar algum tipo de acordo e de compromisso, um *modus vivendi* com essas outras pessoas, isso é uma habilidade (BAUMAN, 2015).

Nossa pele habita muitas outras, pois somos muitos. Mas nunca estamos “prontos” e, sim, num constante devir. “O que define precisamente as máquinas desejantes é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (DELEUZE, GUATTARI, 1976). Assim, nos perguntamos o que podem as máquinas? O que podem os filmes? O que podem os professores e suas práticas? Como reafirmar a dimensão inventiva do viver? Como nos reinventar, escapando das normas sufocantes já postas? E como fazer o desejo crescer, mover transbordar?

Nesta dissertação entendemos que as questões – Contemporaneidade, Formação, Invenção de si e do Mundo e Cinema – têm hoje plausibilidade na exploração de processos de produção de subjetividades. Assim, contemplar a força das obras fílmicas é ir além da própria discussão concernente à prática docente e aos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, apostamos na força do encontro entre aluno e professor e no que “fica no corpo” produzindo processos de subjetivação. Cremos no exercício do ensinar-aprender constante: em um aprender a aprender, um aprender que não limita mas liberta. Tal “A Coragem de Águia” do contundente **Assim falava Zaratustra:**

Tendes coragem, meus irmãos? Sois ousados? Não falo de coragem perante testemunhas, mas de coragem de solitário, coragem de águia, daquele que não tem por espectador nenhum Deus. As almas frias, as mulas, os cegos, os bêbados não têm o que eu chamo de coração. Coração tem aquele que conhece o medo, mas que domina o medo, aquele que vê o abismo, mas com sobrançeria. Aquele que vê o abismo, mas com olhos de águia, que se prende ao abismo com garras de águia (NIETZSCHE, 2002, p. 453).

Enfim, não nascemos prontos. Estamos sempre nascendo. A riqueza do viver está na possibilidade de nos reinventar sempre ao sabor do encontro, sempre que a vida esteja pedindo passagem. Afinal, de acordo com Deleuze e Guattari somos máquinas desejantes movidas por um inconsciente produtivo. E desejar é força de vida.

Se foi a velocidade da vida moderna que, através da industrialização, separou o homem da experiência artesanal, a arte filha desse tempo pode retomar o papel ativo e criador dos humanos. O cinema se coloca como uma ferramenta importante para experimentar outras possibilidades de mundo, construindo-os.

O cinema, tomado como dispositivo, pode colocar o aluno em contato com narrativas diversas e suas experimentações com o pensamento. Como nos lembra Benjamin: “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (cf. BENJAMIN, 1994). Em “Experiência e pobreza”, já escrito em 1933, o pensador alemão afirma que muitos adultos privilegiavam um “acúmulo de experiências” e, por isso, não as transmitiam aos jovens. Todavia tal atitude por parte dos adultos pode ser muito perigosa, já que isso pode produzir jovens “formados” apenas para o presente e que valorizem somente a força do trabalho, o mercado, o hoje (BENJAMIN, 1987, p. 115). Corroborando a ideia, temos:

O empobrecimento da experiência significa, em Benjamin, a perda da capacidade de narrar, de contar estória, de lembrar, de trazer à tona a dor, o sofrimento reprimido que aguarda o momento propício para se revelar em barbárie. O silêncio que toma conta da vida urbana é acompanhado da cacofonia ensurdecidora promovida pelas máquinas, buzinas, sirenes e as conversas das massas que falam dos filmes e programas de televisão que nada têm a dizer e, alucinadamente, reverberam na audição regredida da experiência moderna (LOUREIRO, 2013, p. 03).

Apostamos, portanto, na Formação como um processo ético-político de experiências coletivas. Ao cultivar o hábito de fazer perguntas, a problematização como linha de aprendizagem se fortalece e se instala. É necessário diminuir os “sabemos que...” e dar lugar ao “como isso se configurou?”. A primeira forma, amplamente retórica, parece já vir com uma carga do já dado (“acúmulo de experiência”) que só o professor tem, uma imposição de que se deve saber (independente de que se foi aprendido anteriormente ou ensinado por outro profissional). Se já é sabido, então só “me resta ouvir em silêncio”. Sendo nós, professores, mais experientes em alguns assuntos, é importante que nos valorizemos no sentido daquele que vem para apresentar (ou contar) algo novo, mas que também pode aprender, escutar. Assim, enriquece e aquece o encontro com o outro.

Construir e afirmar uma escola ético-estética é a diretriz dessa pesquisa. O que pode o cinema? Que marcas imprimem as propostas de atividades com vídeos e filmes usados em sala? De acordo com Loureiro, pensar:

[...] a sociedade contemporânea e o fenômeno educativo incide, necessariamente, pensar sobre a ação da *media*, a indústria cultural hegemônica e a sociedade do espetáculo sustentada pela produção e multiplicação de imagens. Ora, o cinema é apenas uma das facetas dessa sociedade imagético-eletrônica dominada pelo capital que a tudo e a todos tende a transformar em mercadoria. [...] Não obstante, o fato de entender que os “dispositivos agenciadores” de subjetividades perpassam quase que especialmente pelo âmbito imagético eletrônico, não significa advogar que estamos a viver em uma era da informação, era da imagem ou algo do gênero. A era que vivemos continua sendo dominada pelo modo de produção e reprodução da existência individual e coletiva pautado na relação de troca que é o capitalismo (LOUREIRO, 2014, p. 01).

Bauman, ao advogar acerca do que ele mesmo chamou de “pedagogia crítica”, faz referência ao conhecido curricularista de nossos tempos e cita o americano Henry Giroux, autor com grande inserção no campo curricular brasileiro. Conforme aponta o sociólogo:

[...] quando a educação afia sua aresta crítica, ‘fazendo a sociedade se sentir culpada’ e ‘agitando as coisas’ por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver nessa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (BAUMAN, 2007, p. 23).

Com Kastrup consideramos que “aprendizagem inventiva é crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo” (KASTRUP, 200, p. 24). Ao pensarmos em professores que promovam uma aprendizagem “desconfortante”, a autora nos lembra:

[...] Tomando emprestada uma ideia de Foucault (1994), pode-se dizer que a aprendizagem inventiva envolve não apenas a dimensão tecnológica de trato com a matéria, mas também um certo *ethos*, uma atitude. [...] À passividade segue-se então um trabalho [...] (KASTRUP, 2001, p. 24).

Pensar na conexão educação e arte, particularmente, em formação e cinema, é pensar no quanto esse encontro pode alavancar movimentos inventivos. A invenção (cf. KASTRUP, 1999) possui sua etimologia no latim, *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. O que nos remete a um processo de experimentação, paciência e que pode levar tempo. Assim, aprender inventivamente nos abre possibilidades de exercitarmos uma aprendizagem efetiva e que nos possibilite vislumbrar um novo mundo na aprendizagem em sala de aula, fora dela, e de novos sujeitos neste cenário contemporâneo. A esse respeito ainda nos auxilia Kastrup:

O ponto de vista da arte revela-se como uma forma superior de problematização, ou, em outras palavras, significa colocar-se frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo (KASTRUP, 2001, p. 26).

Entendemos como crucial que práticas pedagógicas não sejam entorpecedoras mas que trabalhem a serviço de um horizonte possível, que promovam junto com nossos alunos produções com o auxílio do cinema e que se façam como força criativa de novidade. Deleuze nos lembra de que

Se não se montar uma máquina revolucionária capaz de se fazer cargo do desejo e dos fenômenos de desejo, o desejo continuará sendo manipulado pelas forças de opressão e repressão, ameaçando, mesmo por dentro, as máquinas revolucionárias. (DELEUZE, 1972).

Urge que nos desloquemos dos clichês do capitalismo, que possamos repensar um *ethos* no contemporâneo. Logo, a tese que defendemos é a de que o cinema tenha uma abertura para nos auxiliar nisso. Como oportunidade reflexiva, a arte cria e recria a vida, o mundo. Pensar de forma a nos reinventar se torna a diretriz das práticas pedagógicas. Viviane Mosé, com sua **Receita Para Arrancar Poemas Presos** (2010) nos alenta nas discussões deste trabalho, reiterando com seu criativo modo a proposta do mesmo:

A maioria das doenças que as pessoas têm são poemas presos. Abscessos, tumores, nódulos, pedras... / São palavras calcificadas, poemas sem vazão. / Mesmo cravos pretos, espinhas, cabelo encravado, prisão de ventre... / Poderiam um dia ter sido poema, mas não... / Pessoas adoecem da razão, de gostar de palavra presa. / Palavra boa é palavra líquida, escorrendo em estado de lágrima. Lágrima é dor derretida, dor endurecida é tumor. Lágrima é raiva derretida, raiva endurecida é tumor. / Lágrima é alegria derretida, alegria endurecida é tumor. / Lágrima é pessoa derretida, pessoa endurecida é tumor. Tempo endurecido é tumor, tempo derretido é poema. E você pode arrancar os poemas endurecidos do seu corpo / Com buchas vegetais, óleos medicinais, com a ponta dos dedos, com as unhas. / Você pode arrancar poema com alicate de cutícula, com pente, com uma agulha. / Você pode arrancar poema com pomada de basilicão, com massagem, hidratação. / Mas não use bisturi quase nunca, / Em caso de poemas difíceis use a dança. / A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo. / Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas. / São os poemas-corte, os poemas-peito, os poemas-olhos, / Os poemas-sexo, os poemas-cílio... / Atualmente, ando gostando dos pensamentos-chão. / Pensamento-chão é grama e nasce do pé, / É poema de pé no chão, / É poema de gente normal, de gente simples, Gente de Espírito Santo. / Eu venho de Espírito Santo. / Eu sou do Espírito Santo, eu trago a Vitória do Espírito Santo. / Santo é um espírito capaz de operar o milagre sobre si mesmo (cf. MOSÉ, 2010).

Na base do poema: Poema preso é palavra presa e palavra presa é palavra muda é boca sedada é boca fechada é corpo servil é movimento automático é olhar

adestrado é pensador adormecido é pensamento já pensado e sem cortes (cf. FONSECA, 2015). O híbrido Formação-Cinema-Pensamento “[...] tem como um dos alvos a produção de uma torção radical no princípio constituído das formas da realidade que predominam no contemporâneo [...]” (cf. BARROS, 2006). E retomando Deleuze:

[...] artistas, cineastas, músicos. Matemáticos, filósofos, toda essa gente resiste. Mas resistem a que exatamente? Eles resistem antes de tudo ao treinamento e a opinião corrente, ou seja, todo tipo de “interrogação imbecil”. Eles têm realmente a força para exigir seu próprio ritmo (DELEUZE, 2005, p. 35).

Ainda seguindo Deleuze “[...] a arte é uma liberação da vida, uma libertação da vida, uma exageração da vida e não uma exageração da arte. A arte é a produção dessas exagerações. Liberar a vida das prisões é resistir [...]” (cf. BARROS, 2006). “Quer dizer, não há arte que não seja uma liberação de uma força de vida. Não há arte da morte” (DELEUZE, 2005, p. 36).

9.1 O CÉU DE SUELY³⁴

A aula era de Literatura Inglesa, Modernismo. Em pauta, as obras de T. S. Eliot, um dos grandes nomes da literatura Moderna. Aliás, continuaríamos nossas leituras sobre sua obra e estilo e, naquele dia, leríamos **Old Possum's Book of Practical Cats**, uma coleção de poemas humorísticos e fantasiosos sobre psicologia e sociologia felina, livro publicado em 1939. Na verdade não leríamos todo o livro, mas alguns dos poemas que estavam na apostila. A turma era pequena, uns 14 componentes no máximo. Na ocasião, não havia faltado ninguém: lembro bem. Vou destacar quatro deles. Começo pela Rosy (a melhor aluna em Literatura), a que lia muito e tudo, pesquisava além do que estava na apostila. Acho até que lia mais que

³⁴ A obra **O Céu de Suely** (Karim Aïnouz, 2006) conta a história de Hermila (Hermila Guedes), uma jovem Cearense que volta à sua cidade-natal, a pequena Iguatu, com seu filho à espera do marido que foi à São Paulo e prometeu voltar, mas não volta. Suely (codinome adotado por Hermila) busca a felicidade e, como tantas outras histórias, este filme poderia ser mais um acerca disso. Porém, a obra nos surpreende ao não nos dar respostas óbvias. Um filme, cujo estilo aplicado pelo diretor se aproxima muito do cinema asiático e do produzido no Leste Europeu, pontuado pela narrativa lenta, simbolismos, silêncios e olhares. O sertão nordestino e o céu tomam a maior parte do quadro. Aliás, “céu” que, para personagem Hermila, tanto liberta quando intimida, mas ela quer olhar outros “céus”. O cenário, a narração dos fatos e as personagens são reais (a não ser seus nomes, que foram trocados). A infinitude de sujeitos, os encontros, os olhares, as tantas falas, o silêncio, os sustos, as frustrações, os cortes, as aberturas, os escapes, protagonismos, enfim, a infinitude de coisas que nos aguarda dentro de uma sala de aula, por vezes, nos parece tão infinito quanto o céu.

a professora. Sempre trazia contribuições ótimas e, por vezes, tinha perguntas que poucos entendiam. Laura, também estava lá. Loira alta, bonita, bem vestida e, apesar de ter dificuldades com o conteúdo da aula, era bem responsável. Aliás, sobre “ter dificuldades” com a matéria, um dia ela perguntou se Shakespeare ainda estava vivo. Ah, outro que estava presente era Pedro. Pedro... Ele e Laura geralmente sentavam juntos e, às vezes, a gente via um acariciando o cabelo do outro. Acho que tinham um *affair* não assumido. Ele era estilo... o que chamamos de “aluno malandro” e “marombado”, mas uma pessoa muito doce – o que contrastava com seus quase dois metros de altura e grandes músculos. Outra figura inesquecível era Dona Maria. Na verdade, só eu que a chamava de Maria, mas todos os outros: Dona Maria. Primeira da fila, avó, já passara dos seus 55, viúva. Havia decidido estudar, pois já estava com os filhos criados, então tomou fôlego e decidiu voltar à escola. Ela nunca passaria despercebida, não por ser a mais velha da turma mas pelos seus comentários. Eu até arriscaria dizer que seu mundo praticamente se limitava a sua família e à igreja: *Deus no céu e sua religião na terra*. Era pessoa extremamente religiosa e um pouco radical, às vezes, nas posições. O segredo era ter paciência com ela, não bater de frente, ou até bater de frente, porém na hora certa. Maria era gente boa, mas não era fácil trocar algumas ideias, pois quase tudo para ela “era pecado”. Nas aulas, como quase toda semana havia um filme ou parte dele para lhe assistirmos, vê-la assistindo a algumas daquelas obras de temática mais complexa, filmes que geralmente não se veriam em grandes *shopping centers* era às vezes engraçado. Ela ficava sem jeito muitas vezes, pois os filmes que víamos em sala, com raras exceções, mostravam corpos nus, palavrões soltos, cenas sociais cruas e violentas, o feio da nossa existência, mas também o belo da vida. Os filmes seguiam tempos não lineares, filmes sem heróis, histórias que desconstruíam o socialmente instituído, filmes onde a gente seria quem deveria “preencher” os finais. Maria não estava acostumada com isso, nem seus colegas. O curioso era que ela não desgrudava os olhos da TV, nem reclamava de nada. Para a surpresa de muitos, por exemplo, em cenas de sexo o pessoal até falava: “Nossa! Feche os olhos Dona Maria. A senhora não pode ver essas coisas, não!”. O engraçado era, depois das aulas, vê-la chegando perto da mesa da professora e perguntando bem discretamente: “Professora, você pode me emprestar este filme pra eu assistir em casa?”

Bom, voltemos à aula sobre as obras de T. S. Eliot. Naquele dia, depois da discussão de algumas histórias de **Old Possum's Book of Practical Cats**, a ideia era assistirmos ao musical **Cats**, do diretor inglês Andrew Lloyd Webber, autor da adaptação do livro para musical. A proposta era ver o musical, conversar sobre esse tipo de produção e conhecermos como ficou a adaptação da Obra de Eliot para o teatro. A intenção era apenas ver umas três ou quatro músicas da obra. "Bom, claro", pensei eu: "Musical!!? Essa conversa não vai durar muito". Pois bem, vimos um, dois e na hora do terceiro ato, que seria o último, ouvimos um coro: "Não, não, professora, não pule nada. Deixe rolar o resto". Silêncio se fez por quase uma hora. É, de três canções do musical, acabamos por lhe assistir quase todo. O silêncio me assustou. Nunca os tinha visto tão paralisados assim, em um silêncio tão profundo e com olhares tão fixos.

Pronto. Última música do musical. Hora de tirar o DVD. Antes de qualquer palavra. Levantam-se (Dona) Maria, Rose, Laura e Pedro, que acabam por contagiar os outros, que também se levantaram. De pé, olhos marejados, e batendo palmas, como se estivessem num teatro. O silêncio naquela hora foi meu. Nunca vi daquilo. Alunos adultos batendo palmas diante de uma TV de 29 polegadas, depois de assistirem a um musical. "Wow! Que cena..."

Pois é. A história é essa. E você leitor deve estar se perguntando quem sou eu, não é? Ah, sim, *sorry*, esqueci de me apresentar: Suely. Aluna, e também Professora. Aluna da profissão, Aluna de mim mesma, aluna dos meus professores, aluna dos meus alunos, dos meus amigos, de tantos outros, aluna do mundo. A pele que habito é formada de muitas peles. De muitos encontros que tive. Fui me fazendo no dialogismos com os outros, na observação, tentando ler o mundo, ver o outro e não apenas enxergá-lo. Descobri que dependo do outro para me constituir. Não sei explicar nem como nem quando isso se dá (ou se deu, ou se se dará). Só sei que acontece. Aqueles alunos se deixaram afetar por aquela obra. Eu me deixei afetar por eles. Hoje, eu os levo comigo, na minha pele, e eles nem sabem. Aliás, nem eu sabia que um dia escreveria sobre isso. Fui percebendo que *ensinar* é diferente de *educar*. Ensinar está no campo dos afetos e é criar posturas, posturas para a vida.

Hoje, será que se lembram de mim? Será que se lembram de **Cats**? Será que passaram a ver mais filmes? Que tipo? O que pôde as obras literárias que eles

conheceram nas aulas? O que pôde o Cinema que eles conheceram nas aulas de Literatura? Não sei. Aliás, acho que a gente nunca sabe o que fica dos encontros. E isso é ensinar, é a arte de ficar para ouvir o outro, é ser testemunha da sua história, da sua experiência, é se deixar ser afetado pelo outro, pelo sensível, e, quem sabe, de repente, nos vemos *Pensando*, criando outras histórias, novas posturas, indo a novos territórios, vendo outros céus. Enfim, nos deixando permitir novas vivências, e que elas sejam potentes para a vida. Nunca mais soube de Maria, Laura ou Pedro, porém algumas coisas sobre Maria descobri antes mesmo de acabar o semestre.

Estava juntando dinheiro para mandar comprar um DVD (já havia passado da hora de aposentar o VHS). Maria se abriu para os filmes, mas não para assistir a programas de TV, sua religião não permitia. Começou a pedir ao filho para baixar filmes, já pensando no DVD que estava para chegar. No último dia de aula, me deu um abraço e tinha um presentinho. "É pra você. Não sei se é seu estilo, pedi para meu filho comprar". Muito legal. Quando abri, era um filme. Maria, que não via TV e cujas primeiras histórias literárias foram conhecidas depois dos 50, na faculdade, me deu um filme, um "piratão" do **O Homem-Aranha**. Ok, até assisto a uns super-heróis de vez em quando. "Homen Aranha?", pensei eu com meus botões. Tudo bem. Olhei para Maria, e ela com os olhos brilhando, talvez pela despedida, disse: "Gostou, teacher?" Eu eu: "Gostei". E gostei mesmo. Ao problematizar a questão, em seguida pensei: "Acho que Maria se deixou afetar, por um *não sei o que*. Mas não foi pelo Homem-Aranha, foi sim por outras coisas, talvez nos debates das aulas, com as leituras das obras que estudamos, com os colegas, seus professores... coisas que eu não poderia mensurar.

Essa história se passou há uns seis anos e faz parte das minhas memórias. Ah, e se você quiser saber do "piratão" do Homem-Aranha? Não joguei fora não. Ele está bem guardado. Ele me lembra Maria que me lembra Laura que me lembra Pedro que me lembra a turma inteira que me lembra outras turmas que me lembram **Cats**, T. S. Eliot que me lembra o mundo que me lembra a mansidão do "céu" que é ser professora que é estar com tantos corpos que me fazem lembrar minha trajetória e pensar sobre mim mesma. E assim, vou inventando a minha existência...

10 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. **Tramas e Urdiduras: O protagonismo como exercício na atividade de professores de Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

ALVES, Nilda; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Ribes; SOARES, Maria da Conceição Silva. Como na faculdade de educação da Uerj estamos praticandopensando cinema e o significado da lei nº 13.006/2014. In: **Cinema e Educação: A Lei 13006.** Organização: Adriana Fresque. Disponível em: < http://www.cineop.com.br/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

Back to the Future. Direção Robert Zemeckis. Produção executiva: Steve Spielberg. Intérpretes: [Michael J. Fox](#), [Christopher Lloyd](#), [Lea Thompson](#), [Crispin Glover](#), [Thomas F. Wilson](#), [Claudia Wells](#), [James Tolkan](#), [Marc McClure](#), [Wendie Jo Sperber](#). Roteiro: Robert Zemeckis e Bob Gale. Música: Alan Silvestri. EUA: Universal Pictures, 1985. (cor, 116 min)

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Avaliação e formação em saúde: como romper com uma imagemdogmática do pensamento? In. **Gestão em Redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde.** Organizadores: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo de. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Ação Formativa na Saúde: desafios para construção de redes de aprendizagem docente sobo eixo da integralidade das ações de saúde. In: **Cidadania no Cuidado: o universal e o comum na integralidade das**

ações de saúde. Organizadores: PINHEIRO, Roseni; SILVA JUNIOR, Aluisio Gomes da. Rio de Janeiro: IMS/UERJ - CEPESC, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Confiança e Medo na Cidade**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.

_____. Comunicação Líquida. **Fronteiras do pensamento**: entrevistas, 25 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-comunicacao-liquida-1424952791>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. Do capitalismo como “sistema parasitário”. **Revista Clarín**. Trad. Cepat, 2009. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/28659-do-capitalismo--como-sistema-parasitario-artigo-de-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 18 de fev 2015.

BENJAMIN, W et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores)

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas I)

BIANCHI, Rogério Araújo. A Utopia como representação social da realidade. In: **22 OPSIS**, Catalão, v. 9, n. 12, jan-jun 2009.

Bom yeoreum gaeul gyeoul geurigo bom. Direção e roteiro: Ki-duk Kim. Elenco: Oh Yeong-su, Kim Ki-duk, Kim Yeong-min, Seo Jae-gyeong, Ha Yeo-jin, Choi Min. Coreia do Sul/Alemanha: 2003. (cor/103 min)

BORGES, Jorge Luis. Antologia Poética: 1923-1977. Madrid: Alianza Editorial; Biblioteca Borges, 2005.

Brave new world. Direção: Leslie Libman e Larry Williams. Produção: Michael R. Joyce. Elenco: Peter Gallagher, Leonardo Nimoy, Tim Guinee, Sally Kirkland, Daniel Dae Kim. Roteiro: Dan Mansur e David Tausik. Música: Daniel Licht. EUA: NBC, 1998. (cor/100 min)

BUTCHER, Pedro. Reinvenção de Hollywood: cinema americano e produção de subjetividade nas sociedades de controle. Revista Contemporânea, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_03/contemporanea_n03_02_butcher.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2015.

Citizen Kane. Direção: Orson Welles. Produção: Herman J. Mankiewicz e Orson Welles. Elenco: Joseph Cotten, Orson Welles. EUA: RKO Pictures, 1941. (p&b/119 min)

Das Leben der Anderen. Direção e roteiro: Florian Henckel von Donnersmarck. Produção: Quirin Berg e Max Wiedemann. Elenco: Ulrich Mühe, Martina Gedeck, Sebastian Koch, Ulrich Tukur. Alemanha: Sony Pictures, 2006. (cor/137 min)

DIAS, Maria Helena Pereira. **Desenrolando o fio de Ariadne** In: O labirinto eletrônico uma experiência hipertextual. 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~hans/mh/fio.html>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

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

_____. **A imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações** (1972 – 1990). Trad. Peter Pál Pelbart. Ed. 34: Rio de Janeiro. 1992.

_____. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 1999

_____. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1996. (v. 1)

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze** (entrevista). 1996. Transcrição disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

Face/Off. Direção: John Woo. Produção: David Permut, Barrie M. Osborne, Terence Chang. Elenco: John Travolta, Nicolas Cage, Joan Allen, Gina Geshon, Alessandro Nivola. EUA: Paramount Pictures, 1997. (cor/139 min)

Fahrenheit 451. Direção: François Truffaut. Produção: Lewis M. Allen. Elenco: Oskar Werner, Julie Christie, Cyril Cusak, Anton Diffring, Jeremy spencer. Roteiro: Jean-Louis Richard. Música: Bernard Herrmann. Fotografia: Nicolas Roeg. Reino Unido: Universal Home Video, 1966. (cor/112 min: baseado em romance homônimo de [Ray Bradbury](#))

FARIAS, Edison da Silva; FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; RODRIGUES, Sara Martins. O Cinema por Deleuze: Imagem, tempo e Memória. **VI ENECULT**, 25 a 27 de mai. 2010. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24291.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

FERRAÇO, C. E. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Revista Currículo Sem**

Fronteiras. n. 2, p. 78-92, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/ferraco.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. **Cinema e educação: O que pode o Cinema?** . In: Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477-502, 2011.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Get out (animação). Direção: Charlotte Boisson e Pascal Han-kwan, Fanny Rouche, Tristan Reinartz, Julien fourvel. França: 2009. (cor/07 min)

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

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

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Campinas: Papius, 1999.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n. 1, p. 17-27, jan./jun, 2001.

La piel que habito. Direção: Pedro Almodóvar. Produção executiva: Agustín Almodóvar e Esther García. Elenco: Antonio Banderas, Marisa Paredes, Elena anaya, Jan Cornet, Roberto Álamo. Rotiro: Pedro Almodóvar, Agustín Almodóvar, Thierry Jonquet. Espanha: El deseo S.A./Paris Filmes, 2011. (cor/117 min)

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, **Anais**, Campinas/SP, 17 a 20 de jul. 2001. Trad. João Wanderley Geraldi.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. **Linguagem e educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOUREIRO, Robson. Educação e cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin. 2003. **Reunião da ANPED, GT 16: Educação e Comunicação**, 2003.

_____. Sobre experiência estética e educação dos sentidos: um início de conversa. **Seminário Educação e Cinema: diálogos a partir da Teoria Crítica da Sociedade.** Vitória: UFES/PPGE, 2014.

_____. A dimensão filosófico-amorosa da atividade docente: uma leitura teórico-crítica do conceito de amor. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Matrix. Direção e roteiro: Wachowski Brother's. Produção: Joel Silver. Elenco: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving, Joe Pantoliano. Música: Don Davis. Direção de arte: Hugh Bateup Michelle McGahey. Direção de fotografia: Bill Pope. Figurino: Kym Barret. Edição: Zack Staenberg. EUA/Austrália: Warner Bros. Pictures, 1999. (cor/136 min)

Modern times. Direção e roteiro: Charlie Chaplin. Produção: Patrícia Santans. Elenco: Charlie Chaplin, Paulette Goddard, Henry Bergman, Stanley Sandford, Chester Conklin. Música: Deniss Gilbert. EUA: United Artists, 1936. (p&b/87 min)

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSÉ, Viviane. Receita para arrancar poemas Presos, 2010. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/homenagens/4993313>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O Conceito de Formação Cultural (*Bildung*) em Hegel**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Nuovo Cinema Paradiso. Direção e roteiro: Giuseppe Tornatore. Produção: Franco Cristaldi e Giovanna Romagnoli. Elenco: Philippe Noiret, Jacques Perrin, Salvatore Cascio, Marco Leonard, Agnese Nano, Enzo Cannavale. Música: Ennio Morricone. Itália/França/Alemanha: Miramax, 1988. (cor/155 min)

NIETZSCHE, F.W. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Escritos sobre educação** (sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino/III Consideração intempestiva – Schopenhauer como educador). Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **A Vontade de Poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

O céu de Suely. Direção: Karim Aïnouz. Elenco: Hermila Guedes, Georgina Castro, Maria Menezes, João Miguel, Zezita matos, Mateus Alves, Gerkson Carlos, Marcélia Cartaxo, Flávio Bauraqui. Roteiro: Karim Aïnouz, Mauricio Zacharias, Filipe Bragança. Brasil/França/alemanha: 2006. (cor/88 min)

Over the hedge (animação). Direção: Tim Johnson, Karey Kirkpatrick. Elenco (vozes): Bruce Willis, Steve Carell, Avril Lavigne, Nick Nolte et al. Roteiro: Michael Fry, T. Lewis, Len Blum. EUA: Paramount Pictures, 2006. (cor/83 min)

Palavra (en)cantada (documentário). Direção Helena Solberg. Elenco: Chico Buarque de Holanda, Adriana Calcanhoto, Tom Zé, Maria Bethânia et al. Brasil: Radiante Filmes, 2009. (cor/83 min)

Paris-Manhattan. Direção: Sophie Lellouche. Produção: Philippe Rousselet. Intérpretes: Alice Taglioni, Marie-Christine Adam, Marine Delterme, Patrick Bruel, Woody Allen, Yannick Soulier. França: Palace Films, 2012. (cor/87 min)

PELBART, P. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. Vida Nua, vida besta, uma vida. In: **Trópico**, 2006. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SACRAMENTO, Suellen Vasconcelos; SOARES, Maria da Conceição Silva. Narrativas Audiovisuais, formação de professores e diferenças. **Anais**. Disponível em:<http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1372181388_ARQUIVO_NARRATIVASAUDIOVISUAIS,FORMACAODEPROFESSORESEDIFERENCA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SILVA, Sandra Kretli. CARVALHO, Janete. O cinema como linguagem potencializadora dos processos de aprender-ensinar. In. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 63, p. 77-91, dez. 2014.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério. **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Sleeping with the enemy. Direção: Josef Ruben. Produção: Leonard Goldeberg. Elenco: Julia Roberts, Patrick Bergin, Kevin Anderson. Música: Jerry Goldsmith. EUA: 20th Century Fox, 1991. (cor/97 min)

SPINOZA, Benedictus de. **Ethica/Ética**. Edição bilíngue Latim-Português. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, R. R. O desempenho de um serviço de atenção primária à saúde na perspectiva da inteligência coletiva. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v. 9, n. 17, p. 219-34, mar/ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832005000200002> . Acesso em: 14 mar. 2015.

The Godfather. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Albert S. Ruddy. Elenco: Marlon Brando, Al Pacino, James Caan, Richard Castellano, Robert Durval, Sterling Hayden, John Marley, Richard Conte, Diane Keaton. Roteiro: Mario Puzo e Francis Ford Coppola. Música: Nino Rota. EUA: Paramount Pictures, 1972. (cor/175 min. Baseado em romance homônimo de Mario Puzo, também roteirista)

THIEL, Grace Cristiane. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

TRINDADE, Rafael. Deleuze: corpo sem órgãos. In: **Razão inadequada**. 2013. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2013/04/14/deleuze-corpo-sem-orgaos/>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Orgs.). **Cadernos de subjetividade**: reencantamento do concreto. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 71-86.

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

Witness. Direção: Peter Weir. Produção: Edward S. Feldman. Elenco: Harrison Ford, Kelly MacGillis. Música: Maurice Jarre. EUA: Paramount Pictures, 1985. (cor/112 min)