

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

DONALD HUGH DE BARROS KERR JUNIOR

CARTOGRAFIAS DA (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM O CINEMA

SÃO LEOPOLDO/RS

2012

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Donald Hugh de Barros Kerr Junior

**Cartografias da (Trans)Formação Docente:
Uma Experiência Estética com o Cinema.**

Tese apresentada para a obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo/RS – Brasil

2012

Donald Hugh de Barros Kerr Junior

**Cartografias da (Trans)Formação Docente:
Uma Experiência Estética com o Cinema.**

Tese apresentada para a obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 21 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS- (Orientadora)

Dra. Luciana Gruppelli Loponte - UFRGS

Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

Dra. Maura Corcini Lopes - UNISINOS

Dr. Luís Henrique Sommer - UNISINOS

A meu companheiro Alberto Coelho, que com seu olhar, seu carinho e sua paixão pela vida, ensina-me, todos os dias a perceber-me e a perceber os outros. Obrigado por seus ensinamentos, por sua cumplicidade e pelo seu amor.

Esta tese é também, fruto de teu amor pela vida!

Obrigado! Muito Obrigado!

AGRADECIMENTOS

À Krigor,

que entrou em minha vida e a transformou ainda mais, ajudando-me a ser outro, e a pensar mais no outro, percebendo o valor das pequenas coisas.

À minha mãe, Marlene,

que através de sua referência, impulsionou-me a viver, trabalhar e acreditar na Vida e na Arte.

À minha orientadora Eli Fabris,

pelo acolhimento de minha investigação e pela confiança depositada em meu trabalho.

À CAPES,/MEC,

pela possibilidade que me foi dada ao me conceder uma bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS,

pela acolhida.

À banca (Luís, Maura, Marcos e Luciana),

por uma orientação preocupada e coletiva ajudando-me nas transformações ocorridas durante a investigação.

À amiga Suzana,

pelo carinho, cumplicidade, amizade, respeito à diferença e sobretudo, pelo paixão que tem por todos e por tudo que faz.

À amiga Marta,

por ensinar-me a nunca desistir, mesmo quando tudo parece intransponível.

À amiga Cris,

por seu acolhimento e seu afeto, envolvendo a todos que dela se aproximam.

À Cynthia, pelas suas preciosas colaborações; momentos especiais, amiga com quem compartilhei saberes e sabores.

À turma 2009 do doutorado em educação,

pela escuta atenta, provocativa e feliz.

Obrigado!

Sumário:

Resumo

Abstract

Notas de abertura	10
I Como entrar no fluxo da leitura	13
II Escrever	20
III <i>Perdidos no espaço</i>: um menino a procura das estrelas	24
1. O menino e as afecções com a série	
2. O menino e a construção de modos de existência	
IV <i>Jornada nas estrelas</i>: a viagem continua	27
1. O menino e as afecções com a série	
2. O menino e a construção de modos de existência	
V <i>Guerra nas estrelas</i>: a ficção permanece como estética	29
1. O menino-jovem e as afecções com o filme	
2. O menino-jovem e a construção de modos de existência	
VI <i>A Lista de Schindler</i>: a estética começa a cambiar	32
1. O menino-jovem-professor e as afecções com o filme	
2. O menino-jovem-professor e a construção de modos de existência	
VII <i>Adeus Lênin</i>: novas conexões	35
1. O menino-jovem-professor-mestre e as afecções com o filme	
2. O menino-jovem-professor-mestre e a construção de modos de existência	
VIII <i>Block Buster</i>: o “poder” das imagens	39
IX <i>Corra, Lola, Corra</i>: a construção de uma cartografia	46
1. O menino-professor-pesquisador e as afecções com o filme	
2. O menino-professor-pesquisador e a construção de modos de existência	
X Algumas pistas metodológicas utilizadas no ensino de arte	48
XI <i>Filhos do paraíso</i>: uma forma de teorização como experiência	55
1. O menino-professor-cartógrafo e as afecções com o filme	
2. O menino-professor-cartógrafo e a construção de modos de existência	
XII A imagem contemporânea na sala de aula	72
XIII <i>La primera noche</i>: acompanhando processos	77
1. O menino-professor-(trans)formador e as afecções com o filme	

2. O menino-professor-(trans)formador e a construção de modos de existência	
XIV <i>Sexta-feira 13</i>: a hegemonia do modelo	81
1. O menino-professor-(trans)formador e as afecções com o filme	
2. O menino-professor-(trans)formador e a construção de modos de existência	
XV <i>Europa 51</i>: a pintura para além do conhecimento	88
1. O menino-professor-cartógrafo e as afecções com o filme	
2. O menino-professor-cartógrafo e a construção de modos de existência	
XVI <i>Alphaville</i>: o cinema como uma prática, como um conceito	91
1. O menino-professor-cartógrafo e as afecções com o filme	
2. O menino-professor-cartógrafo e a construção de modos de existência	
XVII (Trans)formação de professores, esquecimento e cinema como pensamento	101
XVIII <i>Acossado</i>: um encontro com Godard	118
XIX O esquecimento, a experiência estética e a Imagem Cristal: por uma pedagogia das afecções com o cinema-tempo	143
Considerações acerca das cartografias de uma (trans)formação docente	161
Referências Bibliográficas	167
Referências Fílmicas	172
Anexos	173

Resumo: A presente tese resulta de uma captação de forças que procura esboçar, pelo uso que faz da cartografia, um mapa de possibilidades para um possível ato de (trans)formação docente. Uma vez que já se sabe dos tantos métodos para “formar” um professor, métodos esses que, em sua maioria, privilegiam a memória, o retorno ao mesmo e a identidade, nesta tese pergunta-se: Como trabalhar a (trans)formação docente buscando encontrar o que não se sabe? Como permitir um encontro quando se quer apostar no *esquecimento*? Como a imagem do cinema pode potencializar o conceito de arte como sensação e do próprio cinema como memória curta e imagem-cristal? Considera-se que a própria escrita da tese, em suas rupturas, fragmentos e reflexões, pode ser um modo para se pensar em educação como criação e invenção. A cartografia aqui traçada fundamenta-se em autores da filosofia, da arte, do cinema e da formação docente. A tese que se assume e deseja-se demonstrar com essa cartografia é que a educação de um professor pode ser afetada pela concepção de arte como sensação, de educação como esquecimento e de cinema como imagem ótica e sonora pura, trazendo deslocamentos importantes para a formação de professores. Processo que tomado como invenção e criação é sempre perigoso, inesperado e imprevisível.

Palavras-chave: cartografia; cinema; experiência estética; formação de professores.

Abstract: This thesis is a result of a collection of energies that try to outline, through the use of cartography, a map of possibilities for a possible action in teachers (trans)formation. Since it is already known about the many existing methods to “form” a teacher, methods that in most of the cases privileges the memory, the return to sameness and the identity, in this thesis we ask: How to work a (trans)formation in teachers, trying to find something that is not known? How to allow an agreement when forgetfulness is what people want to bet on? How does the image of cinema strengthen the concept of art as feeling as well as its own image as short memory and crystal-image? It is considered that the way in which this thesis itself was written, with its ruptures, fragmentations and reflections may be a way of thinking about education as creation and invention. The cartography used here is based in philosophy, art, cinema, and teacher training literature. The thesis that we assume and want to demonstrate with such cartography is that the education of a teacher may be effected by the conception of art as feeling, of education as forgetfulness, and of cinema as optical image and pure sound, therefore bringing about important changes in teacher training, a process that when believed as invention and creation is always dangerous, unexpected and unpredictable.

Key Words: cartography; cinema; aesthetic experience; teacher training.

Notas de abertura

A água arrepiada pelo vento
A água e seu cochicho
A água e seu rugido
A água e seu silêncio

A água me contou muitos segredos
Guardou os meus segredos
Refez os meus desenhos
Trouxe e levou meus medos

A grande mãe me viu num quarto cheio d'água
Num enorme quarto lindo e cheio d'água
E eu nunca me afogava

O mar total e eu dentro do eterno ventre
E a voz do meu pai, voz de muitas águas

Depois o rio passa
Eu e água, eu e água
Eu

Cachoeira, lago, onda, gota
Chuva miúda, fonte, neve, mar
A vida que me é dada
Eu e água

Água
Lava as mazelas do mundo
E lava a minha alma

(Eu e a Água, Caetano Veloso)

Começar mergulhando na água, começar com a poesia de Caetano Veloso é poder, quem sabe, se aproximar de uma ideia de transformação que está contida neste componente da vida, a água. Ela pode assumir uma infinidade de formas, líquida, gasosa, sólida, além de, quando líquida, adquirir a forma do recipiente que é colocada, e estar sempre em modificação, em variação. A potência transformadora que possui a água, compartilha dos princípios desta tese que trata de (trans)formação docente, experiência estética e cinema tempo.

A presente investigação tem como referencial noções de rizoma, de inesgotável, de ruptura de paradigmas, refere-se tanto à área de Educação em geral, como em especial ao ensino de arte, procurando uma aproximação com o conceito de (trans)formação. Ao longo de sua história, o conceito de formação quase se tornou um sinônimo de educação. Muitos programas de pós-graduação utilizam este conceito.

Esta investigação não pensa um sujeito que deve ser educado com vistas a um fim, com um pressuposto metafísico, ao contrário, ela se fundamenta em uma ideia antimetafísica de transformação, de devir. Visto desta maneira, acredita-se em uma concepção imanente de educação.

Esta ideia de transformação é sugerida por Gilles Deleuze em *Diferença e Repetição*:

Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos (DELEUZE, 1998, p. 317)

Aproximar vida, cinema e educação, onde a vida é o processo no qual alguém se torna quem é, é o que se busca, contrariando a concepção de permanência, previsibilidade ou predeterminação que a formação tem reafirmado.

Aposta-se na (trans)formação docente dentro de uma concepção de invenção, como uma forma de se reinventar, diferindo de si mesmo. Diferindo-se como aluno, docente e investigador, perdendo-se muitas vezes de si mesmo e do percurso, correndo riscos, para, quem sabe, construir-se outro.

Ao abordar a relação da memória e do esquecimento na formação docente, Rocha afirma:

O mesmo poderia ser dito com relação à memória e ao esquecimento. Do ponto de vista da formação, a memória é a faculdade por excelência, pois é condição para adquirir e manter o saber. Para Nietzsche, ao contrário, o esquecimento não é apenas a ausência da memória, mas é uma faculdade ativa; é preciso saber esquecer, deixar o passado passar para ser capaz de seguir o movimento de transformação. É o

esquecimento que nos abre para o imprevisto, para o devir. (ROCHA, 2006, p. 273)

Neste movimento de transformação, na condição de um cartógrafo, faz-se algumas perguntas: como a imagem do cinema potencializa o conceito de arte como sensação e do próprio cinema como memória curta e imagem-cristal? Como a educação de professores pode ser afetada pela concepção de arte como sensação, educação como esquecimento e cinema como imagem ótica e sonora pura?

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário sinalizar algumas escolhas sobre a construção deste caminho cartográfico que opera por (trans)formação docente.

I Como entrar no fluxo da leitura

Pode-se pensar que a cartografia é uma ciência, que prepara cartas, mapas e planos para os mais variados fins, com diversos níveis de complexidade e informação, baseados em elementos científicos, técnicos e artísticos de extremo apuro, tendo por base os resultados da observação direta ou da análise de documentos, estando mais próxima a geografia e a geodésia. Como salienta Suely Rolnik “podemos até dizer que na prática do cartógrafo integram-se História e Geografia” (2007, p. 66), porém, nesta tese, diferenciando do entendimento de uma construção de mapas geográficos, de um todo estático, cartografar se refere, fundamentalmente, a busca por novas estratégias de afetos que dão passagem aos movimentos e intensidades produzidas pelo menino-professor-cartógrafo, em um “exercício que compõe e decompõe territórios, com seus modos de subjetivação, seus objetos e saberes.” (ROLNIK, 2007, p. 58). A cartografia produz um desenho no próprio movimento da escrita, composições que buscam criar territórios. Ao mesmo tempo em que desaparecem certos territórios, pois estes vão perdendo sentido, vai-se dando lugar a outros sentidos. No movimento mesmo do processo cartográfico, criam-se novos territórios.

Neste desenho cartográfico articulam-se o conceito de *imagens óticas e sonoras puras* do cinema (imagem-cristal), segundo Gilles Deleuze; o conceito de *experiência* de Jorge Larrosa e Hans-Georg Gadamer; o conceito de *pedagogia das afecções* de Cynthia Farina; *educação menor* de Silvio Gallo; o conceito de *esquecimento*, a partir de Jean-Louis Chrétien, Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze; e algumas ideias de *ensino de arte* de Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Guerra, além de Luciana Gruppelli Loponte, desejando trabalhar outra “formação” de professores.

As cartografias são marcas de *encontros* realizados por quem denomino de menino-professor-pesquisador. Marcas que formam relevos, relevos de imagens

deixadas com filmes e séries, no mapa de uma vida¹. Tais relevos compõem-se como paisagens contemporâneas que partem para a invenção de outros mundos, de outros filmes possíveis, de uma outra forma de se constituir professor. Essas paisagens são escritas/ desenhadas/ mapeadas na forma de um roteiro dividido em várias linhas: linha da técnica, compreende a ficha dos filmes, que se encontra no anexo da tese; linha das afecções, capturadas no contato com os filmes e as séries; linha da constituição, movimentos, de um menino-jovem-professor-mestre-cartógrafo-pesquisador; linha da metodologia, caminhos e desvios traçados, componentes da pesquisa (investigação); linha do referencial teórico, do menino-professor-pesquisador, linha de fuga que envolveu, enrolou, sufocou, que produziu sentido e não-sentido, que fez produzir uma pesquisa a partir do cinema como arte; linha das marcas, parte que envolve: oficinas com as professoras da rede municipal de Pelotas, e muitas experiências com a imagem de dois filmes, experiências com educação continuada com as professoras de arte da rede municipal de Canoas/RS, com alunas do estágio supervisionado de Artes Visuais e com alunos da disciplina de experiência estética do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Pelotas; linha de aberturas/rupturas, linhas que surgem entre as professoras com o cinema enquanto um sistema de signos entre os alunos e o professor; linha dos encontros, envolve autores, conceitos, produções teóricas, experiências estéticas, cinema-tempo, arte e educação.

As linhas de constituição e de metodologia permitiram um movimento de aproximação entre as experiências que se desenvolveram durante a investigação dessa tese, como a oficina com as professoras da rede municipal de educação de Pelotas bem como de aproximar experiências que envolviam outros caminhos, como a experiência em educação continuada com professoras da rede municipal de Canoas (2007), alunas da disciplina estágio supervisionado do curso de Artes Visuais (2007)

¹ Entende-se que assistir filmes pela TV difere-se das experiências de ir ao cinema. Cinema se constitui em prática social, um evento: sala, escuro da sala, tudo contribuindo para essa experiência com o cinema. No desenvolvimento desta cartografia, usam-se todas essas experiências.

e alunos do curso técnico de Design, do IFSUL (2008), mas que ao mesmo tempo, são componentes da pesquisa sobre (trans)formação docente, experiência estética e cinema-tempo.

Para um cartógrafo, o importante é que a teoria seja sempre cartografia. Para isso, o cartógrafo captura matéria de qualquer procedência. Segundo Rolnik “tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem vindo” (2007, p. 65).

Sendo assim, o menino-professor-cartógrafo serve-se não somente de fontes teóricas ou escritas, mas de uma enriquecida variedade de fontes, linhas que o atravessam, linhas que ele percorre em tantas fugas. Sua construção conceitual pode surgir tanto de uma música quanto de uma pintura, um tratado filosófico ou de um filme. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas (DELEUZE e GUATTARI, 1998). O menino-professor percebe-se como cartógrafo, sendo agora um menino-professor-cartógrafo, sempre a busca de elementos para compor suas cartografias. Segundo Rolnik:

Os critérios de escolhas de um cartógrafo passam por descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender (2007, p. 66).

Para o menino-professor-cartógrafo, entender não é explicar, e nenhum problema está implicado com o falso ou o verdadeiro, ou com o teórico ou o empírico, mas sim com o ativo e o reativo (NIETZCHE, 2007), com o potencializado e o despotencializado.

Para compreender quais são os procedimentos que o menino-professor-cartógrafo escolhe, é importante ver não um único centro de preocupação, um único foco, pois o que ele faz é inventar centros, nós, links, em função daquilo que emerge dos contextos que experiências heterogêneas, dos afectos que captura. O sentido da cartografia é de um acompanhamento dos percursos, vive-se em conexões de redes ou rizomas.

Acredita-se que, através da cartografia, se potencializa a criação de pistas, como um método para ser experimentado e não aplicado, sem abrir mão do rigor. Resignificam-se os planos de diferença e o plano do diferir no qual o pensamento é provocado menos a representar e mais a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. (ROLNIK, 2009)

A opção por uma abordagem cartográfica tem como princípio o devir, pensamento que atesta uma força performática, pragmática, um princípio que se volta inteiramente à experimentação do real. Deste modo, qualquer antecipação acerca do que virá, do que comporá a tese, poderá resultar no perigo de falsear o processo cartográfico, já que ele se monta à medida que se alastra, como tubérculos, por lugares e tempos não visitados. Deve-se trabalhar na espreita do devir.

Deve-se estar atento a uma questão fundamental, que se refere às linhas que compuseram esta escrita e das escolhas realizadas para sua construção. Nos momentos que compuseram esta investigação, vários conceitos foram trabalhados pelo professor-investigador. Hoje, ele percebe que, os conceitos com os quais procurou se aproximar, e que lhe indicaram um determinado tipo de análise, um determinado grupo de linhas, uma análise que procurou o rizoma, o inesgotável, a memória curta, o esquecimento, as imagens óticas puras, encontraram uma apropriação, se é que se pode assegurar isso, no último capítulo, quando se realiza uma análise do filme *Acossado* (1960), de Godard. Em meio a muita intensidade e mergulhado em *Acossado*, os conceitos foram problematizados e produziram outros sentidos, novos efeitos de superfície.

A partir do momento em que o professor-investigador percebe o quanto de linearidade sua investigação apresenta, passa a viver uma transformação, um desfazer-se, com determinadas forças que o conduzem a um determinado tipo de análise. Começou-se a desfazer um território de existência. Algo de intempestivo o toma, algo fora de lugar, o desmonte de uma topologia. Assim como cartógrafo, opta por não apagar as construções realizadas anteriormente e passa a compor de outra

forma, buscando uma aproximação com conceitos que estão envolvidos na tese, e que o ajudam a compor outras imagens, outra escrita.

O que transforma a escrita é o que Deleuze denomina de "acontecimento", algo que provoca efeitos de superfície, algo estranho até então. Pode-se dizer que essa experiência que forma, acaba por transformar um jeito de sentir, perceber e pensar o mundo. Assim novas composições cartográficas se apresentam, no entanto, as que estavam presentes inicialmente, são tão pertinentes quanto as que chegam somente ao final da investigação.

Nesta escrita optou por encontros onde o personagem conceitual é capturado por afecção, junto a séries de televisão e filmes. As afecções com as séries e filmes estariam dentro de uma perspectiva que, segundo Deleuze, revela novas maneiras de sentir. Segundo o dicionário, a palavra "afecção" significa tanto a impressão que faz algo sobre outra coisa e que lhe causa alteração ou mudança, como a irregularidade que irrompe no curso regular de um corpo. As afecções com as imagens das séries e filmes seriam as irregularidades que se toma ao longo da vida, e que acabam favorecendo a produção de novas imagens e discursos. Assim, um reencontro com uma imagem não será o mesmo de antes, vindo a provocar novos discursos e novas imagens, ou seja, novos processos de (trans)formação.

Michel Foucault, escreveu em a História da Sexualidade III – sobre O Cuidado de Si. Sua fundamentação está ancorada na antiguidade greco-romana, as técnicas de si e a estética da existência, dois importantes conceitos, apontam para a possibilidade de criação de um estilo próprio, visando à produção de si mesmo como um artesão de sua vida, fazendo desta uma obra de arte.

Aproximando-se desta ideia, sempre que necessário, se trouxe o personagem estético e os conceitos que permitem pensar em uma construção de si que transforma, que entende todo o processo como obra de arte, como criação; por isso a manutenção dos encontros com os conceitos e autores, intercessores que vão surgindo e se fazendo com a escrita.

Quando se pensa em estética da existência, para uma determinada forma de conhecimento, buscando determinadas formas de pensamento que origina as condições de acesso do sujeito à verdade. Ela seria uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder.

As escolhas dos filmes para esta investigação foram feitas de uma maneira muito especial, pois esses filmes fizeram parte da vida do pesquisador. Ao viver uma experiência estética com suas imagens, algo o afetou, algo, como afirma Jorge Larrosa (1996), *se passou* e, ao se passar, o modificou. Portanto, não se trata de pensar em um tipo de afecção para melhor ou pior, mas na transformação que cada experiência é capaz de realizar.

A escrita das afecções com o filme *Sexta-feira 13* (1980); os conceitos com os quais se trabalhou se referiam ao bloco de sensações de Deleuze e Guattari (2007b). A partir de *Europa 51* (1952), passa-se a trabalhar com o conceito de imagem-cristal de Gilles Deleuze, que propõe acrescentar outras imagens entre as imagens apresentadas em cada filme.

A escolha de *Europa 51* (1952) e *Alphaville* (1965) tem a ver com os filmes citados por Deleuze no livro *a Imagem-tempo* (2007). Estes filmes acompanham o referencial teórico do autor sobre cinema, proporcionando experiências que remetem a muitas outras imagens quando assistidas.

Quanto à experiência com o grupo de professoras de Rede Municipal de Educação de Pelotas, esta não se constitui como material de investigação, apenas por ter procurado uma mudança no mapa da tese. Ao optar-se por trabalhar com outro procedimento, centrado na experiência do pesquisador, a tese toma um novo rumo. Neste momento, conceitos como bloco de sensações, arte como sensação, imagem-cristal, esquema sensório-motor, imagem ótica e sonora puras, esquecimento, memória curta, educação menor, pedagogia das afecções, experiência estética, cinema contemporâneo e (trans)formação docente, potencializam as questões que envolvem o cinema, arte e (trans)formação docente.

Sabe-se que os conceitos que emergiram nesta tese foram aqueles evidenciados pela leitura do referencial e pela experiência do pesquisador, no entanto, outros conceitos poderão ser gestados na relação entre pesquisador e cinema.

Uso as palavras que me ensinaram.
Se não querem dizer nada, ensina-me outras.
Ou deixa-me calar.
(Samuel Beckett, 2002)

Para não se permanecer calado, esta investigação teve início com a aproximação da escrita a uma forma de invenção, optando-se por uma forma determinada de escrever(se). Escrever como um caso de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, a transformar-se.

II Escrever

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado,
sempre em via de fazer-se, e que
extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.

(Gilles Deleuze, 1997, p. 11)

A escolha por escrever uma tese na área de educação que transite pela arte, pelo cinema e pelas filosofias da diferença, ao mesmo tempo em que ele se faz, provoca um envolvimento com conceitos relacionados a intensidades e forças. Tarefa nada fácil quando, propositalmente, se quer, ou se deseja, ou se faz necessário, inventar uma escrita que rompa com a própria linguagem e com a ideia tradicional de ciência, que procura se aproximar dos modos de criação que a arte engendra. Escrever no campo da educação, a partir do encontro com o cinema, a arte e a filosofia, pode ser um ato de criação?

Compor uma investigação que, assim como a vida de um professor, que está sempre em vias de fazer-se (e que qualquer matéria vivível ou vivida lhe atravessa), pode remeter sua escrita e sua vida a um terreno de incertezas. Contudo, aposta-se que este movimento pode ser produtivo e provocador de novos pensamentos, de novas sensibilidades.

Considerando que não se é escritor, e nem se deseja sê-lo, realizar esta escrita implica correr riscos, o que, provavelmente, pareça ser um caminho possível para esta tese. Pensar em educação como devir, entendendo devir não como modelo, como imitação, reprodução, semelhança e identificação, é propor uma escrita-devir.

Neste trabalho de investigação, procura-se uma forma de escrita na

qual sejam trabalhados “os modos de uma não-pessoa, de um ‘ELE’ ou de um ‘SE’, ‘Ele diz’, ‘Diz-se’ que se especifica segundo a família de enunciados.” (DELEUZE, 2005, p. 19), dando expressão à escrita, não pelo discurso, mas através de um enunciado², uma função derivada, reiterando o estado paradoxal do enunciado, nem visível nem oculto.

O sujeito é frásico ou dialético, tem o caráter de uma primeira pessoa com a qual começa o discurso, enquanto o enunciado é uma função primitiva anônima, que só permite subsistir o sujeito na terceira pessoa e como função derivada. (DELEUZE, 2005, p. 26)

Escrever pode acompanhar-se de uma concepção de pensamento – talvez escrever como invenção, como criação artística – para, quem sabe, criar ou ativar sistemas de signos que possam dar corpo ao que lateja nas frestas do que se vê, para ampliar o campo de visibilidade para ver mais. E quem melhor do que a experiência da arte para nos orientar nesta experiência?

A arte é feita para dar a sensação de coisa enquanto coisa que está sendo vista e não enquanto coisa reconhecida; o procedimento da arte é o procedimento da representação estranha: a arte é o meio de viver a coisa no seu processo de fazer-se; [...]. Victor Chklosvski

Só me interessa o que não se pode pensar –
o que se pode pensar é pouco de mais para mim.
(LISPECTOR, 1999)

Pensar educação a partir de Clarisse Lispector é um exercício que nos impulsiona a um *pensamento*³, algo ainda não pensado, com algo por vir. É pensar educação como *linha de fuga*⁴, como invenção de um não-modelo, pois aqui busca-se

² Para Deleuze, o conceito de “Enunciado” proposto por Foucault constrói-se em oposição aos conceitos de “proposição” e de “frase”. A proposição é que se pode conceber a partir de uma língua dada. A frase corresponde ao que realmente se diz dentro do domínio infinito das proposições a conceber.

³ Segundo Deleuze, em *O que é Filosofia?* Cria-se pensamento com um instrumento específico, o conceito. O conceito seria uma representação mental, um pensamento, uma abstração que constitui um campo onde não há um começo, não há um primeiro.

⁴ A linha de fuga é uma desterritorialização. Observa-se uma dupla igualdade: linha = fuga, fugir = fazer fugir. O que define uma situação é uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal da existência. É fazer fugir de algo, fazer fugir um sistema e fugir seria traçar uma linha, toda uma cartografia. (ZOURABICHVILI, 2004, p.57)

aproximar a uma forma rizomática, múltipla e menos linear, mesmo que após algum tempo, este novo movimento seja capturado pelos sistemas educacionais, necessitando de novos impulsos, novas dobras.

Dá-se início à investigação aqui apresentada estabelecendo-se algumas linhas de fuga que se entrecruzam, modo de experimentar que encaminha uma ideia implicada não com uma “formação docente”, modelo que está em vias de se negar, mas sim como uma “(trans)formação docente” a partir das imagens do cinema e das afecções e percepções produzidas. Esta ideia de (trans)formação perpassa e encaminha toda a escrita que aqui é iniciada. Suas bases conceituais estarão ao longo de todo trajeto.

Como forma de não se centrar no “eu”, quem seria o autor da investigação, convencionou-se criar um *personagem conceitual*⁵, que agencia e destaca a pesquisa pelas intensidades capturadas, pelos *afectos* não-subjetivos de um eu não-identificado, de um “outro”, uma espécie de *alterego*. Um “eu” que traz outra consciência.

A consciência do Eu, sua existência invariável e sua simplicidade, assim como a identidade pessoal e afirma o perpétuo fluxo e movimento das percepções, bem como a variação do pensamento, dos sentidos e das faculdades. (HAUSER, 2010, p. 34)

Constrói-se esta tese a partir dos princípios da imaginação, a faculdade que potencializa ideias e estabelece relações para assim construir um professor que crê e inventa. Crê e inventa buscando linhas de fuga nos modelos hegemônicos da educação.

Busca-se um afastamento de alguns pressupostos tradicionais da arte e da educação, como a naturalidade do pensamento, entendido como uma ação involuntária. A Educação, sempre salvadora, acredita que auxilia a pensar melhor, de modo mais racional e lógico, desenvolvendo aptidões para que professores e estudantes se tornem cidadãos críticos, e que somente a racionalidade pode ajudar

⁵ Para Deleuze, um personagem conceitual são as diversas posturas que o pensador assume enquanto pensa, e que se tornam através dele puras determinações de pensamento. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 79) As posturas traduzem um menino-jovem-professor-cartógrafo nesta tese.

nesta tarefa, contribuindo para um país e um mundo mais justo e igualitário. Deste modo encaminhando-se, pressupõe-se que deveria haver um método para melhor chegar aos resultados antecipadamente tidos como mais adequados. Nesta investigação, tenta-se um distanciamento desse discurso moderno de Educação acreditando-se que, para que um “pensamento” seja instaurado, será sempre necessário um “ato de violência” (SCHÉRER, 2005).

Esse “ato de violência” poderia ser entendido como uma oposição ao sentido de conformidade. Para que se instaure um “pensamento” que reaja ao dado, ao já posto, consolidado, ao instituído, como se percebe nos modos da educação “Maior”⁶, é necessário sempre uma busca por algo que está em relação a formulação de ideias e de problemas, e não na busca por solução de problemas já inventados por outros. É necessário esforço para aprender. É necessário, portanto, ser violento resistindo aos modelos maiores que tendem mais a aprisionar do que libertar. Segundo Deleuze, aprender é um processo intenso, intencional, potente, que exige um esforço de desnaturalização e desaprendizagem.

Busca-se trazer o que ainda foi pouco dito ou escrito, apesar dos inúmeros trabalhos acadêmicos que se utilizaram do mesmo agenciamento – educação, arte, filosofia e cinema. Um dizer que mostre a experiência de uma vida a partir da vida de um menino, de um menino-jovem, de um menino-jovem-professor, de um menino-jovem-cartógrafo, em escrita que se faz por conexões, por descobertas de leituras, que inventa e cruza territórios existenciais, planos intensivos, centrados em um tipo de sensibilidade – o da arte.

Nesta investigação, por mais que se tenha tentado buscar afectos não-subjetivos de um eu não-identificado, não se foi capaz de trabalhar com a ideia de um *alterego*, por isso, o personagem conceitual, menino-jovem-professor-cartógrafo, nessa investigação é o próprio investigador. Optou-se por um modo de escrita da tese que resolve em parte a questão da não-identificação de quem aqui investiga, ou seja, que ainda faltam forças suficientes para não ser identificado.

⁶ Este conceito será aprofundado no capítulo “*Acossado: um encontro com Godard*”.

III *Perdidos no Espaço*: um menino a procura das estrelas

1. O menino e as afecções com a série

Um menino em busca de outros planetas, de outros espaços. Medo, ansiedade, eram várias as sensações que invadiam o pensamento daquele menino enquanto ele assistia diariamente à série. Preparava-se todas as segundas, quartas e sextas, às 17:30, para estar em frente à TV, canal 10, Televisão Difusora.

A idéia do roteiro da série era começar por um problema, normalmente desencadeado por Dr. Smith, o vilão da história. Como resolvê-lo? Os personagens poderiam ficar amigos dos alienígenas ou cada um seguir seu caminho sem entrosamentos. Na série, todos os episódios terminavam com um final feliz, pois, por mais apuros por que todos passassem, sempre tudo era resolvido, exceto o retorno à Terra da família perdida no espaço.

Semanalmente, junto com a série, essa era a ideia de vida que aquele menino construía, ou seja: que, ao final de tudo, de toda trama, de todos os apuros, sempre ficaria bem. Assitir à série uma, duas ou até mesmo várias vezes era um passatempo corriqueiro na vida do menino, pois com frequência os episódios se repetiam⁷. Pensava que todos os fatos da vida, todas as experiências se repetiam do mesmo jeito e sempre acabando bem, como se não houvesse a necessidade de transformação, de mudança, nem nos estereótipos (personagens) da série, nem nos ritmos da vida.

O menino, por vezes, chegava a visualizar várias cores na cúpula de vidro do robô, mesmo em uma época em que a televisão não era colorida, sendo a primeira fase da série produzida em preto e branco. Como, então, perceber cores? Tal fato foi

⁷ Como no Brasil a série esteve no ar por vários anos, foi possível ver os mesmos episódios repetidamente.

descoberto pelo menino muitos anos depois, falando com alguns amigos sobre a experiência com os programas de televisão em sua infância. Mas o menino tinha certeza de que as cores estavam em todas as imagens!

Os diálogos, as falas dos personagens e as músicas, principalmente a de abertura, estão muito presentes até hoje em sua memória⁸. Em algumas noites, o menino evitava ficar no escuro, pois a imagem dos monstros de outros planetas habitavam fertilmente sua imaginação e seu guarda-roupas. Foi muito difícil para o menino livrar-se de todos aqueles monstros horríveis que invadiam não apenas sua casa, mas a sua vida.

2. O menino e a construção de modos de existência

Sempre imerso em mundos inventados, o menino veio construindo um *mapa* ao longo de sua vida, não somente pela proximidade com os programas de televisão, mas também a partir de outras experiências – em destaque, o envolvimento com o universo criativo da arte e interesse por jogos de desenho e montagem.

A arte sempre esteve muito perto do menino, muito próxima de seus pensamentos e brincadeiras, algo que começou antes mesmo do processo escolar. Foi na relação entre mãe e filho que começou o interesse pela arte. Vivia muito em contato com as artes visuais, com a música, com a dança, dentre outras modalidades artísticas. Sua mãe era artista plástica e professora de arte. Sua casa sempre esteve cheia de obras de arte, de artistas amigos de sua mãe, pessoas que participavam do cotidiano familiar. Habitou-se desde muito cedo a acompanhar a mãe às exposições, tanto em sua cidade natal, Pelotas, quanto em outras cidades. Também gostava de ir, por inúmeras vezes, a cursos em que sua mãe participava, não só em Pelotas, como também em outros municípios, até mesmo fora do Estado.

Desde a sua infância, graças ao estímulo que havia em sua casa e a uma revista chamada *Recreio*, começou a interessar-se por maquetes de edifícios feitas em papel. Mais tarde, isso se tornaria um mundo à parte, repleto de maquetes

⁸ A música de abertura pode ser encontrada em <http://www.youtube.com/watch?v=3vjRM4UvdAM>.

⁹ Segundo Deleuze e Guattari, o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente, possuindo múltiplas entradas, sendo uma questão de performance (2000, p.22).

inventadas ou copiadas de edifícios de várias cidades espalhadas pelo mundo que, por alguma razão, o encantavam. Hoje, possui uma produção com mais de duas mil maquetes, com as quais participou de algumas exposições coletivas. Foi assim que o menino “entrou de cabeça” no mundo tridimensional, inventando outros mundos feitos de papel e canetinhas coloridas, tal qual a forma como entrou nos filmes de ficção científica e com eles “viajava”.

IV *Jornada nas Estrelas*: a viagem continua

1. O menino e as afecções com a série

O seriado *Jornada nas Estrelas* (1969) trouxe uma nova tecnologia, que aperfeiçoou a produção das imagens em comparação com as do programa *Perdidos no Espaço* (1968), fato que incentivou o menino a criar novos mundos e novas realidades com o “espaço sideral”. As sensações que povoavam sua vida não mudaram muito com esta nova experiência, pois havia vários pontos em comum, como a estrutura narrativa linear, por exemplo.

As tecnologias, fazem pensar sobre a *tekhnè*, técnica e tecnologia, e sobre a origem do humano que coincide com a própria origem da técnica. Segundo André Lemos, “os primeiros sistemas técnicos instauram-se a partir de dois motivos principais: a potência dos deuses e a imitação da natureza”. (LEMOS, 2004, p. 39). Porém, já no período Neolítico (entre 8.000 e 5.000 a. C.) cria-se um primeiro sistema técnico desenvolvido com as primeiras cidades.

No Egito, não houve muita inovação, segundo os historiadores, mas na Grécia, a partir do sexto século antes de Cristo, na civilização helênica nasce a primeira preocupação em achar explicações racionais em relação à ciência e à técnica. No Renascimento, surge o maquinismo; no século XVIII, a Revolução Industrial, ou seja, sempre, em algum momento da história, o movimento das tecnologias estiveram presentes, provocando novos pensamentos.

Em *Jornada nas Estrelas* (1969), também era encaminhado um final feliz, no qual tudo acabava bem, mas não tão bem como na vida do menino, que, quanto mais assistia às séries, mais criava seus mundos com perguntas e dúvidas. Tinha dificuldade em criar e transformar sua própria história, voltando sempre ao modelo *princípio-meio-final feliz*, assim como ocorria nas séries de ficção científica.

2. O menino e a construção de modos de existência

Após o término do Ensino Fundamental, o menino iniciou o Ensino de 2º Grau, hoje Ensino Médio. Ele encontrou aulas de artes visuais e de música, com metodologias que trabalhavam, por momentos, a dita teoria e, outras vezes, algumas atividades práticas. Era uma época na qual o menino gostava muito das aulas ditas “diferentes”, considerando que as outras disciplinas eram muito monótonas e enfadonhas.

Durante sua infância, uma vez por semestre, podia visitar a Escola de Belas Artes, na cidade de Rio Grande, local onde sua mãe atuava como professora. O menino perambulava pelos corredores da escola o dia todo. Assistia às aulas de dança, música, desenho, pintura, cerâmica, dentre tantas outras. Era algo prazeroso. Esperava aquele dia como um prêmio. O vai-e-vem dos alunos, os sons de piano e violino, as aulas de canto, as misturas e cheiros das tintas permaneciam vivas e estimulavam sua memória.

V Guerra nas Estrelas: a ficção permanece como estética

1. O menino-jovem e as afecções com o filme

Mais uma vez, viajar, imaginar mundos – a ficção como uma possibilidade de vida. Ir ao cinema assistir ao primeiro filme da série foi algo instigante. Espaçonaves, comunicações virtuais, hologramas, robôs, viagens entre planetas. O que mais chamava atenção não era a luta entre o bem e o mal, pois o final ele já sabia, mas a construção de mundos ainda por vir. Toda a série era muito fascinante. As imagens eram criadas e ampliadas através dos recursos visuais e sonoros. Para o menino, a trilha sonora do filme até hoje está clara e produz novos sentidos.

Este processo de imaginação atualiza-se, hoje, com a experiência do filme *A Liberdade é Azul* (1993) de Krzysztof Kieslowski. Embora Julie esteja em luta para se conectar à vida, permanece sem esperança. Há um lado escuro que não intimida o personagem, mas acima de tudo, o “azul” é quase negro. O negro, como um lado da força, em *Guerra nas Estrelas* (2005), convida a escolher um lado, possibilita duas saídas.

Aproxima-se *Guerra nas Estrelas* (2005), do diretor George Lucas a outro filme, *O Encouraçado Potemkin* (1925) de Sergei Eisenstein. Eisenstein busca ilustrações para compor algumas cenas de seu filme, como os desenhos de uma revista na qual um cavaleiro, em meio a uma bruma, bate em alguém. Este recurso de buscar em outras referências imagéticas também acontece em *Guerra nas Estrelas* (2005), mas de outra forma. Aqui se encontra a disputa entre o bem e o mal, o lado negro e o lado da luz, comum aos contos de fadas, utilizando também o recurso da ilustração.

Guerra nas Estrelas (2005) e *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang, nestes dois filmes é apresentada de forma peculiar e rompendo com padrões para a época. Em *Metrópolis* (1927), por exemplo vê-se o próprio século XX e sua ciência, a luta de classes, o crescimento das cidades. Em *Guerra nas Estrelas* (2005), a projeção de um

futuro, o que estaria por vir, a expansão além das dimensões imaginadas hoje. A luta de classe também se faz presente, agora dispersa pelo universo.

2. O menino-jovem e a construção de modos de existência

Muito tempo depois, o menino, agora *menino-jovem*¹⁰ tem que enfrentar o vestibular. Pensava: e agora, o que fazer? Algo muito forte impulsionava-o para um curso que tivesse algo a ver com arte ou ensino de arte. Era o momento de cruzar vida pessoal e vida profissional. Escolhe, então, Licenciatura Plena em Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

No começo do curso, muita novidade e descobertas, tudo era ao mesmo tempo lindo e instigante, apesar dele já possuir algum repertório no campo das artes, devido seu trânsito e vivência desde sua casa, sua família.

Durante o segundo ano do curso, conheceu o Centro de Treinamento do Sul (CENTREISUL), pertencente à pró-reitoria de extensão, um órgão da UFPel, que era responsável pela extensão da Universidade junto ao meio rural dos municípios da região sul do Estado do Rio Grande do Sul. No CENTREISUL, viveu sua primeira experiência profissional. Uma vez por semana, viajava em um ônibus junto com alunos de outros cursos para atuar com pessoas do meio rural.

Foi através deste órgão que sua formação docente ganhou contornos mais precisos. A experiência mostrou com maior clareza a relação dos conhecimentos adquiridos no curso de arte. Tudo se tornava mais claro porque os conteúdos estudados no curso de licenciatura tornavam-se vivos em sua prática semanal. Buscava, naquela época, envolver seus alunos com métodos que possibilitassem utilizar os recursos que havia no meio rural, tais como: grama, folhas, pigmentos minerais, pedras dentre vários outros que encontravam junto à natureza.

Quando o menino-jovem passou para o terceiro ano, foi aprovado e selecionado para a monitoria da disciplina Prática de Educação Artística. A monitoria

¹⁰ Esta expressão foi inventada por Suely Rolnik, em seu livro *Cartografia Sentimental*. Nele encontram-se presentes as “noivinhas”, vivendo sempre novas aventuras a cada passagem do texto, um caso de desterritorialização da subjetividade. Seriam mutações. A autora compõe formando novos aglomerados de palavras e produzindo novos sentidos quando escreve a aspirante-a-noivinha-que-vinga. Buscou-se uma forma de dizer que um personagem não deixa de ser algo se não que compõe de outra forma, como um devir outro. (2006).

abriu caminho para muitas atividades dentro do Instituto de Letras e Artes (ILA), hoje Centro de Artes e Design (CAD), como o Laboratório de Educação Artística, que tinha o objetivo aproximar crianças e adolescentes do mundo da arte, como forma de estimulá-los para que, no futuro, fossem alunos dos cursos de licenciatura ou bacharelado em artes daquela instituição. Esta monitoria acontecia dentro do próprio ILA.

Como menino-jovem-monitor, trabalhou junto à comunidade, orientando os monitores de creches em projetos de extensão nos municípios da zona sul. Depois de um ano de monitoria em projetos de extensão, começou a ministrar cursos e oficinas para professores do meio rural e das cidades da região, com o intuito de trabalhar com a formação continuada e abordar temas atuais no ensino de arte.

Também através da monitoria, conheceu o trabalho que era realizado pela Universidade junto à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Pelotas (APAE), onde iniciou um trabalho com ensino de arte como voluntário. Inicialmente, deveria trabalhar com música junto aos alunos que pertenciam à marcenaria. No entanto, mais tarde, esse trabalho foi estendido para as meninas da lavanderia. Lentamente, o trabalho foi adquirindo respeito e interesse por parte da equipe técnica e da direção. A partir desse momento, foi concedido mais espaço para o trabalho com arte dentro da escola; ao término do primeiro ano, o menino-jovem foi contratado, passando a ser menino-jovem-professor. Nesse período, tinha a responsabilidade de trabalhar com arte com crianças autistas.

Sua atuação junto à APAE foi de grande importância, pois acreditava que não havia limites determinados para que uma pessoa pudesse aprender. Acreditava que eram as pessoas que colocavam barreiras e acabavam julgando o outro como incapaz.

Hoje, percebe que, depois de tantos envolvimento com sua docência, mesmo antes de estar “formado” no curso de licenciatura, sua vida tomou um rumo que lhe levaria a realizações pessoais e profissionais repletas de trocas e invenções. E, quando se graduou, já vivia a arte e sua docência tão intensamente como se tudo fosse parte inseparável de sua vida.

VI A Lista de Schindler: a estética começa a cambiar

1. O menino-jovem-professor e as afecções com o filme

O filme *A Lista de Schindler* (1993) foi produzido em preto e branco, talvez seja um pouco semelhante à vida do menino-jovem-professor. O filme comoveu, inquietou. O momento em que entra a cor na tela é como um ampliar de sensações, pois a cor é reveladora e provocadora de sensações colorantes que atravessam e fazem proliferar sentidos os mais variados possíveis.

E porque não aproximar a esta experiência com filme com outras que foram produzidas pelo cinema como: *A Vida é Bela* (1999), de Roberto Benigni; *A Queda – as Últimas Horas de Hitler* (2005), de Oliver Hirschbiegel; *Munique – a Vingança* (2006), de Steven Spielberg e *A chave de Sarah* (2011), de Gilles Paquet-Brenner.

Assim como na vida, tudo pode parecer apenas uma brincadeira, como foi par Giosué, personagem do filme *A Vida é Bela* (1999). Tudo pode ser o que se imagina. Inventar novas histórias, novas maneiras de viver, assim como Sarah. Linearidade que se apresenta pela busca do mesmo tema, em todos os filmes. Busca do mesmo no modelo, na norma. Repetir o cotidiano.

Em *A Lista de Schindler* (1993) a cor se aproxima de um movimento das artes plásticas que se denominou Fauvismo. Os *fauves*, feras, eram um pequeno grupo de pintores, que no começo do século XX, na cidade de Paris, buscavam em suas pinturas cores brilhantes, com uma composição altamente ordenada. O principal pintor desse movimento foi Matisse, ele buscava usar cores intensas, para que causasse impacto extremo, mesmo que a escolha dessa cor não fosse a correta, não copiasse a natureza.

Percebe-se essa maneira de encarar o mundo em uma de suas obras que se chama *Retrato de Madame Matisse com uma linha verde* (1905). Mesmo com a rebeldia das cores, produz, contudo, um efeito tranquilizador.

Mais uma vez a ideia da cor e sua ausência. Branco com seus significados na cultura ocidental: cor da pureza, da castidade, da virgindade, da inocência, da higiene, da limpeza, do frio, do que é estéril, da simplicidade, da descrição, da paz, da sabedoria, da velhice, da aristocracia, da monarquia, do divino, da própria ausência de cor. Preto como cor da morte, da falta, do pecado, da desonestidade, do ódio, da tristeza, da solidão, da melancolia, da austeridade, da renúncia, da religião, da elegância, da Modernidade e da autoridade. Já a cor é qualquer coisa de indefinível, o que se pode definir é o fenômeno, a percepção que nos faz compreender que a cor existe.

2. O menino-jovem-professor e a construção de modos de existência

No seu primeiro ano de atuação como menino-jovem-professor de arte, trabalhou como vice-diretor do Centro Municipal de Cultura, cidade do Rio Grande, criado por sua mãe no ano de 1985. Naquela época, uma de suas funções na instituição era a de organizar estratégias em que a arte, popular ou erudita, fosse o foco central, envolvendo todas as pessoas daquele município.

No mesmo ano, ingressou no magistério público estadual na cidade de Jaguarão. Em 1990, já trabalhava com o ensino de História da Arte no Ensino Médio, sempre se questionando a respeito de metodologias utilizadas pela maioria dos professores da área de arte. Por sua vez, tentava transformar as aulas em algo prazeroso, “diferente” tanto para ele quanto para seus alunos.

Em agosto de 1990, ingressou na pós-graduação, Especialização em Arte Educação, no ILA da UFPel. Esta etapa foi muito importante, pelo contato que teve, não somente com questões atuais da arte e da educação, mas também com os estudos contemporâneos da arte, conteúdos pouco desenvolvidos durante a graduação.

Dois anos mais tarde, ingressou no magistério público municipal na cidade de Pelotas. Trabalhou na Escola Caruccio e no Colégio Municipal Pelotense, com ensino de música e artes visuais, de 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental. Foi supervisor do ensino de arte, atuando junto à Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, e professor na Escola Jeremias Fróes.

Hoje, percebendo o leque de escolas por onde andou, as realidades e os lugares de atuação como menino-jovem-professor nas redes municipal e estadual de ensino, compreende que são justamente essas experiências que possibilitaram um olhar investigativo, pois outros olhares foram provocados ao buscar outras formas de inventar suas aulas – julgava ele, bem diferente daquelas aulas “enfadonhas” que teve quando aluno do Ensino Fundamental e Médio.

Após três anos de atuação em Jaguarão, foi transferido para o Instituto de Educação Assis Brasil, na cidade de Pelotas, onde atuou no Ensino Fundamental e na formação de professores, no Ensino Médio.

Em 1995, ingressou na Escola Técnica Federal de Pelotas, hoje Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, onde foi coordenador do curso técnico em Programação Visual. Lá participou da criação e da implementação, junto com seus colegas, do curso técnico em Design de Móveis. Também atuou nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Projeto, Estética e História da Arte.

Na Faculdade de Educação (FAE) da UFPel, foi professor convidado para atuar junto ao Curso de Pedagogia noturno – educação continuada –, com a disciplina Ensino de Arte para as Séries Iniciais e, também, no curso de Pedagogia diurno, com atividades complementares na graduação, envolvendo uma reflexão sobre avaliação em arte e tendo como instrumentos o “diário de bordo”.

Ao pensar o mundo da arte, não houve outra saída, e acabou sendo impulsionado a uma nova pesquisa, um mestrado em educação na FAE da UFPel, onde desenvolveu uma dissertação intitulada *Prazer em conhecê-la história da arte ... história da vida: uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem* (2000). Foi um período de intensas descobertas e aprofundamento sobre os temas da arte, da educação e da filosofia.

VII *Adeus Lênin*: novas conexões

1. O menino-jovem-professor-mestre e as afecções com o filme

Andar pelas ruas de uma cidade conhecida e admirada, este era o encontro com o filme. A união de dois países, de duas formas de pensar a sociedade e suas relações. Todo o esforço para manter viva uma realidade que não existia mais. A relação do rapaz e sua mãe era algo que recordava muito a relação do menino-jovem-professor-mestre e sua mãe. Sua mãe também vivendo em um mundo construído por sua imaginação e alimentado ou reforçado por seu filho. Dois mundos, duas realidades. Como sobrepor o fazer aparecer um no lugar do outro? Provocações construídas pelas imagens do filme.

2. O menino-jovem-professor-mestre e a construção de modos de existência

Em 2003, o então menino-jovem-professor-mestre, foi contratado pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Começa atuando no curso de Licenciatura em Artes Visuais, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e História da Arte e nas disciplinas que tinham como eixo o ensino da arte. Foram cinco anos de muita dedicação, inclusive de estruturação de todos os estágios do curso e suas respectivas supervisões. Ele atuou com algumas disciplinas no curso de Pedagogia, no campus de São Jerônimo e de Decoração de Interiores, em Canoas.

Também na ULBRA, começou uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Canoas, com cursos de educação continuada – no primeiro ano, com professores de arte da rede; nos anos seguintes, com professores de currículo. No total, foram quatro anos de intensas atividades e estudos com os grupos. No último ano, o curso de educação continuada aconteceu uma vez por semana nas escolas onde os professores tinham suas turmas, como forma de retorno à comunidade escolar, mostrando como produziam e inventavam conhecimentos nos

encontros e algumas maneiras de multiplicá-los. Esses estudos levaram à criação, na parceria ULBRA e SMEC, no ano de 2007, do Seminário Municipal sobre Arte, Infância e Gênero, com palestras e oficinas, sendo estas ministradas pelos professores da rede que faziam parte do projeto de formação continuada desde 2004.

Em 2007, após o menino-jovem-professor-mestre realizar alguns contatos com a Secretaria Municipal de Educação, começou o curso de formação continuada com professores da educação infantil do município de São Leopoldo.

Neste mesmo ano, a partir de uma parceria da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS) e IFSUL, além do Ministério da Educação e Ministério de Trabalho e Emprego, atuou em um projeto piloto em seis estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Ceará e Acre. No projeto, intitulado *Educação profissional inicial e continuada de trabalhadores integrada à educação de jovens e adultos para o ensino fundamental*, ficou responsável pela implantação, supervisão e avaliação de uma das cadeias produtivas oferecidas pelo IFSUL/CUT, que era a de Arte e Artesanato.

No início de 2008, começou atuar como docente no programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Especialização em Educação, no IFSUL, na linha de concentração Educação, Arte e Filosofia, orientando quatro acadêmicos. Também iniciou sua atuação como docente no programa especial de formação pedagógica, para as disciplinas do currículo da Educação Profissional do Nível Técnico, envolvendo três seminários: Paradigmas da Modernidade e da Pós-modernidade, Sujeitos e Profissão-professor.

Também em 2008, começou a desenvolver uma pesquisa sobre cinema junto ao grupo de pesquisa em Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia – Experimenta, grupo ligado ao CNPq, interinstitucional IFSUL/FAE/UFPeL.

Esta investigação surge a partir de várias linhas, em tempos diferentes. O então menino-professor-mestre tinha estudado os conceitos de Deleuze em seu mestrado, com o professor Marcos Villela Pereira, para propor uma outra forma de interação entre os conceitos segundo Vygotsky. Este autor explicava que os conceitos científicos descem até encontrar os conceitos espontâneos e que os

conceitos espontâneos ascendem até os científicos, para então formar novos conceitos.

Naquela época, em sua dissertação intitulada *Prazer em Conhecer a História ... da Vida, da Arte: Reflexões sobre o Processo de Ensino/Aprendizagem*, ele se permite discordar, dizendo que, em primeiro lugar, pensava que os dois tipos de conceitos deveriam ser considerados equivalentes, e não hierarquizados, pois, como o próprio Vygotsky afirma, ambos são partes do processo de aprendizagem e igualmente fundamentais para que a construção de saberes ocorra na zona de desenvolvimento proximal. Sem os conceitos espontâneos, os científicos tornam-se artificiais e vazios, não encontrando sustentação na realidade, no dia a dia.

A partir dos estudos realizados junto à filosofia da diferença, principalmente a Deleuze, cria então algo que denominou espaço processual, um espaço composto por fluxos, deslocamentos contínuos, de ambos os conceitos que ocorrem, sempre que necessário, para a formação de novos conceitos. O conceito de espaço processual utiliza elementos das ideias de Deleuze e Guattari. Esse espaço poderia ser semelhante ao que eles denominaram de plano de imanência, isto é, um plano de consciência de um conceito, que “[...] envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 51)

Também dizia que o espaço processual proporcionaria ao aprendiz a oportunidade para fabricação singular de conceitos e que, ao fabricá-lo, aquele estaria reestruturando sua postura diante da própria vida (DELEUZE e GUATTARI, 1996), ou seja, começava já uma aproximação desses conceitos.

Mais tarde começa a participar do grupo de pesquisa Políticas do sensível no corpo docente – Arte, filosofia e formação na Contemporaneidade, ligado ao Grupo de Pesquisa Educação na Contemporaneidade: Experimentações com Arte e Filosofia, grupo interinstitucional, cadastrado no CNPq, pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, coordenado pela professora Dra. Cynthia Farina, e pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, coordenado pela professora Dra. Carla Rodrigues. O grupo tem como um de seus objetivos – que se aproxima desta investigação – favorecer experiências estéticas com propostas de arte contemporânea (relação corpo a corpo) para a problematização da prática docente do coletivo de professores em questão, a partir de um conjunto de registros.

O grupo começa suas atividades em março de 2009, mas já vinha construindo esse projeto desde 2008. A primeira hipótese do projeto é a de que, sendo capaz de perceber aquilo que artística e culturalmente mobiliza e seduz a si mesmo, no próprio corpo, o professor pode ser capaz de entrar em contato consigo, com o que é desejo nele (e não com o que ele deseja, pois, como o gosto é algo que se aprende, muitas vezes desejamos aquilo que reconhecemos, mesmo que seja poética, cultural, estética, ética e politicamente pobre). E, entrando em contato com o que deseja nele (com aquilo que não é igual a ele mesmo, que não se identifica com ele, mas o desacomoda), pode-se, como segunda hipótese, desestabilizar as formas pedagógicas através das quais ele atua para gerar outras formas de relação com o que aviva sua experiência docente em arte. A terceira hipótese de trabalho seria a de que a criação, para o professor de arte, (seja ele artista ou não), possa se dar na própria docência.

Na construção de sua prática, utiliza-se da cartografia, que será ofertada na forma de oficinas.

Em julho de 2008, o menino-jovem-professor-mestre viaja para a cidade de Buenos Aires e participa de um seminário internacional intitulado Educar La Mirada, onde vem a conhecer Alain Bergala, da Universidade de Paris III, França, que trabalha com questões ligadas à educação e ao cinema. No seminário, alguns conceitos muito lhe despertaram interesse, a partir do que ele denominou em sua fala de *hipóteses do cinema na escola*. Falou sobre a imagem como fonte de saber pedagógico, a imagem como meio educativo e formação através das imagens, imagens internas e imagens coletivas, imaginário, o discurso pedagógico carregado de imagens, dentre tantos outros.

Todos esses elementos reunidos e mais outros tantos que, no momento ainda estão invisíveis, levaram-no a construir um projeto de investigação tendo como tema a arte, cinema e a educação.

VIII *Block Buster* : o “poder” das imagens

Ao realizar a revisão de literatura sobre o tema *educação e cinema*, optou-se por duas frentes de trabalho, uma foi buscar a produção literária no Brasil e no exterior e a outra foi buscar a produção acadêmica, no Brasil e no exterior sobre a temática desejada.

A produção literária que foi utilizada como um dos caminhos de investigação começou com a *Revista Educação e Realidade, Dossiê Cinema e Educação* (Feced/UFRGS, 2008). Esta publicação abriu inúmeros caminhos a outros autores e suas produções, destaque para Elí Henn Fabris em seu artigo *Cinema e Educação: um Caminho Metodológico*, que apresenta uma descrição analítica da experiência de uma pesquisadora em educação, que utilizou textos fílmicos em sua pesquisa, explicando as relações entre cinema e educação; para Rosa Maria Bueno Fischer em *Quando Os Meninos de Cidade de Deus nos Olham*, este artigo pensa o filme *Cidade de Deus* no campo da educação a partir de ferramentas que a obra de Michel Foucault oferece; para Jorge Vasconcellos em *A Pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como Produzir um Pensamento do Cinema*, no qual ele articula a construção de uma pedagogia das imagens cinematográficas e o campo de experimentação do pensamento em Deleuze, aproximando a obra de Jean-Luc Godard, para Rosália Duarte e João Alegria em *Formação Estética Audiovisual: um outro Olhar para o Cinema a partir da Educação*, este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre a educação e cinema no Brasil, enfocando a inserção de filmes em projetos educativos formais e não-formais, para Jan Masschelein e seu artigo *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, o autor defende uma pedagogia pobre como possibilidade de educação do olhar, a partir de Walter Benjamin e Michel Foucault; e para Ismail Xavier no artigo *Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar*, uma entrevista na qual o autor aborda questões relacionadas a educação e ao cinema.

Na continuidade do mesmo tema, educação e cinema, da Argentina, pode-se

citar o livro *Educar la Mirada: Políticas y Pedagogias de la Imagen* (2006), tendo como organizadoras Inés Dussel e Daniela Gutierrez, este livro foi um dos que encaminhou o projeto desta tese. Outro que faz parte desde a elaboração do projeto, e permanece potente nessa tese é o livro de Rosália Duarte sobre *Cinema e Educação* (2002). Ao apostar em temas como cinema e a filosofia, encontrou-se *O Cinema Pensa: Uma Introdução à Filosofia através dos Filmes* (2006), de Julio Cabrera, *Filme e Subjetividade* (2002) de Rogério Luz, *Ensaio sobre o Cinema do Simulacro* (1998) de André Parente. Outra temática próxima, que encaminhou algumas discussões, *Psicanálise, Cinema e Estética de Subjetivação* (2000), organizado por Giovana Bartucci. Importantes foram os dois volumes editados pela editora SENAC, intitulado *Teoria Contemporânea do Cinema* (2004), organizado por Fernão Pessoa Ramos, ainda tratando do tema modernidade e pós-modernidade e cinema, há dois livros, um chama-se *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna* (2004), cuja organização é de Leo Charmey e Vanessa Schwartz, o outro *O Cinema Brasileiro Pós-Moderno* (2008) de Renato Luiz Pucci Jr. Um autor que embasou as discussões em torno da tese, com artigos e livros, foi Ismail Xavier, cabe aqui citar o livro *A Experiência do Cinema* (1983). Como base teórica, foram utilizados os dois livros de Gilles Deleuze *A Imagem-Movimento* (2009) e *A Imagem-Tempo* (2007), além de um livro organizado por Solange Puntel Mostafa e Denise Viuniski da Nova Cruz, *Deleuze vai ao Cinema* (2010); *Deleuze e o Cinema* (2006), de Jorge Vasconcellos. Também aproximou-se temas que tivessem como foco a imagem, entram em cena livros como *Imagem Contemporânea: Cinema, Documentário, Fotografia, Videoarte, Games ...* volumes I e II (2007) e *Imagens da Imanência: Escritos em Memória de H. Bergson* (2009), organizado por Eric Lacerda, Siomara Borba e Walter Kohan. Michel Foucault também contribui com seus pensamentos no livro *Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema* (2009). Um artigo de Jorge Larrosa, publicado na *Revista e Educação e Realidade: Escola, Aprendizagem e Diferença* (2008), que se chama *Las Imágenes de la Vida y la Vida de las Imágenes: três notas sobre el Cine y la Educación de la Mirada*.

Esta investigação tem como fundamentação conceitos da Arte e do Ensino de Arte – a arte como sensação e o Ensino de Arte como criação, rizoma ou esquecimento, um referencial quase inexistente quando se trata de formação

docente em arte. Porém, faz-se necessário destacar alguns trabalhos nesta área, ainda que não compartilhem do mesmo referencial teórico desta tese, pois, de uma forma não direta, eles vêm fundamentando esta investigação mesmo antes dela existir institucionalmente. São eles: de Miriam Celeste Martins, *Aprendiz da Arte: Trilhas do Sensível Olhar-pensante* (1998); de Miriam Celeste Martins com Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra; *Didática do Ensino de Arte* (1980); de Ana Mae Barbosa, *A Imagem no Ensino da Arte* (1991), *Tópicos Utópicos* (1998) e outros livros em que a autora foi organizadora, como *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (2002), *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais, Arte-Educação: Leitura no Subsolo* (2005) e *Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais* (2010); de Carmen Lúcia Abadie Biasoli *Formação do Professor de Arte do Ensaio... à Encenação* (1999); de Lucia Gouvêa Pimentel, *Limites em Expansão: Licenciatura em Artes Visuais* (1999); de Ivone Mendes Richter, *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais* (2003); de Analice Dutra Pillar (org.), *A Educação do Olhar no Ensino das Artes* (1999); de Marilda Oliveira de Oliveira e Fernando Hernández (orgs.), *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais* (2005); de Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari, dois livros, *Metodologia do Ensino de Arte* (1993) e *Arte na Educação Escolar* (1992); de Lucimar Bello Pereira Frange, *Por que se Esconde a Violeta* (1995); do espanhol Fernando Hernández, *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho* (2000); do espanhol Ricardo Marín Viadel, *Investigación en Educación Artística* (2005); de Marilda Oliveira de Oliveira (org.), *Arte, Educação e Cultura* (2007), dentre muitos outros.

Na área de Educação, de Jorge Larrosa, *Estudar* (2003), *La Experiencia de la Lectura: Estudios sobre Literatura y Formación* (1996), *Entre las lenguas: Lenguaje y Educación Después de Babel* (2003) e *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas* (2001); de Jacques Rancière, *O Mestre Ignorante* (2007); de Sandra Mara Corazza, *Para uma Filosofia do Inferno em Educação: Nietzsche, Deleuze e outros Malditos Afins* (2002); de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, *Composições* (2003); de João Francisco Duarte Jr., *O Sentido dos Sentidos* e *A Educação (do) Sensível, Filosofia da Criação: Reflexões sobre o Sentido do Sensível* (2003); de Madalena Freire (org.), *Avaliação e Planejamento: A Prática Educativa em Questão*

(1997), *Rotina: Construção do Tempo na Relação Pedagógica* (1998), *Grupo* (1994), *Indivíduos, Saber e Parceria: Malhas do Conhecimento e Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos I* (1996); e de Rosimeri de Oliveira Dias (org.), *Formação Inventiva de Professores* (2012), dentre tantos outros.

No que se refere à produção acadêmica, foram encontrados, no Banco de Tese da CAPES, 168 teses e dissertações. Destas, foram descartadas aquelas que tinham como data de conclusão o ano de 2000.

Também como forma de delimitação foram retirados das análises aqueles filmes que tratavam de animação, uma vez que esse não é o foco desta investigação. Chega-se, então, a 82 teses e dissertações analisadas. Para cada uma, fez-se o registro do título, ano de defesa, programa, nome da universidade, nome do autor, objetivos, metodologias e resultados da pesquisa. Encontram-se 63 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado com o tema considerado, sendo 21 pesquisas em universidades privadas e 61 em universidades públicas.

Cursos de Pós-Graduação

Educação	51
Comunicação	03
História	06
Educação em Ciências e Saúde	04
Ciências da Saúde	02
Educação e Contemporaneidade	01
Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação	01
Educação Lingüística e Literatura Inglesa	01
Artes	01
Química Biológica	01
Literatura	01
Educação Física	01
Ciências da Comunicação	03
Ciências Sociais	02
Psicologia	02
Cultura Visual	01

Em vários casos, o trabalho era muito semelhante, abordando o mesmo tema e com objetivos muito parecidos, como ocorre nas pesquisas realizadas nas seguintes teses e dissertações: *Ensino de História, cinema, imprensa e poder na era Vargas (1930-1945)*; *Para além das fronteiras nacionais: um estudo comparado entre os institutos de cinema educativo do Estado Novo e do fascismo (1925-1945)*; *Imagens que educam: o cinema educativo no Brasil dos anos 1930-1940*; *Luz câmera, educação! O instituto nacional de cinema educativo e a formação de cultura áudio-imagética escolar*; *Cinema Novo, uma contribuição para o ensino de história do Brasil*; *Dos "naturais" aos documentários: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930*.

Encontrou-se uma abordagem, por parte dos pesquisadores de história, também centrada, muitas vezes, no mesmo problema de investigação: *Cinema e ensino na perspectiva de professores de História*; *O uso do cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de história*; *O cinema na "sala de aula" do professor de história*; *Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história*; *História e cinema: um diálogo educativo*; *O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos, mediados pelo professor de história*; *O filme nas aulas de história: desafios e propostas*; *Cinema Novo: uma contribuição para o ensino de história do Brasil*; *O filme como recurso pedagógico no ensino de história: montagem, endereçamento e estratégia de utilização*. Em uma dessas investigações, realizada na PUC-RJ, em 2007, o pesquisador chega e mencionar que “apesar do filme se fazer presente de maneira expressiva nas aulas de história do Ensino Fundamental e Médio, ainda não houve um volume significativo de estudos que busquem descrever e analisar o que leva os docentes dessa disciplina a fazer uso dos filmes e que uso são estes” (ARAÚJO FILHO). Também em 2007, uma pesquisa, desenvolvida na Universidade Mackenzie, tinha como um de seus objetivos desenvolver uma nova proposta, levando em consideração as especificidades do ensino de história e os desafios do trabalho em sala de aula. No entanto, em 2006, já havia um trabalho, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, que tinha como um dos objetivos refletir sobre

a relação entre o cinema e seu significado na construção do conhecimento de história nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Em outra investigação, realizada na UNB em 2002, o objetivo era a utilização do cinema como artefato tecno-pedagógico para o ensino da disciplina de história na modalidade Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

Outro recurso muito utilizado dentro da temática *educação e cinema* diz respeito à forma como o cinema é visto, como um auxílio à aprendizagem de outra área do conhecimento que não o próprio cinema. Como exemplo, podemos encontrar: *O cinema e a flutuação das representações surdas* (2002), para entender a surdez e os aprisionamentos dos surdos; *Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade* (2006), para rever um novo conceito de letramento na universidade; *O ensino de literatura na visualidade do cinema* (2005), para averiguar as representações do ensino da literatura; *Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena* (2008), para investigar o processo de desenvolvimento da leitura por meio da relação entre literatura e cinema.

Podemos analisar quais são os movimentos que, em sua grande maioria, a área da saúde realiza. *O ensino da medicina através das humanidades médicas* (2005) possibilita uma interpretação, através de uma síntese, elucidando a relevância médica; *O cinema como instrumento didático para a abordagem de problemas bioéticos: uma reflexão sobre a eutanásia* (2008), que tenta auxiliar no ensino da bioética; *Educação médica, medicina de família e humanismo* (2002), cujo objetivo é estudar o cinema na educação médica.

Observa-se que, em alguns casos, a escolha do título não é algo que não mereça atenção e cuidados suficientes. Isso pode ser constatado através do título desta pesquisa desenvolvida em 2002, no Programa de Doutorado em Patologia da USP: *Educação médica, medicina de família e humanismo: expectativas, dilemas e motivações dos estudantes de medicina analisadas a partir da discussão sobre produção cinematográfica*.

De todas as pesquisas lidas, encontrou-se apenas uma que está muito próximo da problematização sugerida nesta pesquisa, chamada *Um filme invisível: afecções por imagens e produção de sentido como educação de si*, realizada na Universidade Federal de Pelotas, em 2002, em nível de mestrado. A autora traz,

como base de seu referencial teórico, Deleuze, Foucault e Bérghson, os mesmos que se investigou através do uso de seus conceitos.

Interessou, por vezes, não a pesquisa (MARCELLO, 2008) como um todo, mas passagens, como a realizada na UFRGS, em 2008, no doutorado, quando a autora traça como um de seus objetivos analisar a estética e a imagem cinematográfica não como elemento de representação da criança, mas como efeito-superfície de suas exatas produções. Outra pesquisa (FERRAZ, 2006), realizada na Universidade de São Paulo, aponta, depois da análise, que os professores e alunos buscam, ao longo dos cursos, processos de ruptura através de construção de sentido, conceito que muito agrada, pois se pretende trabalhar com formação de professores e a produção de sentidos que eles fabricam.

Acredita-se que realizar esta tarefa, uma revisão de literatura, se torna importante na medida em que podemos ter um panorama geral das pesquisas realizadas na área afim e como proceder de outras maneiras, inventando um modo de produzir pesquisa, bem como a partir dos referenciais já estudados por outros.

IX *Corra, Lola, Corra*: a construção de uma cartografia

1. O menino-professor-pesquisador e as afecções com o filme

Corra, mas, ao correr, mantenha sua percepção muito centrada naquilo que interessa, pois se corre o risco de perceber somente o clichê, que é a própria percepção comum. Lola atravessa três histórias, no entanto, incorpora elementos de algumas experiências que viveu em outras situações. É como a vida do menino-professor-pesquisador: elementos de sua vida são incorporados na maneira como se posiciona frente à vida e às imagens. Ser capturado por uma linha não-contínua de narrativa leva a crer, já na segunda parte do filme, em qualquer possibilidade, inclusive nas que fogem de qualquer reconhecimento sensório-motor apenas. Passa-se a imaginar, talvez, outras linhas com outros resultados, mais mirabolantes do que o próprio diretor pensou. Seria um encontro com uma forma de pensar que está imersa na contemporaneidade – pensar por rizomas, por conexões. As imagens produzem raiva, ternura, alegria e até mesmo tranquilidade, um misto de sensações, além de um estranhamento em relação à língua.

2. O menino-professor-pesquisador e a construção de modos de existência

Para que se consiga entender as escolhas que o menino-professor-pesquisador tomou, faz-se necessário capturar algumas linhas que aparecem, como o uso da cartografia como metodologia.

Segundo Deleuze e Guattari, os agenciamentos são complexos de linhas um primeiro conjunto de linhas é aquele no qual uma linha é subordinada ao ponto, à verticalidade e horizontalidade, que estria o espaço, faz um contorno, submete multiplicidades variáveis ao Uno, ao Todo de uma dimensão suplementar ou

suplementária. As linhas deste tipo são as linhas molares, e formam sistemas binários, arborescentes, circulares e segmentários. “A segunda espécie é muito diferente, molecular e do tipo rizoma.” (DELEUZE e GUATTARI, 2007 p. 220) As linhas que o menino-professor busca são as que passam entre as coisas, do tipo rizoma.

A cartografia, para os geógrafos, é “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p. 23), diferentemente do mapa, que seria uma representação de um todo estático.

As práticas cartográficas podem ser constituídas de pesquisas quantitativas bem como qualitativas; o eixo da investigação está no acompanhamento de um processo. O desafio, nesse tipo de investigação, está na nomeação das estratégias empregadas, uma vez que elas não se enquadram bem no modelo de ciência moderna, que, segundo Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, “recomenda métodos de representação de objetos preexistentes” (2009, p. 9).

A cartografia, para o menino-professor-pesquisador, acompanha-o e faz-se enquanto há um desaparecimento de mundos, mundos de ficção encharcados por afectos. A perda de mundos dá possibilidades à criação de outros, já que o mundo no qual ele vive torna-se sempre obsoleto, necessitando dar expressão aos afectos.

Para dar visibilidade a essa cartografia, buscou-se tramar o que constituiu o menino, para capturar um trajeto de constituição e subjetivação. São cartografias de experiências com o cinema e de como o menino se constitui professor acreditando nessa potência do cinema como arte.

A cartografia é uma espécie de desenho em movimento da experiência com os espaços pelos quais atravessam com o corpo e o da experiência de ser atravessado por eles. Cartografa-se a experiência desse corpo, seus deslocamentos territoriais, suas alterações audiovisuais.(FARINA, 2009, p. 7)

Ao optar por esse caminho cartográfico, as experiências que compõe o conjunto de análises, e pelos deslocamentos de territórios, fazem parte de seu passado, e buscou-se entender, que rupturas foram feitas nos regimes de verdades

estabelecidas pela sociedade, estabelecendo uma relação entre o estético e o político, para compreender como se produz uma formação dos sujeitos na modernidade e suas recomposições contemporâneas.

X Algumas pistas das metodologias utilizadas no ensino da arte

Cabe abordar como são constituídas as práticas pedagógicas/artísticas nos diversos momentos de experiência do menino-jovem-cartógrafo, sendo esta mais uma linha na construção do mapa de sua docência, em como ele vem se constituindo e o que **não** deseja traçar como problema de pesquisa.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, filosóficas, pedagógicas, artísticas e estéticas, segundo Maria Fusari e Maria Ferraz (1993). No Brasil, Rio de Janeiro, com a Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, foi criado oficialmente o ensino formal de arte, seguindo modelos europeus, procurando atender à demanda de preparação e habilidades gráficas e técnicas consideradas fundamentais à indústria. A base importante para esse desenvolvimento esteve ancorado no desenho, tornado obrigatório nos anos iniciais de estudo na Academia Imperial. As meninas de famílias mais abastadas eram preparadas com aulas de música, piano e canto e bordados, ou seja, não tinham como meta a Academia Imperial.

No início da década do século XX, o ensino de arte continuava centrado no desenho, sendo valorizado nas escolas primárias e secundárias, como fundamental para o melhoramento do traço, o contorno e a repetição de modelos, que vinham geralmente da Europa, como os desenhos de ornatos, a cópia e o desenho geométrico. Esse tipo de proposta era centrado nas representações convencionais de imagens. Seus conteúdos abrangiam noções de perspectiva, proporções, composição, construções geométricas e esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais, eram ensinados os esquemas de construções gráficas para ilustrar aulas, os “desenhos Pedagógicos”.

Segundo Maria Fusari e Maria Ferraz

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa

'pedagogia tradicional' (que permanece até hoje) encaminhavam conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. (1993, p. 30)

Percebe-se que o ensino e a aprendizagem da arte se concentravam na transmissão de conteúdos reprodutivistas, desvinculados da realidade social.

A "Pedagogia Nova", que tem suas origens nos Estados Unidos e na Europa, surge no Brasil na década de 1930, mas foi fortemente difundida a partir de 1940 e 1950 nas escolas experimentais. Sua ênfase estava na expressão, passando dos aspectos intelectuais para os afetivos, como um dado subjetivo e individual. A preocupação estava voltada para o método, para o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho. A Pedagogia Nova caracterizava-se como uma pedagogia essencialmente experimental.

Vários autores tratam desta tendência a partir de questões que marcam os professores de arte. Dentre eles destacam-se, dos Estados Unidos, a partir de 1930, Viktor Lowenfeld e John Dewey; na Inglaterra, a partir de 1943, Herbert Read. Influenciado por esses autores, Augusto Rodrigues cria, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte, estruturada nos princípios da "Educação Através da Arte".

Na segunda metade do século XX, surge a "Pedagogia Tecnicista". No Brasil, ele aparece a partir de 1971, tendo como elemento principal o sistema técnico de organização da aula e do curso, ocupando uma posição secundária o aluno e o professor. Faziam parte desse contexto tecnicista muito recursos tecnológicos e audiovisuais, o que sugeria uma pseudo-modernização do ensino. Nas aulas de arte, o *saber construir* era o foco principal, reduzindo-se o contato com o mundo da arte a aspectos técnicos e ao uso diversificado de materiais, enfatizando um saber exprimir-se espontaneísta. Muito forte foi a utilização, nas décadas de 1970 e 1980, dos livros didáticos, que estavam em seu auge mercadológico.

A partir de 1986, a situação política do ensino da arte no Brasil começa a sofrer mudanças. Em 1987, Ana Mae Barbosa sintetiza, no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), com uma proposta de uma dupla triangulação.

A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente

básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em um tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Disciplined-Based- Art Education*) americano. (BARBOSA, 1998, pp. 33 e 34)

Ana Mae Barbosa, em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991), afirma que “no Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas o trabalho no atelier, isto é, o fazer artístico.” (p.34). Assim, não basta, mesmo que seja fundamental, o fazer artístico, mas alfabetizar os alunos para leituras de imagens, o que deve estar associado ao julgamento da qualidade do que está sendo visto. Cria-se desta forma a “Proposta Triangular”¹¹, na qual o fazer artístico, a história da arte e a leitura de obras, se estabelecem como uma tríade que vem colocar o ensino de arte em sintonia com seu tempo.

Em seu livro *Tópicos Utópicos* (1998), no capítulo *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular* Barbosa chama a atenção dos leitores, fazendo algumas correções à Proposta Triangular. Salienta que um dos primeiros grupos a se colocar contra a Proposta Triangular foram grupos de arte-educadores do Rio Grande do Sul. Argumenta que, como este estado “apresentava os modelos mais puros e eficazes de ensino modernista de arte” (BARBOSA, 1998, p. 37), a nova proposta apresentava abordagens culturalistas e ou pós-modernas de ensino de arte. Outro forte argumento contra a proposta, trata-se de que grupos diziam que era uma adaptação ou cópia do DBAE americano, mesmo que Ana Mae diga que sua Proposta se oponha ao DBAE. Outro equívoco seria dizer que “destina ao trabalho com códigos hegemônicos europeus e norte-americano erudito de arte” (BARBOSA, 1998, p.38). Segundo a autora, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado. Para ela, o erro mais grave seria o de restringir o fazer artístico à releitura de obras e que há uma hierarquia de atividades.

Assim, o Brasil aproxima-se das metodologias e temas discutidos mundialmente sobre o ensino de arte e começa a dar outra virada na maneira de encarar o ensino de arte nas escolas.

¹¹ Metodologia introduzida no ensino da arte no Brasil por BARBOSA em 1991.

No ano de 2010, Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha organizam um livro que apresenta 27 textos estruturados em quatro partes, os quais interpretam diferentemente a triangulação, que destaca o Fazer, a Leitura da Imagem (a obra ou o campo de sentido da Arte) e a Contextualização, alegando que a Proposta Triangular é uma abordagem que processa esses três princípios.

Ainda segundo Ivone Mendes Richter, o ensino da arte, desde o final de década de 1990, vem sofrendo uma mudança paradigmática:

No modernismo, tende a aplicar critérios de gramática visual e da excelência artística, mas esse tipo de visão artística isola a arte do restante das experiências; já no pós-modernismo, o ensino da arte está potencialmente conectado com a vida, desmanchando-se as fronteiras entre a arte e o contexto cultural mais amplo ao qual pertence. (RICHTER, 2003, p. 50)

Segundo estes princípios de modernidade e pós-modernidade para o ensino da arte se poderia diminuir o distanciamento existente entre arte e vida, caminhando em direção a uma “construção crítica” e para uma “liberdade pessoal”.

O importante seria a aprendermos a pensar sobre as coisas. Como intérpretes do mundo, construímos e interpretamos sobre ele. O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 128)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1998), as competências e habilidades a serem desenvolvidas em arte no Ensino Médio, são:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, audiovisuais); apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética; analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas; conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, **entre outros**; analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio

nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica. (1999, p. 109)

Interessante perceber que, quando os Parâmetros fundamentam as habilidades de conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos, subtende-se que se poderia incluir dentro dos termos “entre outros”, o conceito de arte enquanto bloco de sensações, uma vez que não é citado. Não é objetivo analisar a fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte, no entanto, percebe-se uma tendência à manutenção de uma forma de pensar o ensino da arte como linguagem, o que não permite destacar a arte como sensação segundo Deleuze (1992).

Através das pistas evidenciadas até aqui, percebe-se que dentro da lógica moderna há sempre um método a seguir, um modelo a ser copiado e reproduzido, um modismo que vê e salva a todos – alunos, professores e o processo educacional.

Problematizada a lógica moderna em vigor, uma vez que se fundamenta em um princípio educativo normativo, ou seja, por habilidades e competências, busca-se como contraponto uma “educação menor” (GALLO, 2008), a educação no sentido da diferença, uma pedagogia da afecção (FARINA, 2008), bem como propor um modo de operar com a arte em salas de aula, atentos à ideia de arte como *bloco de sensações* (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

Em sua tese de doutorado, Alberto Coelho (2009) problematiza o conceito de arte como um bloco de sensações em relação ao aspecto disciplinar da arte:

[...] Se fosse possível eleger um elemento para constituir a arte como uma “área de conhecimento”, seria em função dos blocos de sensação que a constituem; seria um campo de contornos nada precisos, ou melhor, seria um plano, mas de multiplicidades, cuja atualização estaria envolvida com uma névoa de imagens virtuais, conforme Deleuze, 1998.” (2009, p. 35)

Segundo Alberto Coelho, pode-se apontar duas formas de pensar a arte: a primeira se referindo ao mundo da arte, espaço institucionalizado por agentes e setores que organizam um sistema em que as artes se deslocam e, a segunda, que a arte não se permite limitar como área, controlada, definida, organizada. Ele diz:

As sensações, os afectos e perceptos que constituem o ser da arte, definem um modo de pensar que não trata das dualidades forma/conteúdo ou forma/espço/tempo/conceito. Quando extraído de um campo de conhecimento – história, literatura, física, biologia -, um conceito pode ganhar o campo da arte, mas terá que se constituir como força incorporal entrando, necessariamente, em relação estreita com a proposta artística. Só a partir do momento em que tal conteúdo (assunto, tema) se abre às intensidades, quando então passa a compor blocos de sensações, é que se pode falar de arte. (COELHO, 2009, p. 36)

Assim, propõe-se aproximar a forma de pensar arte como bloco de sensações ao universo escolar. Entende-se que a imaterialidade do conhecimento arte, ou seja, algo que não se restringe aos conhecimentos contidos na linguagem artística, que excede seu plano técnico, plano com o qual se trabalha, no caso das artes visuais, os materiais, os procedimentos criadores, a sintaxe visual, poderá ser matéria de expressão de uma aula de arte, uma aula de sensações.

O “conhecimento” produzido pela arte seria de que ordem? Ao interagir com uma obra que trata sobre os conflitos no Afeganistão, estaríamos conhecendo história, mas o que se saberia sobre arte? A guerra como fato histórico não seria um conhecimento de uma dada área? Quando tratar de guerra se torna uma experiência com arte? (COELHO, 2009, p. 35)

Trata-se de propor uma forma com a qual a escola, o ensino de arte, submeta-se a uma experiência com arte como invenção e criação, pois, abrindo-se às práticas pedagógicas ao plano estético, aquele plano que absorve ou encobre o plano técnico, o professor é tomado pelas sensações que o obrigam a tornar-se diferente dele mesmo. A sensação é matéria-prima da criação e da invenção de problemas, ela não vem para reorganizar uma forma, um espaço, um tempo, um modo de ver que é linear. Ela vem para criar uma outra “forma”, um outro espaço-tempo, potencializando a saída do lugar-comum, do clichê, da reprodução. Por ser um composto de *afectos* e *perceptos* (DELEUZE e GUATTARI, 1992), seres que excedem qualquer vivido, a sensação é quem promove as mudanças.

Quando Deleuze cria um conceito de cinema, ele acaba pensando a imagem dentro de duas estratégias: a imagem que dá continuidade a mesma forma linear de pensamento, o esquema sensório-motor (DELEUZE, 2007), e a imagem que rompe

com o tempo, com o espaço, sendo rizomática se abre ao não-linear, produzindo uma outra forma de pensar denominada esquema ótico e sonoro puro (DELEUZE, 2007). Para se conseguir este tipo de experiência com a imagem, deve-se agir entre as imagens, trabalhar no fragmento, no oco das imagens. Assim tem-se o cinema como um potencializador dos processos de criação e invenção, ele insita a (trans)formação docente.

XI *Filhos do Paraíso*: uma forma de teorização como experiência estética

1. O menino-professor-cartógrafo e as afecções com o filme

Assistir ao filme *Filhos do Paraíso* (1997) foi como participar de um jogo. Jogo em que um irmão ajuda o outro. As imagens remetem a tempos em que, assim como os dois irmãos, se tinha uma roupa para sair, a de ficar em casa e a de festa, que era trocada somente em último caso. Tempo de felicidade, tempo em que a própria percepção do tempo é outra. Às vezes, tem-se a sensação de que é preciso muito esforço para sair de uma determinada situação; em outras, tudo é tão rápido, tão efêmero. São lembrados o tempo de escola, as relações, que, seja no Irã ou aqui no Brasil, são muito parecidas. Há uma força muito grande no olhar dos irmãos, força que capturamos no olhar de poucos amigos. Realidades que podem mudar.

2. O menino-professor-cartógrafo e a construção de modos de existência

O menino-professor-cartógrafo vem realizando, ao longo da última década e início deste século, observações e inferências sobre procedimentos utilizados em propostas pedagógicas em arte que experienciam com a imagem. Na grande maioria dos congressos ou seminários ocorridos neste país dos quais ele participa, quando os professores relatam que realizam práticas com imagem em sala de aula, predomina a utilização da já citada "Proposta Triangular", muito em voga desde a década de 1990.

Porém, a "Proposta Triangular" apresentou aos professores de arte brasileiros

a possibilidade de trabalhar com a “releitura”, mas foi simplificada: o professor escolhe e mostra uma imagem aos alunos, geralmente de uma pintura já consagrada, pedindo que realizem um trabalho “parecido” ou no mesmo estilo, que ao mesmo tempo contemple alguma diferença em relação à imagem original. O professor dá informações sobre a obra escolhida, autor, técnica, datas, movimento artístico ao qual ela pertence. Depois, desenvolve o trabalho plástico, seguindo como parâmetro o estilo formal da obra. Ainda que utilizando giz de cera, orienta a busca de efeitos que só a tinta a óleo pode dar. No trabalho, o aluno deverá preservar, de alguma maneira, uma forma própria de compor a imagem. Na verdade, esta é uma mera tarefa que reduz a arte a “cópia”, bem distante do que Ana Mae e a “Proposta Triangular” buscam nos seus pressupostos metodológicos e filosóficos. A ação de “reler” obras de arte torna-se rotineira para os professores, o que conduz a pensar na diferença entre o antigo modelo da folha mimeografada, por exemplo, e o que os professores de arte acabam fazendo com as “releituras”.

Dentre as dificuldades observadas nos relatos, comunicações e artigos dos professores, nota-se certo aprisionamento àquela ideia tradicional, em que o “desenho, por exemplo, serviria para ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia e para formar hábitos de limpeza, ordem e atenção [...]” (ALMEIDA, 2001, p. 11). Desse modo, muitos professores reafirmam o caráter meramente instrumental e utilitário de uma arte que perde sua força e impacto transformador. São procedimentos que acabam confirmando que a imagem na escola, em grande parte, é tratada como ilustração e não como *pensamento* (DELEUZE, 2005, p. 93). Diante dessa realidade encontrada nas salas de aula, pergunta-se: que alternativas podem ser levantadas no sentido de atualizar o uso da imagem em sala de aula? Como fugir dos estereótipos? É necessário um “novo modelo”? Mais uma proposta metodológica? São estas questões, dentre outras, que o menino-professor-cartógrafo vem encaminhando – uma prática pedagógica com imagens a partir do conceito de *experiência*.

Seria muito importante recuperar o conceito de experiência para o pensamento e para a ideia de (trans)formação. A pedagogia, em sua busca incansável pelo ensinar e aprender tem pensado a relação entre o conhecimento e a vida humana. E a experiência tem servido como sustentação, durante muito tempo,

para pensar essa relação, já que a experiência pode ser entendida como uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida. Mas é importante ter presente que, quando esta ideia de experiência prevalecia, nem conhecimento nem vida possuíam o significado que existe hoje.

Atualmente, o conhecimento pode ser entendido como ciência e tecnologia, algo infinito, universal e objetivo, podendo ser considerado impessoal, que não pertence a alguém, algo do qual se pode apropriar e utilizar, que tem a ver fundamentalmente com o útil em seu sentido mais estritamente pragmático.

Por outra parte, a vida, segundo Hans-Georg Gadamer (2008), se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e as sociedades. Para o autor, a educação deve preparar para a vida, para ganhar-se a vida e para sobreviver da melhor forma possível. Nestas condições, não há como pensar que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra que a apropriação utilitária. Utiliza-se para sobreviver, para manter um equilíbrio social.

Para compreender a experiência, nesta tese que pensa a educação e o cinema na contemporaneidade, seguindo as táticas de Jorge Larrosa, é suficiente se voltar aos tempos da ciência moderna (e sua definição de conhecimento) e a sociedade mercantil (de onde surgiu a definição moderna de vida).

Durante séculos o saber humano tem sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem e por um padecer e por aquilo que passa por uma pessoa. Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é. (LARROSA, 2001, p. 43)

Ex-per-ientia significa “sair para fora” e “passar através”. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que tem a mesma raiz que *Fahren*, que se traduz quase sempre por viajar. Esse saber da experiência tem algumas características fundamentais e se opõem ao que se entende por conhecimento. Em primeiro lugar, não é um saber infinito, está ligado a um indivíduo particular, é um saber que revela ao homem singular sua própria dimensão, sua finitude. Em segundo lugar, é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal. Hans-Georg Gadamer (2008) enfatizou

que duas pessoas, ainda que enfrentem os mesmos acontecimentos, não fazem a mesma experiência. E disse também que a experiência não pode poupar ninguém, quer dizer, que ninguém pode aprender da experiência de outro ao menos que essa experiência seja de algum modo revivida. Em terceiro lugar, é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

O saber da experiência não está fora dos indivíduos, como o conhecimento científico, senão que só tem sentido no modo como configura uma personalidade, uma sensibilidade, um caráter ou uma forma humana singular que é uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por último, tem que ver com a “vida boa” entendida como uma vida plena: uma vida que não só inclui a satisfação da necessidade do dia-a-dia, senão aquelas atividades que transcendem a vida mortal. O saber da experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os seus âmbitos: no moral, no político, no intelectual, no estético.

A ciência moderna, que se inicia com Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência e trata de convertê-la em um elemento do método, quer dizer, de um caminho seguro para a ciência. A experiência não é o meio desse saber que transforma a vida dos homens em sua singularidade, senão o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e ao domínio do mundo. Mas aí a experiência se converte em experimento, em uma etapa do caminho seguro e previsível que leva à ciência. A experiência já não é o que nos passa e o modo como lhe atribuímos um sentido, senão o modo como o mundo volta sua cara legível, a série de regularidades a partir das que se pode conhecer, a verdade que domina a vida. A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem em prova e por prova, com toda a incerteza que isso implica, senão um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem.

Uma vez separado o conhecimento da vida humana e abandonado o saber da experiência, temos uma situação paradoxal: uma grande quantidade de conhecimento objetivo (junto a uma pedagogia orientada a sua divulgação), uma grande abundância de artefatos técnicos (e uma pedagogia orientada a fazer mover-

se nesse universo de instrumentos), e uma grande pobreza dessas formas de conhecimento que atuam na vida humana, transformando-a. O conhecimento moderno tem feito pobre a vida humana e não é já um saber ativo que iluminava, alimentava e guiava a vida dos homens, senão algo que flutua no ar, estéril e desfeito dessa vida em que já não pode encarnar-se.

A educação, por outra parte, se converte em uma questão de transmissão de conhecimento. E a ciência da educação poderá substituir a experiência do encontro entre a subjetividade concreta, com uma outra que a desestabiliza e a forma. Em sua busca por um modelo de aprendizagem natural, a pedagogia se converte na realização de uma sequência previsível de desenvolvimento, no processo evolutivo de um sujeito psicológico e abstrato.

Ao aproximar esta ideia de experiência à estética, uma reflexão histórica pode fazer compreender o conceito de consciência estética, diferente do que Kant chamou de teoria do espaço e do tempo de uma estética transcendental. Hoje se tem outra identificação, compreende-se a estética como teoria do belo e do sublime na natureza, como uma crítica ao juízo estético. Segundo Kant, quem propõe transcendentemente o juízo de gosto e sua universalização, em uma pressuposição de conteúdo e metodologia.

Schiller, outro filósofo, busca em Kant o conceito de gosto como uma transição do prazer dos sentidos ao sentimento ético. Assim, Schiller proclama a arte como um exercício da liberdade. Ele o compreendeu antropologicamente como base nas teorias dos instintos de Fichte, que diz que o instinto lúdico deve operar a harmonia entre o instinto da matéria e o da forma, e o cultivo de tais instintos seria a meta da educação estética. Desse pensamento, surge a oposição entre aparência e realidade.

Tradicionalmente, a arte, que abrange também toda a transformação consciente, da natureza para o uso humano, se determina pelo exercício de uma atividade complementar e enriquecedora no âmbito dos espaços dados e liberados pela natureza. Sob essa perspectiva, também as belas artes são um aperfeiçoamento da realidade e não uma máscara de aparências, um velamento ou uma transfiguração. Mas, a partir do momento em que a oposição entre realidade e aparência cunha o conceito de arte, rompe-se o círculo contenedor formado pela natureza. A arte torna-se um ponto de vista próprio e alicerça uma pretensão de domínio próprio e autônomo (GADAMER, 2008, p. 132).

Os conceitos que impediam uma adequada compreensão do ser estético liberaram a crítica fenomenológica aplicada à psicologia e à teoria do conhecimento do século XIX.

Ela demonstrou que nos enganam toda a vez que buscamos pensar o modo de ser estético a partir do ponto de vista da experiência da realidade ou quando buscamos compreendê-lo como uma modificação da mesma. Todos esses conceitos como imitação, aparência, desrealização, ilusão, magia, sonho pressupõem uma referência com um ser verdadeiro, do qual o ser estético se diferencia. No entanto, o retorno fenomenológico à experiência estética ensina que esta não pensa de modo algum a partir dessa referência; antes, vê a verdade genuína naquilo que ela experimenta. (GADAMER, 2008, p. 133)

A partir destas ponderações sobre a distinção estética, que atua como consciência estética, que produz uma existência exterior própria e que a verdade genuína está naquilo que ela experimenta, percebe-se que não há, na maioria das vezes, por parte dos professores que trabalham com arte, a percepção do processo estético e imaginativo, de criação e experimentação que viveu o artista até chegar aos seus resultados, ou seja, há certa desconsideração do trabalho das sensações, que se dá no plano de composição estética.

Ainda sobre a questão da releitura, acredita-se, como algo que foge à previsão de Ana Mae Barbosa (1987), que a forma "triangular" de lidar com as imagens no ensino de arte se tornou um modelo redutor e inexpressivo, assim como a folha mimeografada, tendo a "releitura" se tornado mais um modismo, o que fere a ideia de "experiência".

Nota-se que, na maioria dos relatos sobre o desenvolvimento da "Proposta Triangular" e de outras, quando surgem, os resultados estão muito aquém do que é possível alcançar quando se quer tratar de arte como provocação, invenção, criação, como bloco de sensações. Como afirma Deleuze, "a sensação é o contrário do fácil e do lugar-comum, do clichê, mas também do sensacional do espontâneo, etc." (2007b, p. 42). A sensação possui dois lados que são indissolúveis, é "ser no mundo", e ao mesmo tempo "eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação" (idem, p. 42). O que nos reserva o encontro das sensações com a imagem contemporânea? Em especial com o cinema?

A fundamentação conceitual do que o menino-professor-cartógrafo vem investigando – a imagem da arte na sala de aula também tem em sua base o conceito de *experiência* trazido por Jorge Larrosa no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*¹², no qual o autor define um *sujeito da experiência* como alguém que se transforma.

Segundo Jorge Larrosa, a *experiência* tem sido cada vez mais rara exatamente por um excesso de opinião. Colocamos a opinião à frente da *experiência*, atitude que não permite o deslizamento. Tal excesso de opinião vem em decorrência da quantidade de informações a que se tem acesso; o sujeito da opinião não é o mesmo que o sujeito da *experiência*. Para Larrosa, “nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión [...] se siente en falso, como si le faltara algo esencia” (2003, p. 170). Ao se considerar a realidade predominante nas salas de aula hoje, pergunta-se: e o espaço da experimentação, da descoberta, do erro, da sensação, do tempo...? E a construção de um território de passagem? E a paixão? Quando e como estes aspectos serão trabalhados? A experiência do menino-professor-cartógrafo no ensino de arte mostra que a ação de produzir saberes, “sob o modo da informação, como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação” (LARROSA, 2004, p. 155), pode ser tratada de outra maneira, objetivando desconstruir a ideia centrada na informação, acreditando na informação como um conceito mais complexo. Para que ocorra aprendizagem, um dos aspectos que se tornam importantes é colocar as informações em movimento, é pensar que um dos componentes fundamentais da experiência, segundo Jorge Larrosa (2004), é sua capacidade de formação e transformação, sabendo que a ênfase contemporânea na informação não deixa lugar para a *experiência*.

Existe um grau de dificuldade quando se quer ensinar e aprender com as imagens sem cair em modelos, fórmulas ou métodos. Escrever sobre uma imagem, ou seja, “explicá-la” pode empobrecer sua multiplicidade de sentido,

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não está jamais no que se diz, e por mais que se faça ver por imagens, metáforas,

¹² Revista Brasileira de Educação, n.19, p20-30, 2002.

comparações, o que se vai dizer, o lugar onde elas resplandecem não é aquele que os olhos percorrem, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, 2001, p. 201).

Para Michel Foucault, existe uma impossibilidade diante de um quadro, o que torna uma tarefa infinita a de “escrever” a imagem fixada pelo pintor. Michel Foucault oferece um grande material reflexivo sobre o complexo problema dado pela linguagem. Em *As Palavras e as Coisas* (1995), nos textos “Isto não é um cachimbo”, obra de Magritte, e em “Las Meninas”, obra de Diego Velásquez, Michel Foucault tem como foco a pintura e o problema da representação, com a impossibilidade de, pelas palavras, se referir a tudo o que está nas imagens pintadas. Diante dessa dificuldade, como pensar, como “escrever” com as imagens?

Uma maneira de pensar a problemática que envolve imagem e escrita, apresentado desde Michel Foucault, seria buscar um entendimento acerca da imagem, quando ela pode ser pensada como linguagem e quando ela pode ser pensada como sensação. Aqui, então, ocorre uma aproximação de Beckett, para tentar trazer esses conceitos ao princípio de uma discussão.

[...]
como era eu cito antes de Pim com Pim depois de Pim como
é três partes eu digo como ouço

voz uma vez fora quaquá por todos os lados então em mim
quando a ofegação pára conte-me outra vez termine de me
contar invocação

momentos passados velhos sonhos de volta outra vez ou novos
como os que passam ou coisas coisas sempre e memórias eu
as digo como ouço murmuro-as na lama

em mim que estavam fora quando a ofegação pára sobras de
mal-recapturada mal-murmurada na lama breves movimentos
de face inferior perdas por toda a parte [...]
(BECKETT, 2003, p. 11) (fragmentos)

Começar com Samuel Beckett é procurar o sentido no *sem sentido*, é dar voz a outra sintaxe ou até mesmo assintaxe, como Deleuze anuncia em seu texto “O ato de criação”, publicado pela *Folha de São Paulo*, no qual ele afirma que ter uma ideia, assim como o autor de *como é* (BECKETT, 1999), “não é da natureza da

comunicação” (1999, p. 6). Beckett não trabalha com a ideia de códigos e sua transmissão.

Em *como é*, parece que Samuel Beckett tem ideias literárias que fazem eco com ideias das artes visuais e que levam a pensar em criação na arte sem comunicação, sem transmissão de códigos, sem uma linguagem.

Também poderia se aproximar *Galáxias*, de Haroldo de Campos, para dar continuidade à discussão da problemática que envolve imagem e escrita segundo Michel Foucault e a um esquema sensório-motor, que pensa por linearidade.

e começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso
e aqui me meço quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem mas o começo da por isso meço por isso começo escrever
mil páginas escrever milumapáginas para acabar com a escritura para começar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura por isso recomeço por isso arremeço por isso teço escrever sobre escrever é o futuro do escrever sobrescrevo sobrescravo em milumanoites miluma-páginas ou uma página em uma noite que é o mesmo noites e páginas mesmam ensimesmam onde o fim é o comêço onde escrever sobre o escrever
é não escrever sobre não escrever e por isso começo descomeço pelo descomêço desconheço e me teço um livro onde tudo seja fortuito e forçoso um livro onde tudo seja não esteja um umbigodomundolivro um umbigodolivromundo um livro de viagem onde a viagem seja o livro o ser do livro é a viagem por isso começo pois a viagem é o comêço e volto e revolto pois na volta recomeço reconheço remeço um livro é o conteúdo do livro e cada página de um livro é o conteúdo do livro e cada linha de uma página e cada palavra de uma linha é o conteúdo da palavra da linha da página do livro um livro ensaia o livro todo livro é um livro de ensaio de ensaios do livro por isso o fim-comêço começa e fina recomeça e refina e se afina o fim no funil do comêço afinila o comêço no fuzil do fim no fim do fim recomeça o recomêço refina o refino do fum e onde fina começa e se apressa e regressa e retece há milumaestórias na mínima unha de estória por isso não conto por isso não canto por isso a nãoestória me desconta ou me descanta o avesso da estória que pode ser escória que pode ser cárie que pode ser estória tudo depende da hora tudo depende da glória tudo depende de embora e nada e nêris e reles e nemnada de nada e nures de nêris de reles de ralo de raro e nacos de necas e nanjas de nullus e nures de nenhures e nesgas de nulla res e nenhumzinho de nemnada nunca pode ser tudo pode ser todo pode ser total
tudossomado todo somassuma de tudo suma somatória do assomo do assombro
e aqui me meço e começo e me projeto eco do comêço eco do eco de um
começo em eco no soco de um comêço em eco no oco de um soco

no osso e aqui ou além ou aquém ou láacolá ou em toda parte ou em
nenhuma parte ou mais além ou menos aquém ou mais adiante ou
menos atrás
ou avante ou paravante ou à ré ou a raso ou a rés começo re começo
rés começo raso começo que a unha-de-fome da estória não me come
não me consome não me doma não me redoma pois no osso do
comêço só
conheço o osso o osso buço do comêço a bossa do comêço onde é
viagem
onde a viagem é maravilha de tornaviagem é tornassol viagem de
maravilha
onde a migalha a maravilha a apara é maravilha é vanilla é vigília
é cintila de centelha é favilha de fábula é lumínula de nada e descanto
a fábula e desconto as fadas e conto as favas pois começo a fala
(CAMPOS, 2011, não há paginação)

Em cada sílaba, a escrita adquire sentido próprio. Inventava palavras, aproxima palavras estrangeiras às suas em português, produz dobras em sua língua. Se esta diante de um caleidoscópio.

Galáxias é uma obra que está além do pressuposto da imagem-valise (imagem que se transporta, carrega, vai a muitos lugares). Pode-se ver que a estrutura da obra como um todo sugere uma imagem total de várias sensações que se resignificam.

Explorar aspectos sonoros, visuais e semânticos dos vocábulos, decompor as palavras, usar e abusar de neologismos e estrangeirismo, assim entra-se na leitura de *Galáxias*. Seria prosa ou poesia? Talvez "proesia", como já foi sugerido para esta obra de Haroldo de Campos (1929-2003). Ou, nas palavras do próprio autor, "audiovideotexto, videotextogame".

Trata-se de um agrupamento de palavras, referências e recursos barrocos, dispostos num longo encadeamento de imagens e significantes que deixam entrever algumas pistas de narração. Não há pontuação ou letras maiúsculas. Também não há interrupções, exceto pelo branco da página, que se opõe ao que nela está registrado. A unidade temática, segundo o artista-acadêmico-tradutor, está somente na "viagem como livro e o livro como viagem".

Em *Crítica e Clínica* (1997), Gilles Deleuze, trata do problema do escrever. Para ele, o limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é feito de audições não languageiras, mas que só a linguagem torna possíveis. É através das palavras, entre as palavras, que se vê e se ouve. Em *Galáxias*, o narrador, é um vidente, um ouvitor, "mal visto mal dito", é um pintor que preenche de cor todos as entre linhas.

Ainda segundo Deleuze, são reinvenções, são processos que arrastam as palavras de um lugar a outro, são acontecimentos na fronteira da linguagem.

Acredita-se que é necessário hoje, discutir alguns conceitos que fazem funcionar a arte como sensação, se distinguindo de uma ideia de ensino formalista em arte. Aproximam-se alguns conceitos como comunicação, informação para desenvolver a ideia de que a arte não contém a mínima informação, o mínimo de palavras de ordem.

A comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação. Para Deleuze:

Uma informação é um conjunto de palavras de ordem. São sempre ideias conformes a significações dominantes ou a palavras de ordem estabelecidas, são sempre ideias que verificam algo, mesmo se esse algo esta por vir, mesmo se é o porvir da revolução. (1998, p. 53)

Quando alguém é informado sobre algo, dizem-lhe o que julgam que deve acreditar; isso é comunicação, o que equivale a dizer que a informação é o sistema de controle. Assim, a informação é "o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso numa sociedade" (DELEUZE, 1999, p. 7). Será que a arte deve se submeter e ser mais um veículo de controle? A sociedade não estaria precisando mais de rupturas e menos de aprisionamentos? Mais de sensações do que informações?

Nas sociedades de controle encontramos, além da informação, uma contrainformação, e esta contrainformação pode tornar-se um ato de resistência para aqueles professores em (trans)formação, para alunos aprendentes, ou para toda pessoa que se submeter a uma experiência estética com um a obra de arte. Para Deleuze (1999), um ato de resistência não é informação. Ele salienta que, entre uma obra de arte e a comunicação, não há relação alguma, pois a obra de arte não é instrumento de comunicação, por não conter a mínima informação. No entanto, existe uma afinidade fundamental entre a obra de arte e a resistência, pois a arte seria aquilo que resiste à morte, ou seja, aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resista.

Para Deleuze, são os acontecimentos¹³ que tornam a linguagem possível. Começa-se sempre na ordem da palavra, não na linguagem. Para o autor “há sempre alguém que começa a falar; aquele que fala é o manifestante; aquilo que se fala é o designado; o que se diz são as significações” (DELEUZE, 1998, p. 187). Porém, o acontecimento não é isso; o expresso não se confunde com a expressão. “Não lhe preexiste, mas lhe pré-insiste” (DELEUZE, 1998, p. 187).

Assim como a obra de arte, o cinema pode ser um campo onde incidem todas as possibilidades. Há um conjunto de potências: também pode ser um hipertexto, um lugar onde cabem infinitas possibilidades, onde incidem tempos e espaços que não são desta temporalidade, onde cabem todas as imagens. O cinema como *acontecimento* (DELEUZE, 1998) não conhece história, é atemporal. É um bloco de sensações, de *affectos* e *perceptos*, que contém um mundo em si. Este conceito de acontecimento está na produção de sentido, diferente do historiador cronológico que vê o acontecimento como um fato, o que está fora. Por esta razão, pelas abordagens de Deleuze é que se pode afirmar que tanto a obra de arte como o cinema são acontecimentos, são passíveis de acontecimentos. O cinema pode ser um exercício de liberdade, um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal.

Para Deleuze, um acontecimento é uma condição sob a qual o pensamento pensa, e não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de realizar uma experiência. Pode se chamar isso de experiência do ser.

A linguagem não é um meio de informação, mas um sistema de comando. Para se compreender essa definição, Deleuze propõe que se deve inverter o esquema da informática.

A informática supõe uma informação teórica máxima; no outro pólo, coloca o puro ruído, a interferência; e, entre os dois, a redundância, que diminui a informação, mas lhe permite vencer o ruído. É o contrário: no alto, seria preciso colocar a redundância como transmissão e repetição das ordens ou comandos; embaixo, a informação como sendo sempre o mínimo exigido para a boa recepção das ordens; e mais embaixo ainda? Pois bem, haveria algo como o silêncio, ou como a gagueira, ou como o grito, algo que escorreria sob as redundâncias e as informações, que escorraçaria a linguagem, e que apesar disso seria ouvido. (DELEUZE, 1998, p. 56)

¹³O acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas. (ZAURABICHVILI, 2004, p. 17)

Tornar a linguagem possível significa fazer com que os sons não se confundam com as qualidades sonoras. No caso de Beckett, ele não inova apenas no formato do texto ou nas indeterminações de sentido que anuncia, mas na desestabilização dos elementos estruturais, como por agrupamentos em vários acentos tônicos, compreendidos entre duas pausas, sejam elas lógicas, expressivas ou respiratórias.

O que torna a linguagem possível é o que separa os sons dos corpos e os organiza em proposições, tornando-os livres para a função expressiva. "O que torna a linguagem possível é o acontecimento, não se confunde, nem com a proposição que o exprime, nem com o estado daquele que a pronuncia, nem com o estado de coisa designado pela proposição" (DELEUZE, 1999, p. 188) – a tríplice distinção na proposição da designação, da manifestação e da significação.

O acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e suas paixões. A paixão é da carne, e a ação é da face.

A organização da linguagem apresenta as três figuras da superfície metafísica ou transcendental, da linha incorporal abstrata e do ponto descentrado: os efeitos de superfície ou acontecimentos; na superfície, alinha do sentido imanente ao acontecimento; sobre a linha, o ponto do não-sentido, não-sentido da superfície co-presente ao sentido (DELEUZE, 1999, p. 189).

Para se pensar nessa outra organização da linguagem (uma vez que, para Deleuze, a linguagem é um efeito de superfície) junto a Samuel Beckett, tem-se que deslizar de uma organização para outra ou da formação de uma desorganização progressiva e criadora. "O problema é também o da crítica, isto é, da determinação dos níveis diferenciais em que o não-senso muda de figura, a palavra-valise de natureza, a linguagem inteira de dimensão" (DELEUZE, 1999, p. 86). Essa outra dimensão, provocada por um deslizamento, faz com que se esteja em outro mundo e em outra linguagem, mas centrado em um ato de criação, o que Deleuze chama de a linguagem da esquizofrenia. "Podemos inventar nossa própria língua e fazer falar a língua pura com um sentido extra-gramatical, mas é preciso que este sentido seja

válido em si, isto é, venha do pavor ...” (DELEUZE, 1999, p. 87). Pavor para o autor significa algo positivo e produtivo.

A primeira evidência esquizofrênica é a de que a superfície se arrebentou. Antonin Artaud diz que não há, não existe mais superfície. A partir daí, pode-se pensar que as fronteiras entre as coisas e as proposições se dobram, se redefinem, precisamente porque não há mais superfície dos corpos. Ao efeito de linguagem, se substitui uma pura linguagem-afeto, um procedimento de paixão, de ser afetado.

Trata-se menos, portanto, para o esquizofrênico de recuperar o sentido que de destruir a palavra, de conjurar o afeto ou de transformar a paixão dolorosa do corpo em ação triunfante, com a obediência em comando, sempre nesta profundidade abaixo da superfície cavada (DELEUZE, 1999, p. 91).

Quando se olha para algumas palavras no texto de Samuel Beckett, como quaquá, podemos pensar que “não somente não há mais sentido, mas não há mais gramática ou sintaxe e, em última instância, nem mesmo elementos silábicos, literais ou fonéticos articulados” (DELEUZE, 1999, p. 94). Antonin Artaud produz um ensaio intitulado *Tentativa antigramatical contra Lewis Carroll*, para produzir mergulhos de não-senso na superfície, como forma de reduzir outra coisa que não a gramática e a sintaxe. É uma tentativa de estar na própria língua como um estrangeiro, “traçar para a linguagem uma espécie de linha de fuga” (DELEUZE, 1998, p. 56). É lidar não com verdadeiras informações.

Anteriormente, mencionou-se que a arte conserva, embora não dure mais que seu suporte e seus materiais, pedra, tela, cor química, etc. Se a arte conserva, a coisa tornou-se independente de seu modelo, dos próprios artistas e espectadores. Arte é “independente do criador, pela auto-posição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é um composto de perceptos e de afectos” (DELEUZE, 1996, p. 213).

Os perceptos não são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (DELEUZE, 1996, p. 213).

Nessa perspectiva, a arte existe na ausência do homem, “e a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE, 1996, p. 213). O que o artista cria é blocos de perceptos e afectos, mas a única lei da criação é que este composto fique em pé. Importante ressaltar que, para que os blocos fiquem em pé, além dos elementos de saturação, encontramos também bolsões de ar, vazios, pois até mesmo o vazio é uma sensação. Encontramos esta captura de forças na pintura chinesa.

Segundo Deleuze, “pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações” (1996, p. 216). O que se conserva é o percepto e o afecto, “mesmo se o material só durasse alguns segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, na eternidade que coexiste com esta curta duração” (DELEUZE, 1996, p. 216).

O objetivo da arte, com os meios do material, 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. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE, 1996, p. 217).

Deleuze subverte o pensamento das estéticas tradicionais, as quais assumiam uma postura psicologizante quanto à recepção da obra de arte, situando a arte na sua capacidade de provocar sensação, de constituir-se um “puro ser de sensação”. Esta sensação é analisada na própria obra, como se ela possuísse uma lógica própria, uma independência em relação aos processos cognitivos do fruidor.

A partir desta argumentação não se pode confundir sensação com sentimento, pois os sentimentos estão em relação a um fruidor, estão condicionados a uma recepção psicológica e mental. Se a arte se constitui como um “puro ser” é por conta de uma captura de forças sobre um corpo que produz sensações, experiência que excede qualquer vivido. A arte, então, se refere à sensação que age sobre o sistema nervoso de um corpo, direcionando-se “à carne, à descarga de forças, e não a uma organização mental. (...) A sensação seria o próprio *Devir*, que faz transitar de um território a outro”.(COELHO, 2009, p. 106)

Toda a matéria torna-se expressiva. É assim que o pintor faz vir diante de alguém, não a semelhança, mas a pura sensação de uma flor torturada ou uma nova forma de vida. É passar da sensação colorida para a colorante. O material particular dos pintores são os traços, as cores e a sintaxe – “a sintaxe criada que se ergue irresistivelmente em sua obra e entra na sensação” (DELEUZE, 1996, p. 218). Esse modo particular de transformar a sintaxe em sensação, Deleuze chama de estilo. “Sempre é preciso o estilo – a sintaxe de um escritor, os modos e ritmos de um músico, os traços e as cores de um pintor – para se elevar das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto” (DELEUZE, 1996, p. 220). A forma de se arrancar as sensações seria através da torção da linguagem, para fazê-la vibrar.

Composição é a única definição da arte. A composição é estética. “Não confundiremos, todavia a composição técnica, trabalho do material que faz frequentemente intervir a ciência e a composição estética, que é o trabalho da sensação” (DELEUZE, 1996, p. 247). Somente a composição estética merece o nome de composição.

Só há um plano único, no sentido em que a arte não comporta outro plano diferente do da composição estética: o plano técnico, com efeito, é necessariamente recoberto ou absorvido pelo plano de composição estética (DELEUZE, 1996, p. 252).

Há uma condição para que toda matéria se torne expressiva. Deve acontecer que o composto de sensação se realizará no material, ou o material entrará no composto.

A estética não é um saber sobre as obras, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as torna como testemunhos de uma questão: uma questão que se refere ao sensível e à potência de pensamento que o habita antes do pensamento, sem o conhecimento do pensamento (RANCIÈRE, 2000, p. 505).

A função da arte é desfazer o mundo da figuração ou da doxa, de despovoar esse mundo, de apagar o que está previamente sobre uma tela, de fender as imagens, para em seu lugar colocar um deserto (vazio). “Na estética pictural deleuziana, o sentido é o de mostrar e alegorizar o momento da metamorfose, de

mostrar a arte se fazendo em seu combate com os dados figurativos” (RANCIÈRE, 2000, p. 510). A estética seria uma figura do pensamento; assim, não centra mais sua atenção sobre a obra, mas no que se sente. Desta forma, a estética não remete mais a um pensamento da obra como regras de sua produção, remetendo a ideia de um sensível particular, à presença no sensível de uma potência.

“A estética é a história das formas de coincidência entre o espaço da representação artística e o espaço de uma apresentação do espírito a si mesmo no sensível” (RANCIÈRE, 2000, p. 513). Isto significa que o espaço da representação não é mais o espaço de apresentação. É, portanto, sob a forma de tarefa que se apresenta o projeto de igualar a potência da obra à de um puro sensível, de um sensível assignificante. Assim, a análise de Deleuze inscreve-se como um modo de pensamento.

XII A imagem contemporânea na sala de aula

Vivemos no século da imagem, e muito se escreve sobre a presença das imagens em nossas vidas. Imagens estão por toda volta: na TV, nos *outdoors*, nas propagandas de revistas e jornais, na Internet, nos carros, nas roupas, etc. Pergunta-se: como estas imagens habitam a escola? De que forma os professores de arte têm trabalhado com elas? Não somente as imagens da arte (tradicional/moderna/ contemporânea), mas de outras áreas, como a comunicação, o design, a arquitetura, a geografia, a química?

Diante dessas questões, deseja-se lançar um desafio: no lugar de ensinar e aprender *sobre* as imagens, para além de um preciosismo gramatical, ensinar-aprender *a partir* das afecções e percepções com elas, quanto ao poder de afectar que elas carregam; promover encontros com as imagens a partir do que elas transformam, desacomodam, à medida que se olha, ouve, sente; trabalhar as imagens não como veículo de informação, mas considerando as *experiências* possíveis, buscando imagens como *acontecimento* (DELEUZE, 2000). Vê-se como ação fundamental priorizar as experiências com imagens onde *algo se passa*, onde alguma “coisa” acontece, como lembra Jorge Larrosa (2003). Por isso, afastar-se das cópias de modelos, como as releituras que insistem em inundar as salas de aulas, num fazer repetitivo que domina o ensino de arte em todo o país, torna-se uma ação urgente.

Além da preocupação com o tratamento que é dado no trabalho com imagens, observa-se atualmente que no ensino de arte, campo que se configura pela presença marcante das imagens, constata-se a fraca presença, ou a ausência, da utilização e discussão sobre a imagem contemporânea, das imagens que trazem o tempo

presente na sua constituição. Por quê? Crê-se que a dificuldade em escolher imagens que falam sobre o nosso tempo pode estar associado à questão da “velocidade” que elas exigem – imagens audiovisuais – e principalmente ao campo de incertezas a que elas conduzem, fazendo com que uma insegurança tome conta, o que impede o professor de fazer escolhas mais desafiadoras, que venham a romper com um ritmo repetitivo e enfadonho do cotidiano.

A ruptura poderia começar por oportunizar a ressignificação do mundo por meio da arte, tarefa que, segundo Miriam Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (1998), leva o aluno a um maior poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora.

Nesta investigação, quando se prioriza a imagem contemporânea, deseja-se enfatizar as imagens como *experiência*. Imagem e experiência quase se confundem. Algumas questões são formuladas a partir de alguns pressupostos relacionados às experiências com imagens contemporâneas, as quais interferem no comportamento (estético, ético, político) dos alunos e o transforma. Assim, como uma imagem – ou *as imagens* – pode interferir na forma de produzir sentido e *diferença* em sala de aula?

Como foi visto, muitas vezes o menino-professor-cartógrafo deparou-se com “bons exemplos”, métodos e modelos a serem seguidos quando foram utilizadas imagens em sala de aula. Retomando algumas questões já anunciadas, pergunta-se: que alternativas podem ser levantadas no sentido de atualizar o uso da imagem em sala de aula? Como fugir dos estereótipos? É necessário um “novo modelo”? Mais uma proposta metodológica? Nesta investigação, o que se propõe como uma alternativa é “escutar” a produção de imagens na Contemporaneidade, experimentando esta rica produção, produzindo sentido a partir do sem-sentido ao qual ela pode remeter – uma ação cartográfica que alcance as forças produzidas para que delas se possa tirar uma sensação.

Deleuze escreveu, na obra *Diferença e Repetição (1988)*, sobre repetir a diferença. Para ele não se está repetindo, criando a *diferença*, quando se lida com modelos e informação; este processo não é criador, mas uma reiteração do mesmo. Colocar os conceitos da arte em movimento, criando *diferença*, pressupõe uma fuga de qualquer ação que vise a “modelos”. As indagações do menino-professor-

cartógrafo são uma tentativa de fuga, um fomento aos processos de imaginação, criação, composição de sensações, com experimentações em sala de aula.

Em maio de 2010, na edição 232, ano XXV, da revista *Nova Escola*, foi publicado um artigo cujo título era "Cinema na Escola". Segundo o autor, "os filmes dão subsídios para trabalhar inúmeros conteúdos, estimulam e permitem ampliar a percepção da turma sobre o assunto" (MOÇO, 2010, p. 72). O autor elenca quais seriam os objetivos de tal atividade,

Conhecer a linguagem do cinema para entender de cinema. Se o objetivo é a aproximação com a linguagem do cinema, é preciso achar um foco de trabalho (como se constroem personagens? Que estética caracteriza a produção de um diretor? Como as emoções são transmitidas?), assistir integralmente a diversas produções, debater com foco no tema e aprofundar o que foi estudado. O ideal é que a sessão seja no contraturno para preservar o tempo de aula. Além do mais, se os alunos forem adolescentes e de turmas da manhã, as chances de eles dormirem ou não conseguirem manter a atenção na tela são enormes (MOÇO, 2010, p. 72).

O que busca o menino-professor-cartógrafo é pensar que conhecer a linguagem do cinema corresponde a uma parte de todo o processo de produzir, filmar, editar, assistir a um filme. Cabe salientar que, por si só, a linguagem cinematográfica não garante que haja a produção de *sensações*. O menino-professor-cartógrafo não entende que assistir um filme pela manhã possa provocar sono, pois propõe um procedimento que seleciona filmes para dentro da sala de aula movido pelas *sensações*, escolha que busca deixar os alunos "ligados", interessados, estimulados. Filmes que são produção de diferença e não repetição partem do pressuposto que o inesperado que toma a todos abrindo seus olhos. Também é importante pensar o cinema longe de uma atividade extraclasse. Esse tipo de abordagem foca nas questões técnicas do cinema. Apesar de considerar sua importância, a proposta desta investigação **não** se centra somente no plano técnico, mas percorre os modos de existência, trabalho do plano estético, trabalho das sensações.

Junto ao número 232 desta revista, foi publicado um encarte do *Programa Cine-Educação: Cinemateca Brasileira* (2010), material de apoio pedagógico Castelo Rá-Tim-Bum. Nesse material, encontra-se a sinopse do filme Castelo Rá-Tim-Bum, a

ficha técnica, os prêmios, curiosidades, um roteiro de trabalho, começando com a pergunta “por que esse filme?”, e mais resenha e atividades. Ao final trazem-se outros itens, tais como: para saber mais, livros relacionados com os temas trabalhados, outros trabalhos do mesmo diretor, planejamento do trabalho e cuidados ao usar o filme no processo pedagógico. De todos os itens citados, vale destacar duas atividades:

Atividade 5 – “O que é certo? O que é errado? O filme mostra muitas vezes um conflito. Levante com seus alunos as atitudes certas e erradas que observaram no filme. Lembre-se de que não há apenas uma forma de ler essas atitudes: mais que moralizar a discussão, permita que eles reflitam sobre as cenas [...]” (programa cine-educação, 2010, p. 15).

Atividade 6 – “Estimule uma discussão perguntando a seus alunos: as pessoas de verdade também prometem coisas e não cumprem? Algumas vezes é como uma traição, como no filme? Quem já viveu isso? O que fez quando viveu isso?” (programa cine-educação, 2010, p. 15)

Aproveitam-se estas citações para ressaltar o que **não** se quer trabalhar nesta investigação. Ao menino-professor-cartógrafo não interessa tratar de “certo ou errado” ou se há “pessoas de verdade”. Ele busca viver uma experiência com o cinema que transforme aquele que vê o filme, que o coloque em outro lugar e que possa, talvez, criar outros modos de viver. Especifica a experiência estética como uma captura de forças que traz ao pensamento certa violência, capaz de colocar as faculdades em conflito. Não quer acordo, quer pensar o não-pensado. Não busca reafirmar os valores da sociedade, mas inventar outros. Não quer o adestramento, meta da cultura; procura “o sensível, o memorável, o imaginável, o inteligível ... e seu estilo particular, seus atos particulares investindo o dado” (DELEUZE, 1988, p. 221).

Alain Bergala, no seminário internacional “Educar La Mirada: Cultura Visual y Educación”, realizado em Buenos Aires em julho de 2008, disse que o cinema, se quer ser arte, tem que provocar desconcertos, escândalos, desordens. A partir dessa inquietude de Alain Bergala, que se vive tão intensamente nessa investigação, pergunta-se: pode o cinema ajudar a interromper o “demasiado” e o “nada” da experiência visual contemporânea? Como a imagem do cinema potencializa o

conceito de arte como sensação? Pode a escola acomodar o cinema em suas formas de trabalho e em seus modos de pensar a transmissão cultural? Seria possível pensar em educação do sensível mais como uma ideia de "(trans)formação" do que "formação", mais pelo esquecimento do que pela reafirmação de um modelo ou um modo hegemônico de produção de si? Como a (trans)formação de professores pode ser afetada pela concepção de arte como sensação? Acredita-se que imergir em uma experiência de arte como sensação produz alguma diferença em relação aos processos e métodos hegemônicos em educação. Como viver esta diferença?

XIII *La Primera Noche*: acompanhando processos

1. O menino-professor-(trans)formador e o afecto com o filme

Dois filmes? Um filme? Uma história que arrebenta com a ideia de amor ideal. Existe amor ideal? Um filme que dinamiza um *fora*, com imagens múltiplas, com sequências no *fora*. O filme se passa, praticamente, em uma esquina. Relações de amor. Relações muito fortes, de amores e desamores. Encontros e desencontros em uma esquina. Esquina qualquer, de uma cidade qualquer, mas em *La Primera Noche* (2003), uma esquina de Bogotá. Há diferenças estranhas entre aquela esquina e uma esquina qualquer de outra cidade em outro país. Pessoas, caminhos. Talvez fugas. Outras formas de construção de imagens e sensações. Transbordamento de sensações por imagens, por sons, por forças. A todo o momento, depara-se com forças, com tensões.

2. O menino-professor-(trans)formador e a construção de modos de existência

Da construção de modos de existência a partir da experiência com o cinema, o menino-professor-(trans)formador compartilha com um corpo docente uma pesquisa que envolve um grupo de professoras da Rede Municipal de Pelotas. Composto por licenciadas em Arte, Literatura, História e Filosofia.

Como cartógrafo, atua como um estrangeiro em um novo território, lugar ainda não habitado. Explora este território por escutas, olhares, odores, gostos, ritmos, por um tipo de sensibilidade que não lhe pertence. Define-se por um tipo de sensibilidade. Para Suely Rolnik (2007), um novo tipo de sensibilidade caracteriza-se

por um

Espaço de emergência de intensidades sem nome; espaço de incubação de novas sensibilidades e de novas línguas ao longo do tempo. A análise do desejo, desta perspectiva, diz respeito, em última instância, à escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa, o real social. Em outras palavras, ela diz respeito à escolha de novos mundos, sociedades novas. A prática do cartógrafo é, aqui, imediatamente política¹⁴.

Para preparar os encontros com as professoras, a investigação inventa um modo de produção de sentido a partir de imagens de filmes selecionados, encontros como sensação, como tempo, como memória curta. Solicita-se registros, escrita não só como produção textual com as palavras, mas com imagens, sons, movimentos, em um diário de campo, produções individuais e coletivas que seguem uma prática cartográfica.

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 70).

Para os encontros com o grupo de professoras da rede, foram sistematizados, a partir da discussão com o Grupo de Pesquisa Experimenta. As atividades e temas desenvolvidos em minha oficina, a partir dos objetivos que o grupo construiu aproximando os conceitos de arte como sensação e educação como diferença, assim dei continuidade ao planejado por todos os integrantes da pesquisa do grupo temas e atividades para quatro semanas, às segundas feiras, com duração de duas horas. Os encontros foram assim organizados:

Na primeira semana, seria explicado o funcionamento da oficina-experimentação, discutindo-se textos que abordariam alguns conceitos da filosofia de Gilles Deleuze, como plano de composição – técnico e estético, bloco de sensação e afectos/ perceptos.

¹⁴ ROLNIK, Suely. CARTOGRAFIA ou de como pensar com o corpo vibrátil. Disponível em <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2010.

Na segunda semana, duas perguntas conduziram a discussão do filme colombiano *La Primera Noche* (2003), escolhido pelo grupo de pesquisa e o coordenador da oficina, por julgar que esse filme, faz as sensações óticas e sonoras puras vibrarem, através da torção de sua linguagem, experiências vividas pelo investigador desta tese, desde os acontecimentos com os filmes e séries assistidos ao longo de sua vida, bem como a constituição de uma vida de professor. As perguntas que as professoras participantes do projeto responderiam eram: o que as imagens me fazem pensar? Que sensações produzem? As questões seriam respondidas individualmente e depois no coletivo seguindo o jogo a partir do envolvimento com o corpo físico.

Na terceira semana, as atividades seriam: escolher e escrever uma *onomatopéia*¹⁵ que produzisse sentido junto ao filme. As professoras iriam escrever e cortar em papel a onomatopéia escolhida¹⁶, compondo um quadro coletivo, compartilhando seus escritos. Depois, as professoras seriam expostas a uma série de perguntas, tais como: há uma forma de pensar a imagem em movimento diferentemente das imagens fixas? Percebem-se diferenças entre a forma de pensar do cinema colombiano em relação ao brasileiro? As possíveis respostas a essas questões seriam acompanhadas de movimentos, sons e/ou imagens. Seria estudado um texto sobre montagem, métodos e conceitos básicos do cinema (plano técnico).

A quarta semana seria marcada pela produção de um roteiro de filme, utilizando-se o vídeo das câmeras fotográficas para colocá-lo em prática. As professoras experimentariam uma forma de pensar por imagens móveis. Seriam divididas em dois grupos, recebendo informações para a realização de seu filme. Num segundo momento, assistiriam aos resultados provisórios das produções e responderiam mais uma pergunta: as imagens, de alguma forma, provocaram uma

¹⁵ **Onomatopéia** é uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra. Ruído, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopéias. Por exemplo, para os índios tupis *tak* e *tatak* significam dar estalo ou bater e *tek* é o som de algo quebrando. As onomatopéias, em geral, são de entendimento universal. Geralmente, as onomatopéias são usadas em histórias em quadrinhos. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Onomatopéia>. Acessado em 20 de setembro de 2010.

¹⁶ A escolha da onomatopéia se dará pela sensação que transforma os professores ao ver as imagens do filme. Por vezes, ao ser afetado por uma imagem, "simplesmente" fazemos um ruído com a boca, uma vez que não damos conta de explicar por palavras uma sensação que pode ser tão avassaladora.

interferência na tua forma de ser professora? Nas tuas escolhas de textos, imagens, sons, odores, etc.?

Desde a primeira até a terceira semana de encontro, o menino-professor-(trans)formador acompanhou todo o processo com gravações audiovisuais e fotos, bem como de uma escrita para dar visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento, expressa em um texto que pretendeu ser polifônico.

A análise deste material¹⁷ (áudio-visual) de registros, tentando escapar das interpretações, deu-se a partir de uma forma de observação em que a experiência e o contato com os outros se some a experimentação de quem pesquisa e escreve sobre si e os encontros. Nesta análise/observação, foram incluídos também as contradições, os enigmas, os problemas, os conflitos, ou seja, tudo que foi exposto no/pelo grupo. Buscou-se uma expansão do campo problemático, muito mais por suas incertezas do que por suas definições, enfrentando a tarefa de buscar uma transformação no estado de coisas, na expectativa que os encontros sejam transvasados por afectos.

Um afecto não se define, ou se identifica, por um sentimento bom ou mau. Um afecto se produz a partir de forças que são capturadas nos encontros. Os efeitos daquilo que poderia ser bom ou mau produzem, portanto, os afectos, que se tornam material para produzir sentido ao que se passa.

¹⁷ O material foi preparado pelos bolsistas do grupo de pesquisa Experimenta.

Lispector, sentia-se exausto.

Querer entender é uma das piores coisas que podiam me acontecer...E de mim sobre tudo. Preciso ficar só de mim, a ponto de não contar nem com Deus. Para isso, deixo em branco uma página ou o resto do livro – voltarei quando puder (LISPECTOR, 1999, p. 134).

O menino-professor-(trans)formador também deixa espaços em branco, não suporta pensar em si, em seu modo de deslocar o pensamento.

2. O menino-professor-(trans)formador e a construção de modos de existência

Algumas pulsões o traziam de volta, pensando na experiência realizada por todos naqueles encontros com as professoras da rede.

Não foi fácil trabalhar com uma espécie de dilaceramento de sua prática. Não foi fácil lançar-se a um olhar plural, múltiplo, em fuga. Abriu-se um parêntese, onde ele buscou explicar-se, entender-se, entender o outro, saber de algumas modificações ocorridas em relação à oficina preparada.

Entre o planejamento e a ação, a tomada de decisão e o início da oficina com as professoras da rede, houve um intervalo de dias/semanas, e nele houve questionamentos, adaptações, descobertas de novas possibilidades para realizar o trabalho. Quando o menino-professor-(trans)formador deu início às atividades com as professoras, ele prosseguiu com as propostas e atividades sistematizadas, discutiu os textos e exercícios que iriam ser trabalhados, mas já pressentindo que haveria a necessidade de mudanças.

No primeiro encontro, ocorreu a discussão com as professoras, pautada pelo texto intitulado *A sensação e as forças* (2009, pp. 237 – 239), de Roberto Machado, que aborda a ideia de arte como captura de forças, a arte no exercício de um corpo que busca a sensação, sendo a sensação o resultado de uma violência sobre este corpo. Enquanto o texto de apenas três páginas era lido pelo menino-professor-(trans)formador, exemplos juntavam-se aos conceitos, tornando a leitura mais concreta, próxima da realidade do grupo.

Esse exercício coletivo tomou o tempo de duas horas. Durante a leitura, houve comentários das professoras; a bolsista de iniciação científica, que trabalha junto ao grupo de pesquisa Experimenta, manifestou-se dizendo sobre o esclarecimento de alguns conceitos estudado com sua orientadora. Apesar de as professoras terem se manifestado, não houve maiores questionamentos.

Sabe-se do grau de dificuldade dos conceitos trabalhados, pois, mesmo ao longo de dois anos trabalhando com os conceitos das filosofias da diferença, através das oficinas do grupo Experimenta (conceitos não comumente encontrados em artigos, textos, livros ou debates), ou seja, ainda não faziam parte, até aquele momento, de um referencial teórico com o qual as professoras se movimentavam com tranquilidade. De certa forma, a discussão proposta fugia dos modelos que predominam nas abordagens teóricas e práticas que se referem ao ensino da arte.

No segundo encontro, assistiu-se ao filme *La Primera Noche* (2003), apresentaram-se alguns dados técnicos e algumas informações sobre a Colômbia, país onde a obra foi produzida. As professoras entregaram as respostas das duas questões: o que as imagens me fizeram pensar? Que sensação produziu?

No terceiro encontro, começou-se com a leitura das questões do filme. Eis algumas respostas:

Professora A

O que as imagens me fizeram pensar?

- *Quanto ao filme, cenas fortes, violentas, verdadeiras cenas de horror. Horror causado pelas cenas de guerra, miséria, violência sexual.*

Que sensação produziu?

- *Filme de difícil compreensão da língua, as cenas fortes traduzem ou mostram a mensagem.*

Professora B

O que as imagens me fizeram pensar?

Que sensação produziu?

Esta professora optou por agrupar as duas perguntas e respondê-las.

Sensação – dor, tristeza, falta de perspectiva, desamparo.

Apesar do relacionamento tenso entre os personagens, os mesmos

mantinham uma relação de caráter estranho, momentos de mágoa e desapego e outros de extremo cuidado.

Traição/amor/tristeza/dependência emocional

A pergunta era: Quando isso vai se resolver? Quando eles vão sair daquela situação? E nada acontece ... mas as vezes, na vida é assim mesmo ...

Neste mesmo dia, as professoras assistiram a outro filme, que não constava no primeiro planejamento – filme mexicano premiado, intitulado *Los Herederos* (2009), de Eugenio Polgovsky, no qual a palavra é menos importante do que as imagens (montagem).

Embora utilizada muitas vezes como recurso de tradução, as legendas podem ser consideradas como próteses indesejáveis na estética do filme, e quase sempre executadas por profissionais que estão longe da realidade cinematográfica e sem conhecimento ou acompanhamento de quem realizou o filme. Para este projeto com as professoras, optou-se por assistir ao filme na língua original e sem legenda.

Pode-se considerar as legendas como objetos estranhos, uma intrusão no espaço fílmico. Elas remetem à própria fisicalidade da película [...], comprometendo o efeito transparência ou a impressão de realidade que, segundo os críticos, sempre caracterizou a estética dominante do cinema. A leitura das legendas exige do espectador certo esforço intelectual, certo afastamento com relação à diegese que, em alguma medida, pode entrar em conflito com a sedução e o prazer da fruição cinematográfica. (MACHADO, 2009, p. 9)

Como um filme tem em média duas horas, fica difícil entregar-se completamente às imagens e sons, se há textos e mais textos para serem lidos. Buscou-se um distanciamento desta forma de se entrar em contato com um filme, e buscar menos intelectualiza-lo do que produzir sentido por sensação.

Nos últimos minutos do encontro, aconteceram pequenos comentários, pois mais uma vez optou-se por ver o filme na íntegra. Antes de realizar o encerramento, pediu-se que as professoras realizassem, com a máquina fotográfica, um pequeno exercício: filmar algumas imagens produzidas por forças que remetem a sensações. Não foi estipulado tempo mínimo nem máximo.

No último encontro, não houve a finalização da oficina, pois na semana

seguinte já eram férias das professoras do município.

O que foi proposto nesses encontros entre menino-professor-(trans)formador e grupo de professoras foi tentar sentir e viver a experiência com os filmes de outro modo, que parte das imagens dos dois filmes, juntando vida e pensamento numa mesma direção, caminho trilhado por uma vontade de invenção e criação. Para que esta invenção ocorresse, foi fundamental provocar as professoras quanto aos seus dogmas para que, livres de clichês, pudessem abrir mão das certezas garantidas por um método já decalcado. Essa tentativa precisou do tratamento dado às imagens dos filmes quando se busca a mensagem como foco de discussão. O que estava sendo proposto era desviar-se das mensagens, das interpretações. Muitas vezes, as professoras apresentaram um querer ter algo firme e verdadeiro que servisse de apoio, de um fundamento como suporte (HAUSER, 2010), iniciativa desencorajada todas as vezes que se manifestava. Estimularam-se respostas que descobrissem ou inventassem novas possibilidades de vida, rompendo com linearidade e a recorrência da memória como suporte para se poder “falar” algo. Olhar cada filme menos como espectadoras (sujeitos) diante de um objeto, e mais como alguém que se deixa afetar por imagens e afeta outras tantas imagens.

Nesse processo com as professoras, o menino-professor-(trans)formador percebeu um compromisso com a representação. Como forma de problematizar a representação, ele buscou a criação de outros códigos, outros modos de envolvimento com o cinema que intensificasse a vontade instintiva de liberdade, que responde sim ao que, preconceituosamente, é tido como maldito.

Toda a análise, desde o texto acompanhado por imagens, as imagens dos filmes, centrou-se no discurso que busca a *diferença* como um conceito que se contrapõe ao mundo como ilusão, aparência e representação, como se pode acompanhar nas palavras da **professora A** ao dizer que *o filme foi de difícil compreensão da língua, as cenas fortes traduzem ou mostram a mensagem*, depois da discussão dos conceitos numa nova perspectiva de ver/entender o cinema. Essa professora reforça o idêntico, o mesmo, a abordagem corriqueira, o lugar-comum. A professora, pelo exercício da memória, buscou, talvez, aproximar as imagens que eram apresentadas pelo filme, com a realidade no qual está inserida, que segundo ela mesma “seriam cenas de horror, miséria e violência sexual”. Ao ver as imagens

apresentadas, a professora poderia ter apresentado uma série de outras imagens, outros encontros, que poderiam ser diferentes do que ela vivencia ou diferentes em relação a outras pessoas ou culturas. O esquema sensório-motor foi mais forte, não permitindo a aproximação da imagem ótica e sonora pura.

Parece que as respostas das professoras A e B estavam ligadas ao automatismo do dia a dia. Tem-se a impressão de que não houve um conflito entre as faculdades na experiência estética com os dois filmes. Considerando as palavras das professoras, e sendo o pensamento um ato de violência, segundo Deleuze, qual foi o ato de violência que as faculdades exerceram umas sobre as outras?

As perguntas buscavam quebrar com o mero exercício de reconhecimento, como, por exemplo, dizer que o filme é violento. Dessa forma, opera-se ainda no esquema sensório-motor, de tal forma que se acaba por esquivar-se do insuportável, do desagradável demais. Na resposta da **professora B**, pode-se observar este dado quando ela escreve *Quando isso vai se resolver? Quando eles vão sair daquela situação? E nada acontece ... mas as vezes na vida é assim mesmo (...)*. No entanto, ao se fixar nas cenas do filme, muitas coisas acontecem, porém, este dizer "nada acontece" pode demonstrar que há um insuportável, mas que se refere à impossibilidade de conseguir sair dos estereótipos, do modelo decalcado de vida, de como se ensina, do que é ser professor, de como os professores atuam, o que olham em uma imagem e de que maneira olham. "Nada acontece", segundo a professora B, pode sugerir uma monotonia ou um outro tempo entre as imagens.

As duas professoras tiveram um encontro muito forte por sensação com os filmes, mas transformar essas sensações em palavras, em linguagem, requer distanciamento. Talvez se elas voltassem a ver os filmes, depois de algum tempo, e fossem feita novamente as perguntas, outros agenciamentos iriam se produzir, novos sentidos estariam presentes, quem sabe não seria nem através de perguntas, mas de produções com outras imagens, sons, movimentos.

Neste trabalho com as professoras, muitas vezes o menino-professor-(trans)formador perguntou-se quanto à prematuridade dos questionamentos escolhidos, se eram essas as perguntas a realizar. Não foi tarefa fácil trabalhar com o dilaceramento de sua própria prática. Não foi fácil lançar-lhe um olhar plural, múltiplo, fora dos modelos hegemônicos, como se propôs a realizar. Percebeu que

muitos conceitos, ideias se atravessavam em seu caminho e ele quis trazê-las para a discussão, não como forma de harmonizar teorias, estilos, conceitos, mas como tentativa de estudá-los, talvez, em campos por vezes contraditórios e heterogêneos. Sabe-se que se torna arriscado este olhar que foge. No entanto, o menino-professor-(trans)formador traz consigo forte desejo de prosseguir nessa caminhada, testando diferentes ideias, como um alquimista. Acredita no desafio a que se propôs. Ele ainda não tem respostas, mas segue tentando, experimentando modos de trabalhar com o cinema!

Chegam as palavras de Ana Cristina Cesar (1982): pelo afrontamento do desejo, insisto na maldade de escrever. Pois bem, o menino-professor-(trans)formador insiste na *maldade* de investigar e escrever, mas a partir de uma outra abordagem de investigação, intensificada após os encontros com as professoras, após conversar com amigos que leram parte de seus escritos, que questionaram sobre o porquê de trazer experiências com terceiros para a investigação quando os modos de produzir, afetar e ser afetado pelas imagens do cinema já estão tão fortes em todo o trabalho desde o encontro menino com a série *Perdidos no Espaço* (1968) até o do menino-professor-cartógrafo e seu encontro com *La Primera Noche* (2003).

O que se desenha como continuidade de sua investigação desloca-o para questões feitas depois das oficinas com as professoras da rede municipal de Pelotas, bem como logo após a qualificação do projeto de tese, considerando as contribuições realizadas pela banca de professores. O menino-professor-(trans)formador observa a necessidade de haver um mergulho no mundo do cinema, dos filmes selecionados pelas próprias afecções. Essa constatação encaminha novos modos de investigar sua relação docente com o cinema, inclusive propondo a criação de um audiovisual a partir da captura de forças que o colocam em movimento, cartografando aquilo que o *afecta*.

As imagens não cessam de agir e de reagir entre si – “não há diferença alguma entre as imagens, as coisas e o movimento” (DELEUZE, 1998, p. 56). Certas imagens tem um *dentro*, como se fossem sentidas em seu interior. São sujeitos. “Há, com efeito, uma defasagem entre a ação sofrida por essas imagens e a reação executada. É essa defasagem que lhes dá o poder de estocar outras imagens, isto é,

de perceber” (DELEUZE, 1998, p. 57). No entanto, o que as imagens estocam é somente o que lhes interessam de outras imagens: “perceber é subtrair da imagem o que não nos interessa, sempre há menos na nossa percepção” (DELEUZE, 1998, p. 57). Está-se tão inundado de imagens que já não se veem as imagens que chegam do exterior por si mesmas.

XV *Europa 51*: a pintura para além do conhecimento

1. O menino-professor-cartógrafo e o afecto com o filme

O encontro com as imagens do filme *Europa 51* (1952) provocou tantas outras imagens que, por alguns momentos, se fundiam imagens atualizadas, presentes na vida do menino-professor-cartógrafo. A todo momento, vinham imagens das obras e da vida de Van Gogh, bem como de Antonin Artaud, que escreveu sobre Van Gogh e que, assim como ele, viveu sempre em desacordo com as normas da sociedade de sua época.

Imagens de corvos povoando um campo, imagens de corvos povoando vidas dilaceradas por rupturas, por mortes, por recomeços. Assim como a personagem Irene, que não era ouvida por uma sociedade que necessitava de respostas, categorias, classificações, Van Gogh também foi isolado por “uma sociedade absolvida, consagrada, santificada e possessa” (ARTAUD, 2003, p. 40). Uma relação muito forte entre corpo e espírito, segundo Antonin Artaud. Irene e Van Gogh, quem eles eram antes? Loucos ou santos? Sábios ou pessoas comuns? Segundo Rossellini, muitos falam, mas poucos ouvem, não há tempo.

Irene aparentemente apaziguada. Van Gogh produzindo loucamente com pinceladas que continham um aceleração, uma procura por mostrar seu descontentamento em pensar como todos. Suas respostas eram dadas por imagens que ninguém de sua época compreendia, assim como Irene, sem respostas ou palavras que dessem conta do que pensava e sentia. Dois caminhos que buscam outros entendimentos sobre si e sobre os outros.

Como ocorre com o corpo do menino-professor-cartógrafo, Irene e Van Gogh assumem uma luta contra a sociedade, para que ela não se introduza em seus

corpos. Luta contra modelos, contra respostas fáceis, contra categorias, contra verdades que pertençam à sociedade. Compreendendo Van Gogh como personagem, uma vez que Antonin Artaud cria uma ficção a partir do artista, tal encontro reúne três personagens, rompendo limites para sabe-se lá quantos outros devires.

Por vezes, as imagens de *Europa 51* (1952) remetem tanto a Irene como ao menino-professor-cartógrafo e a Van Gogh, pois só descobrir quem eles são e o que eles são não produz mais sentido em um mundo contemporâneo. O encontro destes três personagens provoca a pensar em como e por que possuem uma consciência. Dizem não a determinadas formas de pensamento hegemônico.

2. O menino-professor-cartógrafo e a construção de modos de existência

Em *Europa 51* (1952), há imagens que, ao serem vistas, aceleram o coração, fazem pensar sobre qual modelo foi escolhido para a ciência, para a religião, para a filosofia, para a arte, e até mesmo para a escritura de uma tese. Assim, como forma de construir um mapa conceitual, o menino-professor-cartógrafo aproxima os conceitos da arte e da pintura e, logo após, o conceito de imagem no cinema.

Deleuze (2007b), tratando de pintura na obra *Francis Bacon: a lógica da sensação*, argumenta que a ultrapassagem da figuração pode ser realizada de duas maneiras: em direção à Figura e a forma abstrata. “A Figura é a forma sensível referida à sensação, ela age diretamente sobre o sistema nervoso, que é carne, enquanto a forma abstrata se dirige ao cérebro e age por intermédio do cérebro, mais próximo do osso” (DELEUZE, 2007a, p. 42). A sensação é o contrário do clichê, do lugar-comum, do fácil. A sensação tem um lado voltado para o objeto e outro para o sujeito. É o mesmo corpo que dá e recebe sensação, que é tanto objeto como sujeito. “Eu como espectador só experimento a sensação entrando no quadro, tendo acesso à unidade daquele que sente e do que é sentido” (DELEUZE, 2007a, p. 42).

O que Cézanne nos ensina com suas pinturas é que elas, muito além dos impressionistas, tratam da cor como sensação. A cor está no corpo, a sensação está no corpo. A sensação é o que ele pinta. “O que está pintado no quadro é o corpo, não enquanto representado como objeto, mas enquanto vivido como

experimentando determinada sensação” (DELEUZE, 2007a, p. 43). É sempre uma questão de captar forças para então alcançar a sensação.

Para Deleuze (2007a), tanto em artes visuais quanto em música, o que se faz é captar forças, e não reproduzir ou inventar formas. O autor afirma que, por esta forma de pensar, nenhuma arte é figurativa. Deleuze usa uma frase de Paul Klee para apoiar-se nesta ideia: “não apresentar o visível, mas tornar visível”. Assim, a tarefa da arte é tornar visíveis forças que não são visíveis. “A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto de onda, para que haja sensação” (DELEUZE, 2007a, p. 62).

Pensar em arte como a captura de forças, partir da ideia de pintar o som e até mesmo o grito e, inversamente, fazer ouvir as cores. O pintor expressionista Edvard Munch, quando pinta *O Grito* (1893), captura forças contidas em um som, em uma expressão, em uma paisagem, em uma angústia. Escreveu Edvard Munch:

Eu caminhava por uma via, a cidade de um lado e o fiorde embaixo. Sentia-me cansado, doente... O sol se punha e as nuvens tornavam-se vermelho-sangue. Senti um grito passar pela natureza; pareceu-me ter ouvido o grito. Pintei esse quadro, pintei as nuvens como sangue real. A cor uivava (MUNCH Apud CIVITA, 1991, p. 44).

Outros artistas viveram o problema da captura de forças, mas problematizando a arte pela decomposição e recomposição dos efeitos: “por exemplo a decomposição e recomposição da profundidade na pintura do Renascimento, a decomposição e a recomposição das cores no Impressionismo, a decomposição e a recomposição do movimento no Cubismo” (DELEUZE, 2007a, p. 63). Isso remete a uma força única que produz multiplicidades de elementos decomponíveis e recomponíveis sob ela.

XVI *Alphaville*: pensar o cinema como uma outra prática, como conceito

1. O menino-professor-cartógrafo e o afecto com o filme

Godard trata no início de *Alphaville* (1965), de “uma estranha aventura”, que conduz às imagens do artista plástico Wassili Kandinsky. A produção de imagens leva Wassili Kandinsky a analisar o ponto como um elemento em si e a linha como um elemento de tensão. Na obra *Contato* (1924), quando trabalha como professor na Bauhaus, o pintor cria outra lógica visual com retas e curvas, rompendo com a representação e fugindo da copia do natural.

Muitas vezes, perguntas comuns subentendidas em *Alphaville* (1965) são seguidas por suas respostas, pois respostas para este tipo de pergunta já são esperadas. Ver esse filme permite perceber o caminho que, por muitas vezes, escolhemos para a Educação Escolar. Quantas vezes um professor, ao perguntar, sabe exatamente o que vai ouvir de seus alunos, pois suas perguntas seguem afirmações comuns que eles devem reafirmar. Pergunta-se: afinal, que escolhas metodológicas óbvias um professor faz para ensinar o óbvio? Os personagens do filme, ao entrarem em contato com alguém, já respondem com uma frase completa – “Sim eu vou bem, obrigado!” –, no entanto, durante o filme, nunca se ouve a pergunta “Como vais?”. É como se operassem por controle remoto, o que, por vezes, não é muito diferente da realidade que vivemos sistematicamente a cada dia, dentro e fora da escola.

Uma sociedade técnica é o que Jean-Luc Godard (1965) diz existir entre as relações pessoais. E com a educação? Esta afirmação seria diferente? Quando se

busca um aprofundamento e expansão de um pensamento técnico? Assim como no filme, na vida escolar, muitas vezes se sabe das sequências e quais decisões tomar. Quando um personagem questiona "por quê?", o outro responde o que significa "por quê?" - e o próprio personagem acaba revelando que esqueceu o significado de tal palavra.

Em *Alphaville* (1965), os artistas são perigosos porque fazem as pessoas pensarem de forma ilógica. Nas escolas, podemos pensar desta forma, o que se torna perigoso e, mesmo que tudo seja perigoso é necessário, enfrentar alguns perigos! Fugir de modelos hegemônicos. Torna-se perigoso não seguir o que a maioria pensa e acredita; é perigoso trabalhar com uma ética, uma estética e uma política, que não seja majoritária. Pode-se também pensar sobre a escrita desta tese, que procura não ser um modelo e muito menos operar por modelos. Assim como os personagens no filme *Alphaville* (1965), tenta aproximar-se, quem sabe, de uma escrita mais "incompreensível", que cause mais movimento, como propõe Godard ao final do filme.

2. O menino-professor-cartógrafo e a construção de modos de existência

Deseja-se nesta investigação pensar o cinema como uma prática que envolve imagens e signos. Para tanto, faz-se necessário reconstituir os conceitos que envolvem uma teoria, não sobre cinema, mas sobre os conceitos que o cinema suscita e que estão em relação a tantos outros conceitos. É preciso inventar outra relação do cinema enquanto arte.

Deleuze (2007a) encara o desafio de escrever sobre os conceitos do cinema, não porque ele tem, como muitos autores, ideias *sobre* cinema, mas para recuperar, agregar, à sua maneira, o campo do cinema. Deleuze relaciona filosofia e cinema a partir de um olhar vivo. Há, por um lado, uma invenção de conceitos, referencia ao campo da filosofia, mas também um pensar o cinema na medida em que o cinema, como em todas as artes, pode ser pensado através dos filmes dos cineastas.

Na obra *O que é filosofia?*, Deleuze desenvolve a tripartição filosofia-arte-ciência, sendo a filosofia a atividade que consiste em criar conceitos; a ciência,

funções; a pintura, blocos de cores/linhas; e o cinema, a atividade que consiste em criar imagens-tempo, que são blocos de movimento.

Para Deleuze, se alguém quiser compreender o que é o pensamento, não deve coletar exemplos na vida cotidiana e extrair conclusões: deve observar o pensamento em suas formas mais extremas, que segundo ele são a arte, a filosofia, a besteira, a loucura ou a má vontade.

As definições de arte como linguagem e de cinema como movimento parecem estar em desacordo com as experiências ordinárias de espectadores/as, pois nestas predomina um modelo de arte e de cinema que segue a representação e a opinião, que busca um consenso. Enfatiza-se a arte como comunicação e informação, como já foi trabalhado anteriormente nesta escrita.

Cabe salientar o que é um signo para Deleuze, para que não haja confusão com os signos da semiótica. Um signo "é uma imagem particular que remete a um outro tipo de imagem, seja do ponto de vista de sua composição bipolar, seja do ponto de vista de sua gênese" (DELEUZE, 2007a, p. 46).

Na criação do cinema moderno, denominado de cinema clássico, pondera Deleuze que a imagem-ação e mesmo a imagem-movimento tendem a desaparecer em favor de situações óticas puras; estas realizam ligações de outro tipo, que não são sensório-motoras. Ao libertar-se do esquema clássico, põem os sentidos em relação direta com o tempo e com o pensamento. Tal é o prolongamento especial, provocado pela relação direta do tempo, em que os opsignos, signos óticos, se tornam sensíveis no tempo e no pensamento, tornando-se visíveis e sonoros.

Quando, então, o cinema clássico se afasta do esquema imagem-tempo, imagem-ação, desloca-se pela força direta do tempo, para o que Deleuze chama de situações óticas e sonoras puras. Segundo Deleuze, foi com o neo-realismo que surgiram situações óticas e sonoras puras, distintas das situações sensório-motoras da imagem-ação.

As situações óticas e sonoras puras podem ter dois pólos, objetivo e subjetivo, real e imaginário, físico e mental. Mas elas dão lugar a opsignos e sonsignos, que estão sempre fazendo com que os pólos se comuniquem, e num sentido ou outro asseguram as passagens e as conversões, tendendo para um ponto de indiscernibilidade (e não de confusão) (DELEUZE, 2007a, p. 18).

Uma situação ótica e sonora não se prolonga em ação, tampouco é induzida por uma ação. Ela permite apreender algo não tolerável no dia a dia. Não uma violência aumentada que sempre pode ser extraída das relações sensório-motoras na imagem-ação ou uma brutalidade como agressão nervosa. Trata-se de algo muito mais forte, ou demasiado injusto, mas às vezes belo em toda sua intensidade, que, portanto, excede qualquer capacidade sensório-motora.

Pode-se dizer que, em uma situação sensório-motora, em que se associam coisas com coisas que se parecem, enquanto que em uma situação ótica pura, descrevem imagens inesgotáveis.

Inicialmente poderia parecer que a imagem sensório-motora é mais rica, pois é a própria coisa, ao menos a coisa na medida em que se prolonga nos movimentos pelos quais dela nos servimos. Ao passo que a imagem ótica pura parece, necessariamente, mais pobre e rarefeita: como diz Robbe-Grillet, ela não é a coisa, mas uma descrição que tende a substituir a coisa, que apaga o objeto concreto, escolhe apenas certos traços deste, com o risco de dar lugar a outras descrições, que ressaltarão outras linhas ou traços, sempre provisórios, sempre questionados, deslocados ou substituídos. (DELEUZE, 2007, p. 60)

O que interessa nesta investigação seria a produção da diferença, e não a continuidade somente dos modos hegemônicos de ensinar e aprender. Quando um professor tem um encontro com imagens óticas puras, abre-se para uma provisoriedade, para ensinar e aprender deslocado do centro, do eixo o da verdade que opera no sistema educacional.

Aqui interessa encontrar-se com imagens e não repeti-las por semelhança. Busca-se o contrário, encontrar-se com imagens que abrem a outras que, aparentemente não tem ligação direta com o que se vê. Entra-se em um processo de criação a partir da coisa e não se repete a coisa.

Quando algo é muito desagradável, buscam-se esquemas para se esquivar, para se inspirar resignação quando é horrível, fazendo-se assimilar quando é muito belo. Nota-se, a este respeito, que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, (Deleuze prefere as metamorfoses) e inspiram algo a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Para Deleuze,

esses esquemas não são nada mais do que um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa.

Por um lado a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isto (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem) (DELEUZE, 2007a, p. 32).

Pode-se pensar em uma civilização do clichê também nas imagens produzidas pela arte. Na Contemporaneidade, em que proliferam imagens, que se define como a civilização da imagem, muitos são os poderes interessados em encobrir as imagens – vê-se aquilo que é para ser visto da imagem. Não há um interesse em encobrir a mesma imagem, mas em encobrir algumas coisas na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, alguma coisa da imagem está sempre fazendo um movimento contrário e atravessando o clichê, saindo do clichê.

Às vezes é preciso restaurar as partes perdidas, como um arqueólogo, encontrar tudo o que não se vê na imagem, tudo que foi subtraído dela para torná-la interessante. Por outro lado, às vezes, ao contrário, é preciso introduzir vazios e espaços em branco, fazer buracos, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para fazer crer que se via tudo. Ao se entrar em contato com uma imagem, é preciso dividi-la ou esvaziá-la para encontrar o todo (DELEUZE, 2007a).

Para ir além do movimento, buscam-se as imagens óticas e sonoras puras, o plano *cut*, plano fixo de montagem. Mas elas não o param necessariamente, nem nas personagens, nem mesmo na câmera. Fazem com que o movimento não seja percebido numa imagem sensório-motora, mas apreendido e pensado em outro tipo de imagem.

A imagem-movimento não desapareceu, mas só existe como a primeira dimensão de uma imagem que não pára de crescer em dimensões. Enquanto a imagem-movimento e seus signos sensório-motores estavam em relação apenas com uma imagem indireta do tempo, a imagem ótica e sonora pura, seus opsignos e sonsignos, ligam-se diretamente a uma imagem-tempo que sub-ordenou o movimento. É essa a reversão que faz, não mais o tempo a medida do movimento,

mas do movimento a perspectiva do tempo: ela constitui um cinema tempo, com uma nova concepção e novas formas de montagem (DELEUZE, 2007a, p. 34).

Para ter um *encontro* com uma imagem, o cinema vai constituir uma analítica que leva a outra concepção de decupagem, toda uma forma de encontro que se exerce de diferentes maneiras, como, por exemplo, na obra de alguns cineastas como Ozu, na fase média de Godard ou na última fase de Rossellini.

Para se compreender esta nova forma de pensar o cinema, era necessário que a imagem se liberasse dos vínculos sensório-motores, que de imagem-ação passasse para imagem ótica, sonora (e tátil) pura. Porém, somente realizar esta transição não bastava: era preciso que ela entrasse em relação ainda com outras forças, para escapar ao mundo das imagens clichês. Era necessário que a imagem se abrisse em revelações poderosas e diretas, como as imagens-tempo, a imagem-legível e a imagem pensante.

Segundo Deleuze e Guattari, os psicofisiólogos e os neurólogos, distinguem uma memória curta e uma memória longa. A diferença não seria somente quantitativa: a memória longa é arborescente e centralizada, enquanto a memória curta é do tipo rizomática, um diagrama.

A memória curta não se submete a nenhuma lei de contiguidade ou de imediatidade em relação ao objeto, pode acontecer à distância, vir e voltar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade. (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 26)

Segundo os autores, a memória curta compreenderia o esquecimento como processo, não se confundindo com o instante, mas com o rizoma. Mais adiante trataremos de apostar nesta ideia de esquecimento como memória curta para inventar outro jeito de ser professor, através das imagens do cinema.

Por considerar que há um problema grave no entendimento sobre as relações cinema-linguagem, Deleuze aproxima-se das discussões do teórico de cinema Christian Metz, que tinha muitas precauções a este respeito. Metz, ao invés de perguntar “de que modo o cinema é uma língua (a famosa língua universal da humanidade?)”, troca a questão para “em que condições o cinema deve ser considerado uma linguagem?”. Responde a estas perguntas afirmando que é um

dado histórico o cinema se constituir, assim como o conhecemos, como narração que apresenta uma história, e rechaça qualquer outra possibilidade, qualquer outra direção. A partir de então, as sucessões de imagens, e até mesmo cada imagem, de um único plano, são assimiladas a proposições, ou melhor, a enunciados orais: o plano considerado o menor enunciado narrativo.

Substituindo a imagem por um enunciado, ele pode e deve aplicar-lhe certas determinações que não pertencem exclusivamente à língua, mas condicionam os enunciados de uma linguagem, ainda que esta linguagem não seja verbal e opere independentemente de uma língua. O princípio segundo o qual a linguística é apenas uma parte da semiologia realiza-se, pois, na definição de linguagens sem língua, que compreende tanto no cinema quanto na linguagem gestual, a do vestuário ou mesmo musical. Por isso mesmo não há razão alguma de procurar no cinema traços que só pertencem a língua, como a dupla articulação (DELEUZE, 2007a, p. 38).

Na imagem-movimento, encontram-se intervalos: ao relacioná-la com um intervalo, surgem distintas espécies de imagens, com signos pelos quais ela se constitui, cada uma em si mesma e umas às outras (como a imagem-percepção numa extremidade do intervalo, a imagem-ação na outra extremidade, a imagem-afecção no próprio intervalo).

Estes compostos da imagem-movimento, do duplo ponto de vista da especificação e da diferenciação, constituem uma matéria sinalética que comporta traços de modulação de todo o tipo, sensoriais (visuais e sonoras), cinésicos, intensivos, afetivos, rítmicos, tonais, e até verbais (orais e escritos) (DELEUZE, 2007a, p. 42).

Eisenstein, cineasta soviético que escreveu muito sobre a produção de suas imagens, comparava-as antes de tudo a ideogramas e, logo depois, mais profundamente, a um tipo de monólogo interior, como uma proto-linguagem ou língua primitiva. No entanto, mesmo o cinema contendo elementos verbais, ele não se constitui como uma língua nem como uma linguagem. Segundo Eisenstein, o cinema é uma massa plástica, uma matéria a-significante, e a-sintática, matéria não linguisticamente formada, embora não seja amorfa e seja formada semiótica, estética e pragmaticamente. Ou seja, busca-se com o cinema não uma enunciação, pois não é enunciado, mas sim um enunciável. Quando a linguagem se apodera

dessa matéria não-formada, dá lugar a enunciados que vêm dominar ou mesmo substituir as imagens e os signos, o que remete por sua conta a traços pertinentes da língua, sintagmas e paradigmas.

A imagem-movimento tem duas faces, uma em relação a um todo cuja mudança absoluta ela exprime e outra em relação a objetos cuja posição relativa ela faz variar. As posições estão no espaço, mas o todo que muda está no tempo. Se assimilarmos a imagem-tempo ao plano, chamaremos então de enquadramento a primeira face do plano, aquela que está voltada para os objetos, e de montagem à outra face, voltada para o todo. Deleuze cria uma primeira tese, a partir desses conceitos:

É a própria montagem que constitui o todo, e nos dá assim a imagem do tempo. Ela é, portanto, o ato principal do cinema. O tempo é necessariamente uma representação indireta, porque resulta da montagem que liga uma imagem-movimento a outra. Por isso a ligação não pode ser mera justaposição: o todo não é uma adição, tampouco o tempo uma sucessão de presentes (DELEUZE, 2007a, p. 48).

Desta forma, a imagem ora se achata, ora entra em sua profundidade: ela não se pergunta mais sobre o encadeamento das imagens, mas o que a imagem mostra. Esse modo de pensar, da montagem com a própria imagem, só pode aparecer sob condições da imagem-tempo direta.

A imagem-movimento pode ser perfeita, bela, no entanto, ela permanece amorfa, indiferente e estática se não é perpassada pelas injeções de tempo que põem a montagem nela, e alteram todo o movimento. O tempo deve fluir independentemente e por conta própria, se é que se pode afirmar isso. É com a condição das injeções do tempo na montagem que o plano ultrapassa a imagem-movimento, “sendo a montagem, a representação indireta do tempo, associando-se ambos numa imagem-tempo direta, um determinando a forma, ou melhor, a força do tempo na imagem, a outra as relações de tempo ou de forças na sucessão das imagens” (DELEUZE, 2007a, p. 57). Quando se passa a operar dessa forma com as imagens do cinema, pode-se, talvez, afirmar que o cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo – o cinema é a própria vida.

Para aprofundar o conceito de imagem-tempo, Deleuze cria o conceito de

imagem-cristal¹⁸. A imagem-cristal tem duas faces: atual e virtual. Quando se passa a entender que a imagem não pode mais se prolongar em movimento, ela se torna uma unidade indivisível entre uma imagem atual e sua imagem virtual. A ela lhe corresponde um duplo ou um reflexo. A imagem-cristal é uma imagem atual, límpida e visível, que cristaliza com sua imagem virtual, opaca e invisível. Há toda uma valorização pela ideia de circuito.

O que Deleuze faz, em imagem-tempo, é aproximar a teoria nietzchiana da verdade da teoria bergsoniana do tempo para explicar a narração moderna do cinema, relacionando a formação do cristal, a força do tempo e a potência do falso (MACHADO, 2009, p. 285).

Quanto à questão da verdade no cinema, Deleuze aborda-a por várias vezes, dizendo que a narração falsificadora escapa do sistema de julgamento, ao qual a narração orgânica ainda se refere. Foi a *nouvelle vague*¹⁹, segundo ele, que rompeu com a forma da verdade para substituí-la por potência de vida, assim como Nietzsche, que foi capaz de substituir o julgamento pelo afeto. Uma avaliação imanente em vez do julgamento como valor transcendente: em vez de *julgo, detesto* ou *gosto*.

É imerso nesses conceitos que o menino-professor-cartógrafo constrói uma ideia de cinema como sensação, como imagem ótica e sonora pura, como rizoma, como forma de produzir pensamento. O cinema traz à luz uma matéria inteligível que consiste em movimentos e processos de pensamento e em pontos de vistas tomados sobre esses processos e movimentos. "A redenção, a arte para além do conhecimento, também é criação para além da informação" (DELEUZE, 2007, p. 321).

O problema do espectador não está mais centrado em "o que veremos na próxima imagem?", mas no "o que há para se ver na imagem?". Algumas rupturas são provocadas para se pensar de outra forma. O que está em jogo não é mais o real e o imaginário, mas a verdade e o falso. "O impossível procede do possível, e o passado não é necessariamente verdadeiro" (DELEUZE, 2007, p. 327). É preciso

¹⁸ *Cristal de tempo* é uma expressão de Guattari.

¹⁹ A *nouvelle vague* foi um movimento artístico do cinema francês que se insere no movimento contestatário próprio dos anos sessenta.

inventar outra forma de pensar para se entender como funciona o cinema a partir da Modernidade. Para tanto, deve-se buscar uma operação que não parta mais de coordenadas euclidianas, pois agora são outros signos que são propostos e há um fora e um dentro não-totalizáveis, assimétricos. As imagens não se encadeiam por cortes racionais, e o reencadeamento pode se fazer por retalhamento. Não há mais movimento de interiorização e exteriorização.

Aproximar a arte da vida, o cinema da vida, forçar um pensamento que, assim como com as imagens dos signos do cinema, inventa outra educação, faz do impensado a própria potência do pensamento, como diz Deleuze.

Com o cinema moderno é possível acreditar nesse liame como no impensável que precisa ser pensado – crença que faz do impensado a potência própria do pensamento; é possível servir-se da impotência do pensamento para acreditar na vida e encontrar a identidade do pensamento e da vida (MACHADO, 2009, p. 288).

É nessa aposta que o menino-professor-cartógrafo acredita ao trabalhar com (trans)formação docente, com estética, ética e política, a partir de imagens e signos do cinema.

Cabe salientar que a teoria aqui defendida não deseja tratar *sobre* cinema, mas colocar as ideias de Deleuze sobre cinema, os conceitos que o cinema suscita, que estão em relação com tantos outros conceitos, que correspondem a tantas outras práticas, em funcionamento. Realizam-se novos cruzamentos para tentar criar novos conceitos com as imagens do cinema.

O próprio cinema é uma nova prática das imagens e dos signos, cuja teoria a filosofia deve fazer como prática conceitual. Pois nenhuma determinação técnica, nem aplicada (psicanálise, linguística), nem reflexiva, basta para constituir os próprios conceitos do cinema (DELEUZE, 2007, p. 332).

XVII (Trans)formação de professores, esquecimento e cinema como pensamento.

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agenciamentos²⁰,
cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.

(GUATTARI e DELEUZE, 2000, p. 20)

A leitura
no princípio
no final
a leitura
o desejo da leitura.

Estudar: ler
em busca da
leitura.

Estudar:
demorar-se na leitura,
estender e aprofundar a leitura,
chegar, talvez, a uma leitura própria.

²⁰ Agenciamento: todas as vezes em que pudemos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20)

Ao dar continuidade a esta investigação, aborda-se a questão da escrita. Aproxima-se a cartografia ao desejo de um estudo que pode levar a construção de um novo modo de inventar uma docência.

Entender e aprofundar, talvez buscar sentido para compreender um menino que passa por uma escola e que se transforma em professor. Neste momento, para que se possa compreender melhor que efeitos foram produzidos no menino até os dias de hoje e como eles foram se transformando ao longo do tempo, faz-se necessário retroceder ao passado, mas não como memória longa.

A década era a de 1970, o menino estava na segunda série²¹ de um Grupo Escolar Público. Seu Jardim da Infância, hoje Educação Infantil, foi, digamos “normal”. Sua primeira série desenvolveu sem maiores problemas, mas algo entre a primeira e a segunda ocorreu, pois o menino já não suportava mais ir à escola. Hoje pensando de forma problematizadora sobre alguns fatos que poderiam ter levado o menino, verdadeiramente, a odiar a escola, dentre eles se poderiam destacar, além do método de ensino e de aprendizagem, a forma como o menino poderia escrever(se), inventar(se), atrever(se) com os saberes escolares, e assim, não ficar paralisado diante das escolhas de sua professora.

A professora, em suas aulas à tarde, que pareciam intermináveis, colocava nas mesas da frente, mais próximas dela, os alunos que tinham facilidade de aprendizagem, ou como alguns chamam, rapidez para aprender, e os que tinham dificuldade, ou simplesmente porque eram mais lentos, colocava nas mesas do fundo, longe dela.

O menino sentava na última mesa, na parede, quem sabe, quase na outra sala, se houvesse espaço possível. Não compreendia o que era explicado e muito menos produzia sentido a qualquer conteúdo desenvolvido pela professora. Quase sempre era a mesma ladainha, por parte do menino – *Não quero ir à escola* - assim

²¹ Essa denominação de seriação era anterior às novas orientações de organização do tempo escolar, por anos, ciclos, etapas.

como o pequeno Ernesto em Marguerite Duras. Não porque não aprendia coisas que ele não sabia, como dizia o pequeno Ernesto, mas porque pouco produzia sentido. Qualquer coisa era melhor que ir a escola. Muitas vezes, ia chorando para a escola, e dizia que não queria ficar. Sua mãe, que era professora, e que possivelmente acreditava que a educação é importante, dizia ao menino que, se ele não ficasse na escola iria para casa e ficaria de castigo todo o dia.

Mesmo havendo a possibilidade de ir para casa e não fazer absolutamente nada todo o dia, o menino optava por ir para casa, “fugindo” da escola. Algumas vezes, a diretora foi chamada para intervir e fazer com que ele entrasse para a sala de aula. Isto sempre o ajudava ainda mais, mas como efeito contrário, em ele desacreditar naquela escola, naqueles profissionais, ou em formas de aulas que não proporcionavam encontros significativos.

Hoje, ao problematizar estas passagens nas quais proliferam muitas sensações, sensações de um passado que provocam rupturas no presente e não continuidades se destacam o desagradável e a dureza daqueles dias. Foram vários os episódios que vieram a proporcionar transformações na vida do menino, as mesmas que tornam possível a escrita desta tese.

Caminho sem fim
nem finalidade.

Inapropriável.

Interminavelmente.

(LARROSA, 2003, p. 25)

Este caminho era assustador para um menino que, durante sua vida estudantil, passou por sérios apuros. Durante sua sexta série, seu desempenho escolar era avaliado como insuficiente. Quando chega o final do ano, precisa realizar estudos de recuperação, em muitas disciplinas, e acaba promovido para a sétima série com dependência em português e ciências.

Começa a sétima série e tudo permanece na mesma situação. Depois da primeira avaliação, bimestral, o menino está seu desempenho escolar avaliado como insuficiente em muitas disciplinas. Ele, novamente, é promovido com as dependências. Opta por trocar de escola e voltar para a sexta série. Mais um ano se passou, e tudo está do mesmo modo, aos tropeços. Volta mais uma vez a cursar a sétima série, e ao final do ano, é reprovado mais uma vez.

Troca novamente de escola e faz mais uma vez a sétima série. Há uma sensível melhora, pois o menino descobre sua capacidade de memorização e pela primeira vez, senta para ler, memorizar conteúdos para as provas. Descobre um mecanismo que faz parte do sistema de avaliação e que o aprova, a memorização.

Quando termina o Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental, opta pelo curso de Edificações, na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, pois assim passaria rápido pelo Segundo Grau e não seria necessário ingressar na universidade, pois acabando o curso técnico, já começaria a trabalhar. Assim, este caminho de estudos interminável, era totalmente controlável, contornável e rápido.

Sua vida na escola não transcorria como o menino esperava. O curso não correspondia às expectativas e, ao mesmo tempo, o menino não estava preparado para tantos estudos e uma carga horária elevadíssima. Aulas pela manhã e tarde, toda a semana. Mais uma vez, repete e repete semestres. Permanecia na escola, porque cantava no coral e isso lhe dava o direito a repetir três vezes o mesmo semestre, coisa que o menino sempre utilizou como subterfúgio para continuar no coral e não no curso de Edificações,

[...] O que o estudo quer:

a escrita,
demorar-se
na escrita,
alcançar
talvez

a própria escrita.

(LARROSA, 2003, p. 27)

Esta aversão à escola provoca no professor de arte em (trans)formação, um deslocamento, pensar de outra maneira como constituir-se professor. Pois naquela época, já gostava muito de arte e viveu sua infância escutando sua mãe dizer o quanto ela era feliz por ser professora. Assim, passa a constituir-se professor de artes, apostando mais no esquecimento do que na memória, mais na invenção do que na lembrança de métodos e normas que a ele, enquanto menino-aluno, o ajudou muito pouco, a pensar em uma docência que opera menos pela razão e mais pela sensação, ou quem sabe buscando um equilíbrio entre as duas.

El miedo a olvidar no es el miedo a perder lo que poseemos y guardamos, sino el miedo a perder lo que ya se há perdido. (CHÉTIEN, 2002. p. 88)

Começar pelo esquecimento, como nos escreve Chrétien, pode nos indicar outro caminho para pensarmos em (trans)formação de professores. Uma vez que já se sabe dos tantos métodos que, em sua maioria, privilegiam a memória, o retorno ao mesmo e a identidade, pergunto: por onde andar? Como encontrar o que não se sabe? Como permitir um encontro quando se quer apostar no esquecimento?

Neste momento das investigações, fundamento o “trio”, “menino-professor-cartógrafo”, vozes plurais que surgem de um menino, de um professor e do autor da presente tese. Três modos de existir que se chocam, se debatem, se interligam, se opõem, se negam e que vem, então, problematizar esta abordagem acerca de formação docente em relação ao esquecimento. Será que é o caso das faces deste estado, processar um esquecimento entre si? Dar vez a outras faces? Ou encontrar uma multiplicidade que abriria a múltiplas possibilidades?

Por um lado, há um “professor”, que busca incessantemente escapar de uma condição de aprisionamento e controle, querendo romper com as normas, com a representação, com a interpretação, com o julgamento, com os padrões estabelecidos por sistemas que dizem quais caminhos são os corretos e os

verdadeiros, seja no trabalho, na vida profissional, nos pequenos detalhes. Por outro lado, há um “menino”, face obsessiva por controle, por cumprimento de normas, que tenta atender suas responsabilidades seguindo os esquemas estabelecidos pela sociedade, aceitos por ele e reafirmados ao longo de sua vida. Um sujeito que está, na maioria das vezes, sempre capturado por horários – para alimentar-se, para fazer ginástica, para estudar, enfim, organizar aquilo que compõe a rotina de um dia, porém de uma maneira quase esquizofrênica. E há o cartógrafo, que aprende e desaprende com o menino e com o professor. Pesquisador que realiza esta investigação, que pergunta sobre a (trans)formação docente dos professores, a partir de experiências estéticas singulares.

O menino como identificador de um controle funciona por aprisionamento, por repetição do *status quo*. Ele não consegue potencializar rupturas, pelo contrário, repete modelos. Vive em um mundo sufocado por sua timidez, por isso, nesta escrita, menino e educação se associam à ideia de norma, de repetição, de memória e de transmissão de informações. Para esta face “menino”, “aprender não seria outra coisa que recordar” (CHRÉTIEN, 2002, p. 15), procedimento de muitas práticas educativas hegemônicas nas quais o que se valoriza como aprendizagem é a capacidade de memorização e resposta direta para o que é perguntado, o que, na maioria das vezes, revela problemas desinteressantes, que não fazem pensar, pedindo um exercício de memória. Ao problematizar este exercitar da memorização, seguimos com o exemplo de uma prática educativa que tem sentido em apenas um modelo: o desenvolvimento de um conteúdo, como o corpo humano, do 6º ano escolar, disciplina de Ciências.

Preocupados em identificar um tipo de corpo, o corpo orgânico, alunos passam horas memorizando os componentes do sangue ou do tecido, mas em momento algum se pergunta, ou se faz perceber, que este corpo memorizado, idealizado, não é um corpo qualquer. O corpo que estuda, que investiga e é investigado, não se pergunta sobre o seu próprio funcionamento e sensações. É como se este corpo fosse tomado pelo discurso metafísico no qual “não se pode ensinar nada cuja ideia não tenhamos já na mente” (CHRÉTIEN, 2002, p. 17).

Não havendo um conhecimento prévio sobre um determinado saber, fica bem difícil dar continuidade a uma aprendizagem. Este discurso pertence a um sistema de pensamento do qual se busca afastar nesta investigação, próximo ao discurso da teoria Sócio-Histórica, tendo em Vygotsky (1993) um de seus pensadores. Segundo este autor, há uma diferença entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os primeiros formam-se a partir das experiências do ser humano com o mundo mediado pelas situações de interação social. Durante este processo, a orientação consciente do sujeito está voltada em direção aos objetos e ele não tem consciência dos conceitos que está adquirindo. A manipulação dos objetos ocorre de maneira não-intencional e não há reflexão sobre as possíveis relações entre sujeito e objeto. Os conceitos espontâneos são, então, não-conscientes e assistemáticos. Por outro lado, na formação dos conceitos científicos há uma atividade mental consciente na pessoa. Sua consciência dirige-se aos próprios conceitos que está tentando adquirir.

Imerso neste contexto, pergunto: como fazer este menino-professor-cartógrafo, sujeitos que falam entre si, se despedaçar, se dispersar, acabando por se espalhar até desaparecer em um espaço vazio, espaço nu, como escreve Michel Foucault em o *Pensamento do Exterior* (2009)? Como aproveitar a tensão existente entre os dois modelos, dimensões que não param de perturbar um corpo "duplo", para que um terceiro possa aprender/desaprender?

Todas as questões que me trazem até aqui ganham força, principalmente, quando se questiona a vida docente, mais especificamente, quando se interroga sobre os conceitos que vêm ditar os modos de ser e de formar um "bom professor" ou de realizar uma "boa aula". A quais ideias estes conceitos estão subordinados? O quanto elas dizem respeito à vida de um professor? Na tentativa de encontrar uma solução para essa tríade, busca-se um modo de operar que permite dispersar seus componentes. Deseja-se aproximar conceitos, como os de apagar e esquecer, para poder pensar experiências que cruzam os modos de funcionamento deste menino-professor-cartógrafo, talvez "nem do já dito, nem do ainda nunca dito, mas entre eles, esse lugar em sua imobilidade" (FOUCAULT, 2009, pp. 226 e 227). Buscar um caminho, entre os três: eis um grande desafio.

Seria o esquecimento um dos caminhos para construir um outro professor? Como fazer para não se recuperar ou reencontrar o *re-presentado*, o que se faz novamente presente? Seria o desejo do saber e a tensão de buscar novamente capazes de produzir outras intensidades (corpo triplo, menino-professor-investigador)? O inesperado desperta a dúvida e isso parece bom para a produção de outros modos de fazer e pensar a educação e os sujeitos na contemporaneidade. O inesperado e a dúvida fazem parte da construção da vida de um professor que se encontra aberto às rupturas. Mas também possui muito forte a face que não consegue desfrutar das experiências que surgem, lado que aguarda o esperado e conta com as certezas. E não há uma luta, pois nem isso acontece, cada lado vive, aparentemente, em seu mundo.

Há sempre um começo quando o esquecimento é a origem de todas as perdas? É possível, pensando em "formação" de professores, aproximar essa ideia de "perda da origem"? Existe "formação" de professores sem a ideia de rememorar? Não se cessa de pensar em rejuvenescer, tanto o corpo quanto os pensamentos, mas não para chegar a ser mais jovens do que éramos, senão para permanecer com os mesmos modos de operar, permanecer sempre o mesmo. Não seria esse um dos métodos utilizados pela pedagogia para garantir o sucesso do processo de aprender?

Recuperar uma verdade não seria recuperá-la novamente, como da primeira vez, senão buscar uma forma completamente nova, ressignificando o conceito de verdade. Talvez aí resida o desafio: estar sempre atento a algo, de olhos abertos, com as percepções à flor da pele, como canta Zeca Baleiro: *Ando tão à flor da pele/ Que qualquer beijo de novela me faz chorar/ Ando tão à flor da pele.*

Poderia se buscar uma presença imemorial, de um outro tempo, um respeito a todas as repetições. Repetir, sim, mas o diferente e não o igual. Seria como a busca por uma estratégia de retirada, mas retirada não como ausência, senão como um excesso de presença, que normalmente não nos cabe. Uma retirada ativa e atenta.

Agindo como inventor de possibilidades em educação, procura-se não recuperar ideias, conceitos, copiar modelos, pois esta ação seria o centro do pensamento em sua interpretação temporal, justo o que se pretende refutar. Buscar

uma outra composição de tempo, uma composição rizomática e não cronológica. Propõem-se uma quebra nas falsas evidências que reinam sobre si, pois, “o conhecimento familiar, *oikeia episteme*, que recuperamos em uma recordação não poderia ser algo que se acrescenta a um si e cuja possessão o deixam intacto.” (CHRÉTIEN, 2002, p. 23). Neste sentido, propõem-se a pensar em um esquecimento de si, que poderia de algum modo alterar o próprio si, ou, como Michel Foucault disse, um modo no qual o indivíduo atua sobre si mesmo.

Tecnologias del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Esta transformação de si mesmo pode ser afetada pelo conceito de esquecimento em Jean-Louis Chrétien (2002), e dispersar um corpo dividido entre a vida do menino, o trabalho do professor e as ações do cartógrafo. Um estranhamento de si, aproveitando que o esquecimento divide o tempo entre o que somos e o que não somos, abrindo um futuro e não rememorando um passado. Buscando uma multiplicidade e o caminho do meio, o entre.

O imemoriável de um saber que é preciso recuperar arrancando-o do esquecimento é aquele que nos dá o futuro, o que abre um futuro e o que reencontrar não é repetir, em que a segunda vez da recordação não reproduz em nada a primeira vez pré-natal (CHRÉTIEN, 2002, p. 25).

O professor busca em suas práticas educativas não repetir modelos ou regras, tentando aproximar-se de saberes que antecipam estratégias e ações. Não se trata de recordar qualquer coisa do passado, nem de recordar o que foi vivido anteriormente. Este é um caminho que começa por um vazio e por um despossuir, e não pelo acúmulo de saberes, ordens, recordações reencontradas e reconquistadas, como optam algumas práticas e teorias quando sustentam um receituário, um modelo de educação do qual durante sua trajetória profissional buscou se distanciar.

Pensar no esquecimento como caminho para a (trans)formação de professores potencializa um conhecimento que “seria produzido por uma atividade espontânea

da consciência, que só vive e renova-se por si mesma” (CHRÉTIEN, 2002, p. 20). Todo saber possui uma temporalidade, mas pode-se incluir um atemporal no saber. Ao pensar na forma atemporal do saber, se para de voltar ao passado para se recuperar saberes, copiá-los para ressignificá-los, abrir-se para um tempo em potência, como que uma aproximação ao futuro, buscar-se aquilo que ainda não se sabe e não se trabalhar com o acúmulo de saberes.

A serviço da vitalidade, tem-se a capacidade humana do esquecimento.

Uma força ativa comparável ao mecanismo da digestão no organismo biológico. A consciência possui uma força similar, já que se recordamos continuamente todo o ocorrido, o excesso de memória nos imobilizaria. A força do esquecimento trabalha para que nossa consciência fique somente na memória do assimilado, possibilitando assim que a vida continue. O esquecimento é uma intensidade vital. (DÍAZ, 2007, p. 62)

Friedrich Nietzsche em *A Genealogia da Moral* (2007) escreveu sobre “se alguém não sabe deter-se em um umbral do instante, esquecendo o passado, não saberá jamais que é felicidade; porque sem capacidade de esquecimento não existe a jovialidade, o regozijo, nem a alegria” (DÍAZ, 2009, p. 62). Resgata o esquecimento como algo fértil para a vida.

“O que se opõe ao esquecimento primeiro não é a memória como capacidade de retenção, senão o que Heidegger chama de repetição” (CHRÉTIEN, 2002, p. 46). Seria um futuro que não reproduz em nada o passado, não o imita, o renova recordando suas possibilidades. Trata-se de possibilidades e não de certezas ou verdades cristalizadas. O esquecimento não pode ser descuidado, pelo contrário, ele busca uma vida atribulada, repleta, como uma ideia de cuidado de si. O esquecimento e o cuidado são inseparáveis. A ignorância mais atroz é ficar em um aprisionamento por excelência, o que impede a busca de outras verdades e paralisa o desejo.

O esquecimento, segundo Friedrich Nietzsche, é uma vontade ativa, tratando-se de uma continuidade no querer, o que ele denomina de uma *verdadeira memória da verdade*.

[...] o esquecimento – a saber, nos casos em que subsiste a obrigação de prometer, não se trata, portanto, simplesmente da impossibilidade puramente passiva de se subtrair da impressão, uma vez que esta tiver sido gravada, nem simplesmente do mal-estar causada por uma palavra dada e não cumprida, mas pelo contrário se trata de uma vontade ativa de guardarmos impressões, trata-se de uma continuidade de querer, de uma verdadeira memória da vontade. (NIETZSCHE, 2007, p. 56)

Segundo Friedrich Nietzsche, o homem, por sua longa história de responsabilidade, cria a ideia de educar um animal, o homem, que passa a fazer promessas. “Quando o homem julgava necessário criar memória, isso era acompanhado sempre de sangue, de mártires, de sacrifícios” (NIETZSCHE, 2007, p. 58). Os momentos de holocausto, os rituais mais cruéis dos cultos religiosos, as mutilações, tudo isso acabava reafirmando uma memória que sofre. “Ver sofrer, faz bem; fazer sofrer, melhor ainda: aí está um duro princípio, mas um princípio fundamental antigo, poderoso, humano, demasiado humano [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 64) Seria esse princípio, sofrer e fazer sofrer, tão impregnado ao longo dos tempos, que age sobre nós nos processos de aprender e ensinar? Centramos, muitas vezes, os processos educativos na memória, podendo inventar outros modos de pensar educação a partir do esquecimento.

Quando Deleuze convoca a memória para afastar ou simplesmente cancelar o passado, e não o entendendo como forma de reprodução, trata de buscar outra lógica. Salienta ele:

[...] não tenho lembranças da infância. Não tenho lembranças porque a memória é uma faculdade que deve afastar o passado em vez de acioná-lo. É preciso muita memória para rejeitar o passado, porque não é um arquivo (DELEUZE, 1988, p. 15).

Esse enunciado não se relaciona a um desejo de esquecimento, mas ao desejo ao redor dos esqueceres, para romper com a mecanicidade dos processos de reprodução. Para Deleuze, quando diz que não deseja algo sozinho e nem em conjunto, mas que deseja em conjunto, parte da ideia de que este processo não é nem singular nem plural.

Também encontramos no pensamento deleuziano a ideia do esgotamento como um ponto de abalo. O esgotamento não é o mesmo que estar cansado, pois no primeiro caso é impossível estar passivo, enquanto no segundo caso, a força que produz este acontecimento, faz com que a passividade domine a situação e, ao mesmo tempo, faz com que as forças geradas pela sociedade moderna de captura pela repetição do mesmo, possibilitem uma ruptura com o aprisionamento histórico.

Esta ideia foi desenvolvida no texto *L'épuisé* (1992), *O esgotado*, em português. Ele apresenta o esgotamento como impossibilidade para a passividade. Segundo o autor, para ir ao cinema, não se faz necessário estar ativo para assistir a um filme, seria preciso suspender a utilidade prática da existência. Nos conceitos de esgotamento e cansaço, Deleuze diz que "o esgotado é mais que o cansado".

Ao buscar o cinema, Deleuze faz um convite a lembrar-se e não exatamente uma lembrança.

Não se trata de uma sucessão de presentes que passam conforme o tempo cronológico. Trata-se ou de um esforço de evocação produzido num presente atual, e precedendo a formação das imagens-lembrança, ou da exploração de um lençol do passado do qual, posteriormente, surgirão as imagens-lembrança (DELEUZE, 1992, p. 134).

Trata-se de pensar que a memória não está em nós, o passado aparece como uma forma mais geral de um já-aí. Entende assim que, "o próprio presente não existe a não ser como passado infinitamente contraído que se constitui na ponta extrema do já-aí" (DELEUZE, 2007a, p. 122). Não se trabalha com resgate de repertório, bagagem de imagens, arquivos, ou qualquer outra ideia que leva à lembranças do passado, mas por outro lado, a uma atualização e transformação destas imagens que vem até nós hoje.

Pensar a educação enquanto esquecimento é dizer que ainda não pensamos fora de um modelo "Maior". Seria necessário buscar o impensado do pensamento. Como fazer isso? Segundo Antonin Artaud, "pensar o impensado é fazê-lo encontrar-se com forças que lhe são exteriores, com um *de-fora* do próprio pensamento" (ARTAUD apud VASCONCELLOS, 2006, p. 165). É como se, por dentro do processo de "formação", permitíssemos um esquecimento das reações aos estímulos sensório-

motores e nos deixássemos levar pelos acontecimentos. Rupturas com as figuras de linguagem importadas do discurso literário, como a metáfora. É pensar em *apresentar* e não *fazer como*. É colocar-se em choque, uma vez que o choque produz pensamentos segundo Deleuze. O pensamento só pensa sob força em presença daquilo que dá a pensar.

Porém, como pensar de outra forma, se pensar a partir de estímulos sensório-motores é mais fácil, linear, rápido e seguro? Como esquecer-se de si mesmo e produzir um novo que se abre para o futuro? Isso é possível em educação? Acredita-se que embriagar-se de imagens que não automatizam respostas, de experiências estéticas com uma imagem do "entre", entre duas imagens, para libertar-se de uma concepção totalizante e redutora, direcionando-se a uma imagem-devir, ou ao que Deleuze chamou de *imagem-cristal*, em seu livro sobre *O cinema-tempo*, seria uma possibilidade para se pensar a educação e a formação/deformação/transformação de professores como esquecimento.

Outra possibilidade seria através da imagem-devir, uma imagem falsificadora porque mostra a crise da verdade, passa-se de narrações verídicas para falsificadoras. Estaria aí uma vontade de potência, como escreve Nietzsche, ou seja, um poder de afetar e de ser afetado, uma relação de forças. Deixar-se capturar por forças que não julgam ou interpretam, pois operando desta forma, estaríamos, segundo Deleuze, não sucumbindo ao pensamento por representação, mas potencializando a construção de mundos, restando senão criar, inventar um outro mundo para a educação, por dentro da educação mesmo, como uma dobra.

Para desenhar uma nova imagem de (trans)formação de professores como esquecimento/cuidado de si e do próprio pensamento, o corpo triplo busca em Deleuze tratar de escrever sobre as possibilidades de pensar, de produzir pensamentos com imagens do cinema. Assim, ele vai até o cinema contemporâneo para estudar se tais proposições podem ser deslocadas, criadas ou inventadas para a transformação de si como um sujeito que ocupa um certo "corpo".

Uma vez que, para Deleuze, um filme não é uma mera associação de imagens, mas passa a ser o pensamento tornando-se imanente à imagem, buscou-se

tais pensamentos a partir da sobreposição de narrativas por encadeamento de telas e de roteiros de filmes realizados por mídias interativas. Nessa perspectiva, busca-se alguns conceitos do cinema interativo e as novas mídias interessam para serem pensadas segundo uma ideia de não-linearidade das narrativas presente em suas formas de construção de imagens. Segundo Vicente Gosciola, “na linguagem do cinema, a condução narrativa audiovisual não linear, ou a condução audiovisual multilinear, também se apresenta através do mecanismo de narrativa simultânea pelo encadeamento de telas em projeção simultânea” (2003, p. 124).

As experiências aqui relatadas com mídias interativas possibilitam não somente um encontro por sensações, porque a forma de narrativa é não linear, mas porque também proporcionam imagens óticas puras, elevando a coisa a uma singularidade essencial, e descrevendo, o inesgotável, remetendo sem fim a outras descrições.

A experiência realizada com o filme *Timecode*²² (2000) tem muito a dizer para quem estuda roteiros de hipermídia, uma vez que o filme tem sua história contada a partir de quatro pontos de vista diferentes, mas que são simultâneos e apresentados em uma mesma tela, dividida em quatro campos de visão, durante todo o tempo que se passa o filme.

Figura 01: *Timecode*, de Mike Figgis.



Fonte: Gosciola, 2003, p. 125.

²² *Timecode*. EUA, 2000, 93 min. Mike Figgis (rot., dir., prod., fot.)

Segundo Vicente Gosciola, “na tela dividida em quatro do *Timecode* (2000), o espectador fica atento para apenas uma das partes, deslocando o seu olhar para cada parte de acordo com o seu interesse ou na medida em que o sinal de áudio de uma das partes se faz mais alto” (2003, p. 125). Fazer assim não é ter uma resposta ao esquema sensório-motor, ao qual Deleuze tanto se reporta ao pensar em imagem e pensamento?

Outro filme a destacar é o curta *About Time 2* (2002), de Mike Figgis, que integra a produção alemã *Ten Minutes Older: the Cello* (2002), que agrupou oito cineastas os quais tinham como preocupação recriar a ideia de tempo em episódios de 10 minutos.

Figura 02: *About Time 2*, de Mike Figgis.



Fonte: Gosciola, 2003, p. 126.

A experiência com *About Time 2* (2002) pode ser um ponto de contato ou efeito de superfície, como se refere Deleuze em *Lógica da Sensação*. Abordar sobre como se deu este encontro pode mostrar quais funcionamentos foram operados, remetendo assim à ideia de formação/deformação/transformação de professores ao esquecimento.

Deleuze (2007) encara o desafio de escrever sobre os conceitos do cinema, não porque ele tem, como muitos autores, ideias *sobre* cinema, mas para recuperar, agregar, à sua maneira, o campo do cinema. Deleuze relaciona filosofia e cinema a partir de um olhar vivo. Há, por outro lado, uma invenção de conceitos, referências ao campo da filosofia, mas também um pensar o cinema na medida em que o

cinema, como em todas as artes, pode ser pensado através dos cineastas. É preciso inventar outra relação do cinema enquanto arte. Um cinema que opere por imagens falsificadoras.

Busca-se uma ação das imagens do cinema, como escrevia Deleuze, que invente possibilidades, que afaste a narrativa do cotidiano, e ao afastá-lo, possibilita outros entendimentos sobre si e sobre o mundo. Aproximam-se imagens que produzem rupturas com um modo de pensar a educação, abrindo-a para o inesperado através de rupturas com o esquema sensório-motor. Trazer para a experiência com a educação um modo ordinário, ou outros modos de se pensar em educação. Pensar o não pensado, pois o não pensado é a abertura para o esquecimento, para a experiência estética, e pensar o pensado pode ser algo como repetir modelos.

Aproximar a arte da vida, o cinema da vida, forçar um pensamento que, assim como com as imagens dos signos do cinema, inventa outra educação, faz do impensado a própria potência do pensamento, como diz Deleuze:

Com o cinema moderno é possível acreditar nesse liame como no impensável que precisa ser pensado – crença que faz do impensado a potência própria do pensamento; é possível servir-se da impotência do pensamento para acreditar na vida e encontrar a identidade do pensamento e da vida (MACHADO, 2009, p. 288).

Se aposta no trabalho com (trans)formação de professores como esquecimento, a partir de imagens e signos do cinema contemporâneo como potencializadores de transformações de si e por reverberação. Experiências com cinema aberto para um futuro, que não prendem a reminiscências do passado; experiências que tendem a “arrancar-me a mim mesmo, a impedir-me de ser o mesmo”, como disse Foucault sobre seus livros (CASTRO, 2009, p. 161).

Quando se pensa em “formar” outro, transforma-se o sujeito-professor-investigador que pertence ao triplo, e quem sabe assim, acaba-se, por efeito de tensionamento, transformando-o também a outras faces, o menino, o professor e o investigador que lhe habitam.

Pensar em processos que tensionem e que se aproximem do esquecimento e do falso, mais que da verdade e da memória. Não se deixar ser capturado pelo clichê da imagem e do pensamento. Buscar outras formas de perceber e de pensar o mundo e a si mesmo, que não somente através da representação. Permitir um pensamento do entre, que não seja somente menino ou somente professor, mas que atue no espaço nu entre eles, é o que neste momento se propõe.

XVIII *Acossado* – Um encontro com Godard

Cabe frisar que este personagem conceitual menino-professor-investigador, sofre afecções no encontro com as imagens do filme de Godard, por isso, em alguns momentos estará escrevendo duas ou até mesmo os três faces desse personagem, tentando trabalhar entre a educação que forma, que normatiza e a educação que (trans)forma, que busca o esquecimento e as imagens óticas pura, imagens-cristal.

Até um dado momento nesta escrita, o conceito de imagem não foi tido como representação de algo, não foi significante de um significado, mas é, ele mesmo, a coisa enquanto imagem. A imagem não transmite ao espectador uma informação, mas um impacto emocional, o que Cabrera (2006) chamou de conceito-imagem, o que viria a ser uma conceitualização sensível. Ou seja, sendo a imagem sensação, tudo o que compõe a construção de um filme, foi tratado como imagem – cenas, sequências, enquadramentos, movimentos de câmeras, produção fotográfica, diálogos.

Até se produzir a primeira escrita sobre *Acossado* (1960), esse foi o intuito, no entanto, após mais alguns estudos, percebeu-se que o que se produziu, foi uma escrita que tende a estar fixado na ação, por um esquema sensório-motor, que impera nos modos de ser, pesquisar e escrever do menino-professor-cartógrafo. Por isso, anuncia-se aqui que o texto que se segue dá ênfase às experiências como situações sensório-motores e após diante de situações mais sensíveis, situações óticas e sonoras puras, como o cinema a escrita se tornará outra.

Figura 03



Fonte: Acochado, Godard, 1960.

Começa-se por um diálogo entre Michel e Patrícia:

A dez minutos olho para ela e não sei nada, nada, nada.

Não estou triste, mas tenho medo.

Conhece William Faulkner?

Não leu Palmeiras Selvagens?

A última frase é muito bonita.

Entre a tristeza e o nada, eu escolho a tristeza!

E você qual escolhe?

Tristeza é idiotice.

Eu escolho o nada

Não é melhor ...

Mas a tristeza é um compromisso.

Ou tudo ou nada

E agora eu sei.

Pronto!

Porque fecha os olhos?

Fecho meus olhos bem forte para que tudo fique preto. Mas não consigo. Nunca é completamente preto!²³

Este é um fragmento do diálogo entre dois personagens de Godard, Patrícia e Michel. Enquanto os personagens mantinham esta conversa, havia um diálogo paralelo, onde por vezes, Michel perguntava se “Patrícia gostaria de dormir com ele hoje”. Este tipo de montagem pode gerar uma imagem falsificadora, falsificadora porque mostra a crise da verdade, passa-se de narrações verídicas para falsificadoras, as certezas que poderiam estar contidas em um diálogo previsível, aqui caem por terra. Ler o cinema godardiano, assim pelo menos parece, conforme a leitura deleuziana, pelos preceitos semiológicos. Em Godard, o discurso cinematográfico narrativo e “linguageiro” é substituído pela narrativa falsificante. Em lugar da narrativa, a descrição. Em lugar da metáfora, a demonstração. (VASCONCELLOS, 2008, p. 161)

O cinema de Godard abole as metáforas e as figuras literárias que fazem do discurso cinematográfico uma linguagem. Este modo de produzir as imagens do cinema aproxima-se a ideia de sensação.

Interessa a busca que Godard realiza quando seu personagem diz que escolhe o nada, uma vez que a tristeza é um compromisso. Parece que assim com a memória, é sempre um compromisso. Este filme ajuda a pensar a educação perpassada pelo esquecimento, dizendo que ainda não pensamos fora de um modelo “Maior”. É como se, por dentro do processo de “formação”, se permitisse um esquecimento das reações aos estímulos sensório-motores e nos deixássemos levar pelos acontecimentos, pela linha de fuga, assim como o diálogo dentro de outro como faz Godard.

Cabe voltar, mais uma vez, a ideia de memória curta.

A memória curta compreende o esquecimento como processo; ela não se confunde com o instante, mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso. A memória longa (família, raça, sociedade ou civilização) decalca e traduz, mas o que ela traduz, continua a agir nela, à distância, a contratempo, intempestivamente, não instantaneamente. (GUATTARI e DELEUZE, 2000, p. 26)

²³ Neste capítulo, todas as falas são do filme *Acossado* (1960).

O rizoma “é uma memória curta ou uma antimemória”. (GUATTARI e DELEUZE, 2000, p. 32) O rizoma faz com que se liberte de uma concepção totalizante e redutora, indo em direção a um cinema do devir. Aqui não interessa mais a combinação de imagens, mas o interstício entre as imagens, possibilitando o pensamento, a produzir pensamentos.

Figura 04



Fonte: Acossado, Godard, 1960.

As imagens nos levam a crer que tudo o que se passa é “realmente” um filme. Há uma sensação de recusa à ilusão fílmica. Percebe-se isso nas cenas em que há outras pessoas passando próximas dos atores e que, ao passar, olham para a cena que está sendo gravada (figura 04). Godard não expulsa da cena o transeunte, a pessoa que está indo ou vindo em sua rotina diária, e ao se deparar com a gravação, olha com curiosidade e até mesmo espanto, e Godard deixa que estes olhares sejam capturados por sua filmadora e façam parte do filme.

É um convite para que o que está aparentemente externo à cena entre no jogo. Pode-se pensar em uma educação que se abre à vida, que se abre às questões cotidianas e não vive encastelada em seus saberes definidos, certos e previsíveis. Seria um processo de abertura, de participação dos conteúdos contemporâneos à educação, á escola. “Trata-se de um procedimento de recusa do ilusionismo, que

demonstra como são de fato falsas as histórias que simulam se desenvolver de modo natural". (STARLING, 2011, p. 15)

Neste caso, o cinema pode dizer alguma coisa à educação "Maior", educação "Menor" seria um conhecimento que escapa ao jogo da regulação, origina novas experiências, enquanto a educação "Maior" gera modelos e sistemas, uma produção abrangente e coerente ao mundo, na qual caiba tudo como anuncia Silvio Gallo (2008). Quem sabe, se poderia pensar em cursos superiores de licenciaturas não como modelo, norma ou formação, mas como esquecimento, transformação, abertura ao imprevisível, pensamento como imagem ótica e sonora pura, imagem-cristal?

Figura 05



Fonte: Acossado, Godard, 1960.

Em outro momento do filme, Michel afirma que Patrícia é tão bonita quanto a pintura de Renoir (figura 05). Em cenas anteriores, a pintura de Renoir foi destaque, e agora, há uma sobreposição de imagens, de textos, pois quando Michel afirma isso, Patrícia está diante do quadro de Renoir, aparece uma pintura sua, e ela utiliza a mesma roupa com que foi retratada na pintura. Não poderíamos produzir outros pensamentos e fazê-lo encontrar-se com forças que lhe são exteriores? Seja através da pergunta ou através da sobreposição de imagens e de conceitos, uma vez que, a

princípio, todos julgam que uma pintura de Renoir é bela e ao fazer a pergunta, sobrepõe conceitos como o de beleza, verdade e representação.

Mais uma vez, o menino se faz presente ao se surpreende com uma cena onde o controle é muito forte. Ali, junto com as imagens, fica difícil perceber como o professor e o investigador podem produzir significados com um diálogo tão regulador e controlador.

Figura 06



Fonte: Acoissado, Godard, 1960.

Não. Passe pelo Châtelet.

Se eu me atrasar, a culpa é sua!

De jeito nenhum.

Vamos, passe o 403, e não mude de marcha!

Para que ficar atrás de um 4CV?

Veja, até a motoneta passou.

Ponha o pisca da esquerda. Espere. Já volto!

Assim é e foi a vida do menino. Quanta dor diante desta cena! Mergulhado em uma educação "Maior", gerada por modelos e sistemas, centrada na memória e na memorização. Modelo, por vezes, distante da realidade construída pelo professor.

Estas imagens, de Godard, nos ajudam a pensar no esquecimento como uma atividade ativa e moderadora, pois os personagens devem tudo ao que experimentaram. A experiência é um processo insubstituível e rico em acontecimentos. Viveram processos de mil facetas. Seus corpos nutriam-se de uma consciência da falta, de uma "má consciência", e não somente a boa consciência ou ao moralismo. Todos estavam envolvidos com uma liberdade de vontade, ou a uma potência, uma possibilidade de que algo passe, o que tem mais a ver com os instintos pela razão sensível, através de uma busca pelo sentido.

Assim o menino poderia aprender com o professor a inventar uma outra regra para um jogo, um novo filme para a educação, uma vontade de vida ativa que pode levar a múltiplas possibilidades, um menino mais distante da ideia de formação de norma e mais próximo de processos de (trans)formação, de invenção.

Pode-se pensar o mesmo filme de Godard, a partir da descrição do inesgotável que está nas imagens, da multiplicidade que a imagem ótica e sonora pura proporciona, uma vez que seu encadeamento não é o mesmo, é um outro tipo de imagem e um outro tipo de percepção que está em jogo. Se na primeira percepção de *Acossado*, buscou-se associar imagem com imagem mantendo uma certa linearidade, uma linearidade entre as imagens e a produção de um pensamento que continua na mesma direção do observador, como um outro modo de experienciar e produzir sentido, busca-se outra forma de encontro com o filme, enquanto imagem-pensamento, o que Deleuze denominou de "método do entre", levando em conta que uma abordagem não anula a outra, ambas refletem-se.

Em várias cenas de *Acossado* (1960),

O diretor suprimiu parte do rolo de filme de um mesmo plano, ou ao menos quis passar esta sensação. Isso rompe com a nossa lógica de linearidade temporal. Na troca de planos, acaba evidenciando que o tempo passou (imagem-tempo), e não tenta disfarçar isso, como no cinema clássico. Ele evidencia o método de montagem, faz ver o modo como o cinema é feito, como ele entra em choque com a nossa percepção. (CONTER, 2011, p. 1)

Procurou-se escrever através do estranhamento perceptivo, pelas impossibilidades que levam a personagem Patrícia a entregar Michel para a polícia e

não fazer outras tantas coisas, outras tantas possibilidades, que acompanham o filme se as cenas que se descreve abrissem para outros caminhos.

Figura 07



Fonte: Acochado, Godard, 1960.

Começa-se por uma cena em que Michel fala:

No fundo, sou burro.

Mas também, tem de ser!

Tem de ser!

Nesta fala de Michel, no princípio do filme, Godard constrói a personalidade do personagem como se ele fosse um burro, um tonto, um desarticulado (figura 07). No transcorrer do enredo percebe-se que o que lhe sucede é exatamente o contrário, ele é muito articulado, esperto, atento e perspicaz. Na cena, anuncia o que seria sua marca identitária predominante, no entanto, não é uma verdade única. Começa-se,

desta forma, a descrever o filme pelas irregularidades que se apresentam e o que provocam em cada observador.

Há momentos em que os personagens, Michel e uma amiga, realizam o roubo de um carro sem falar nenhuma palavra, somente através de olhares e expressões corporais. O carro roubado pertence a um policial. Muitas imagens podem surgir a partir desse encontro, pode-se aproximar a cena de *Dona Flor e seus Dois Maridos* (1976) na cama, uma cumplicidade que não necessita de palavras, ou no filme de François Truffaut, *Os Incompreendidos* (1959), também ali, como em *Acosado* (1960), há uma cena onde dois meninos roubam uma máquina de escrever, no entanto, até a consumação do roubo não há uma palavra, apenas corpos em movimento, se espreitando.

Michel.

Vou com você.

Que horas são?

Dez para as onze.

Não. Tchau.

Agora pé na tábua.

Encontra-se aqui um jogo de possibilidade e impossibilidade. Ao mesmo tempo pergunta-se a hora e, ao mesmo tempo, já se sabe que a resposta que se recebe não está certa. Aqui necessita-se dar vazão ao máximo de impossibilidade, para que o impossível efetivamente se produza. Não é, neste caso, uma questão de hora, mas de acontecimento

Figura 08



Fonte: Acochado, Godard, 1960.

Como o campo é bonito.

Gosto muito da França.

Se não gosta do mar ...

Se não gosta da montanha ...

E se não gosta da cidade ...

Vá se danar!

Michel, neste momento conduz o carro que roubou, por uma estrada da França. Enquanto conduz o carro mantém uma fala, a quem se dirige esta fala? Ao espectador, ele olha para a câmara e diz "como o campo é bonito". Poder-se-ia pensar na não linearidade das imagens e na produção de pensamentos, colocando imagens opostas, buscando abrir cada imagem. Quando ele fala mar, entram com imagens de filmes de pinturas, poesias, fotografias ... que tenham montanhas, quando fala montanha, coloca-se imagens de filmes como *Roma, Cidade Aberta* (1945), de Roberto Rossellini, já que anuncia um desejo muito forte por fugir mudar-se para Roma.

Parece que o próprio Godard, mesmo com uma construção que inaugurava uma era de criatividade no cinema, que tinha a beleza como princípio, o espectador como centro e o conhecimento como fim, mesmo que alguns autores garantam que sua obra fosse descontínua, segundo Inácio Araújo, em uma publicação na Folha de São Paulo (1984), percebem-se ainda traços do esquema sensório motor.

Para Jorge Vasconcellos o cinema de Godard:

Conjura todo ou Um, conjura todo o cinema do ser, procurando reverter, por intermédio da força da plasticidade de suas imagens, uma certa imagem do pensamento, que sacrifica a diferença às identidades, a partir do primado do ser. Godard substitui com seu método do "entre duas imagens" o verbo "é" pela conjunção "e", com seu cinema, faz do ser, devir. (VASCONCELLOS, 2008, p. 161)

Figura 09



Fonte: Acossado, Godard, 1960.

Na continuidade da cena do carro na estrada francesa, Michel descobre a arma do policial no porta luvas, e começa um jogo de empoderamento porque agora ele também está com uma arma (figura 09). Olha para o espelho retrovisor do carro

e finge atirar no espelho, atira em uma imagem refletida. Poderia ser a sua imagem, ou a imagem de quem o acompanhou no carro, entretanto, no espelho, não se vê o reflexo dele, nem de quem o acompanha na cena. Este tiro pode atingir a todos, inclusive ao espectador, ou a nenhum, uma vez que ele mira o revólver e faz o som do tiro com a boca, simulação de um tiro antes de atirar para o alto, através da janela.

Figura 10

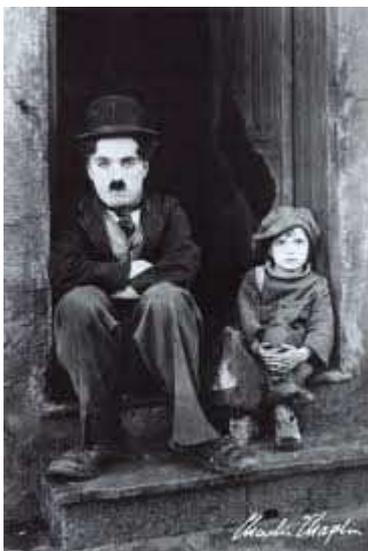


Fonte: Acochado, Godard, 1960.

Em outra cena, Michel pede uma cerveja, no entanto está sem dinheiro (figura 10). Durante todo o tempo do filme, Godard mostra a busca que Michel realiza, a procura de alguém que tem um dinheiro para lhe entregar. Na continuidade da cena, a garçonete traz a cerveja, ele toma um gole e pergunta se tem ovo com presunto.

Ela diz que sim, ele responde que vai comprar um jornal e já volta, mesmo não tendo dinheiro, toma uma cerveja gelada. Ao sair do café, começa a correr. Michel ocupa um lugar, que naquele momento não poderia, isto para ele não é uma impossibilidade, inventa um jeito de fazer como os outros, de viver como os outros, de tomar uma cerveja gelada.

Figura 11



Fonte: O Garoto e a Vida de Cachorro, Charles Chaplin, 1921.

Aqui seria fácil associar esta imagem a tantas de Charles Chaplin (figura 11), relacionadas com a miséria, mas o que se busca é abrir o pensamento para outras

imagens, ou mais que imagens, outras possibilidades, e não somente dar continuidade por semelhança às imagens que Godard apresenta.

Michel chega a um escritório para buscar um amigo, quem lhe recebe é sua secretária.

O Sr. Tolmatchoff está?

Está, sim. Mas ele não está.

Há uma impossibilidade que se produz, uma vez que mesmo que o Sr. Tolmatchoff esteja, não ira lhe atender, o que também não acontece, porque mesmo alegando que não será recebido, seu amigo o recebe. Vê-se um jogo duplo na ação que ao mesmo tempo em que não acontece o que se espera, desejamos ouvir como resposta um "sim" ou um "não", por outro lado, pode se escutar um "talvez". Mais uma vez abre-se para caminhos que não são muito seguros, não se aproximam de uma certeza.

Figura 12



Fonte: Acozado, Godard, 1960.

Mais uma vez o esquema sensório-motor se faz presente, quando Michel passa por uma rua, e a imagem que está na parede, e que foi traduzida para o português como tendo uma inscrição que diz: "Viver perigosamente até o fim!" É o que acontece com o personagem durante o transcorrer de todo o filme. Ou em outra cena, em que Michel para em frente a um cartaz de um filme, que foi traduzido, também para a língua portuguesa, cujo título é: "A trágica farsa" (aqui não analiso a escrita na língua francesa, mas sua tradução, mesmo levando em consideração que não seja essa a tradução correta) (figura 12). A foto do homem que compõe o cartaz tem um cigarro aceso na boca, colocado da mesma forma que Michel. Ele, percebendo a semelhança, também fuma. Sua vida não deixa de ser uma trágica farsa, como a anunciada no cartaz. A cena termina com um fechamento circular havendo um escurecimento do campo visual. Fim de uma cena, fim de uma ideia. Que se passe a outra.

Encontra-se uma metalinguagem, o filme que remete ao filme. Uma moça, que caminha por uma avenida de Paris, oferece a Michel uma revista, ele não aceita. Ela pergunta "– Tem algo contra a juventude?" E ele responde "- Tenho. Prefiro gente velha." A revista que a jovem oferecia era sobre cinema. Tem-se aí uma citação sobre o próprio cinema. No entanto, a resposta que se pode obter vem mais em forma de pergunta, não afirma. O que se deseja é o cinema novo, produzido pelos já renomados diretores? Ou um modo velho de produzir com gente nova? Não se tem uma resposta, há uma troca de cena.

Figura 13



Fonte: Acochado, Godard, 1960.

De repente, acontece um atropelamento (figura 13), o homem que conduzia um carro desce para socorrer quem ele atropelou, estendido no meio da rua. O atropelador começa a apalpar o atropelado, e neste momento pensamos, provavelmente, para ver se não quebrou nada ou se o homem ainda está vivo. No entanto, o que se observa, é um homem que procura no corpo do outro, por dinheiro, por carteira ou algo de valor. Não há preocupação alguma com o fato de um homem poder estar morto. Ao perceber que o homem não tinha bens, o atropelador volta para o carro. Até esse momento poucos transeuntes se preocuparam com o atropelamento. A câmera se afasta da cena, e somente neste momento, algumas pessoas se aproximam do homem que está no chão. Não há grande interesse pelo fato, um atropelamento. Interessa a produção de um discurso que abre possibilidades que não são óbvias. Sabe-se que, quando um acidente ocorre, todos correm para ver o que passou, mesmo que atrapalhem mais do que ajudem. No caso de Godard, isso não passa. Há um inusitado que pede passagem.

Ao passar de uma cena que terminou toda negra para outra, ouve-se as vozes de Patrícia e Michel conversando em uma sala de cinema, dizem:

Vi um homem morrer.

Por que morrer?

Um acidente de verdade.

O preto, neste caso, constrói a ideia de morte, mas ao relacionarmos a cena com outra cor, por exemplo o branco, também poderia remeter à mesma ideia, de morte, uma vez que se pode associar ao paraíso, à ideia da boa morte ou encontro com Deus. Porque não aproximar esta cena o universo de cores de Akira Kurosawa no filme *Sonhos* (1990)? Pensar assim não seria uma possibilidade de afastamento da associação do clichê, morte?

Godard anuncia que haverá uma impossibilidade para que Michel e Patrícia fiquem juntos. Os dois conversam:

Não lhe aconteça o mesmo da mulher do livro.

Olhe.

Leia e verá.

Ela não queria a criança, a operação foi mal e a criança morreu.

Não daria certo!

Seria triste acontecer com você, Patrícia.

Veremos.

Patrícia diz:

Não sei se estou infeliz

porque estou livre ...

ou se não sou livre

porque sou infeliz.

A personagem anuncia que algo passará adiante, é só aguardar um pouco mais. Ao invés de anunciar algo que não dará certo, se Godard colocasse um outro livro, provocasse um outro encontro, ficaríamos com dúvidas quanto ao caminho a ser escolhido pela sua descrição. De outro modo o diretor abriria para imagens óticas e sonoras puras, buscando a memória curta como forma de inesgotar as possibilidades de montagem e de pensamento. Segundo os neurólogos, distingue-se dois tipos de memória, uma longa (lembrança) e outra curta (percepção). A memória

longa (lembrança) ajuda a conservar o passado no presente, é centralizadora, já a memória curta compreende o esquecimento como processo, segundo Deleuze e Guattari (2000). Assim, por um processo de transformação, os *plongées* e *contra-plongées* formam contrações abrindo para a invenção de imagens paradoxais, alucinatórias, que tem propriedades a um só tempo, de ser passado, mas sempre por vir. O esquema sensório-motor estaria próximo à memória longa, já a memória curta ao esquema ótico e sonoro puros.

Encontra-se outra impossibilidade para que os personagens terminem juntos. Em uma cena Michel e Patrícia conversam:

Queria ser como Romeu e Julieta.

Romeu não poderia viver sem Julieta, você sim.

Figura 14



Fonte: Acochado, Godard, 1960.

Ao mesmo tempo em que ela traz a história de Romeu e Julieta (figura 14), em sua fala aparece a imagem de Patrícia em frente a um cartaz preso na parede de seu quarto, contendo a pintura de Renoir (1879), de Irene Cahen d'Anvers, (figura 05). Aproxima-se, desta maneira a vida de Romeu e Julieta com a de Patrícia e Michel. Assim como no romance, Romeu e Julieta não ficam juntos, passa o mesmo com os personagens de Godard, também Michel e Patrícia têm maneiras de viver, de pensar muito diferentes. Percebe-se que cada um vive sua vida, e que não é

somente pelo fato de um ser americano e outro francês que eles não poderiam ficar juntos. São maneiras de perceber e entender o mundo. Em um diálogo entre os dois compreende-se esse distanciamento quando eles dizem:

De perto, você tem rosto de marciano.

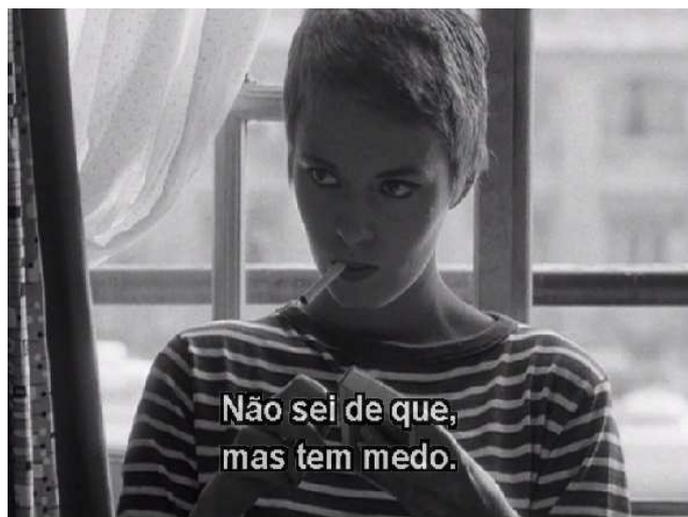
Sim, porque estou sobre a lua.

Continuando com as pistas da impossibilidade, outro diálogo entre eles:

Como você pode saber que eu tenho medo?

Se garota diz que está tudo bem ...
mas não consegue acender o cigarro ...
é que ela tem medo de algo.

Figura 16



Fonte: Acossado, Godard, 1960.

Patrícia, no momento desta cena, não consegue acender o cigarro que pegou para fumar (figura 16). Mais uma vez, Godard, através de Michel, anuncia que ela não será capaz de mudar seu modo de viver, seus costumes, sua estética.

Michel vira-se para Patrícia e diz: “– Não sei de que você tem medo.” Acende seu cigarro, pois assim como Patrícia, também começa a fumar e, mostrando a ela que sabe acender um cigarro, diz: “– Vê, eu não tenho medo!” Ele está disposto a tudo, não tem medo, mesmo que anuncie que ela não será capaz de mudar.

Durante muito tempo do filme, Michel anuncia, por telefonemas e desencontros, que não encontra o homem que lhe deve um dinheiro, fato que só ocorrerá no final. Mas mesmo encontrando-o e obtendo o dinheiro, já anuncia a impossibilidade de uma mudança: mesmo com este dinheiro, ele diz que não necessita mais do dinheiro e que não irá fugir da polícia.

Mais uma vez a impossibilidade faz-se presente. Patrícia tem vontade de viver no México e Michel na Itália. Michel deseja tanto ir para a Itália que arrisca dizer algumas palavras em italiano e a cantar trechos de músicas italianas.

Quando eu era pequena, meu pai sempre dizia:

Iremos no próximo sábado!

Mas ele sempre esquecia.

Michel diz que o México não é um país tão bom, que tudo não passa de uma mentira. Para chegar a essa conclusão, compara o México com Estocolmo, dizendo que todos que vão até lá relatam que as mulheres são lindas, e que isso também não passa de uma mentira, que elas são tão feias como as francesas. Constrói a ideia de que o México não é tão bom quanto anunciam.

Figura 17



Fonte: Acochado, Godard, 1960.

Há uma cena, em que Patrícia vai até o terraço de um aeroporto, para realizar uma entrevista (figura 17). Muitos repórteres, todos fazem perguntas ao mesmo tempo. Comparam os modos franceses de viver e os americanos a partir dos conceitos de amor, erotismo e paixão. Ouve-se todo o tempo os repórteres dizendo “– Sr. Parvulesco?” No entanto, a esses repórteres, o Sr. Parvulesco não responde, e no meio de um imenso burburinho, surgem perguntas interessantes sobre amor, paixão, amizade e sexo, gerando, somente neste caso, resposta do entrevistado. A

cena está imersa em um mundo de tecnologias: microfones, filmadoras, aviões. Durante toda a entrevista, o ruído dos aviões se faz presente, quase atrapalha nossa audição. Tudo é muito dinâmico.

Como se poderia encarar aspectos atuais, década de sessenta, sem estes aparatos tecnológicos? E se esta entrevista ocorresse em uma praia descrita por Jorge Amado em *Gabriela* (1958)? Teríamos os mesmos encaminhamentos de possibilidades? Ou estes encaminhariam o filme a uma abertura sem volta? Que buscamos com este conjunto de imagens? Repetir esquemas ou inventar possibilidades?

Na cena em que Michel e Patrícia encontram-se em um taxi está em jogo a ansiedade de Michel e a ansiedade que vive o menino desta escrita, condição descrita anteriormente na análise do filme de Godard, como esquema sensório-motor. Como estar ansioso sem ter que necessariamente mostrar tudo com diálogos sem fim e sem intervalo? Poder-se-ia assegurar uma percepção diferente de ansiedade, em um passeio de gôndola, pelos canais de Veneza, por exemplo? Começa-se a inventar um outro jeito de funcionar, de perceber e de inventar o mundo quando fazemos outras conexões, buscar impossibilidades.

Figura 18



Fonte: Acoosado, Godard, 1960.

Mais algumas pistas da impossibilidade de tudo terminar como Michel deseja. Patrícia está no jornal em que trabalha, no Tribune. A polícia chega e pergunta por ela. O policial mostra a Patrícia à imagem de Michel em um jornal e pergunta se o conhece (figura 18). Num primeiro momento ela diz que não. O policial, então, faz uma ameaça: “– Cuidado menina, não se brinca com a polícia francesa.” Ela percebe o problema em que pode se meter, e diz que a foto é de Michel, mas que é antiga. O policial pergunta a Patrícia se tem licença para trabalhar na França, e que seria bom não ter problemas com seu passaporte, e que sendo assim, se encontrar Michel outra vez, que o avise por telefone.

Não havendo a ameaça por parte do policial, que salienta a diferença que há em um americano viver na França, aos modos de funcionar de cada país, quem sabe esta história não os conduziria para a Itália, como era a vontade de Michel, que os dois permanecessem juntos na França, ele roubando e ela ajudando, como ele anunciou anteriormente. Quem sabe, ela não ajudaria a polícia francesa e acaba voltando só para os Estados Unidos e ... e ... e ... Multiplicam-se as possibilidades, rompe-se com uma linearidade.

Patrícia, na cena em que o policial lhe mostra o jornal, descobre que Michel é um ladrão, e mesmo assim o ajuda. Os dois vão para uma sala de cinema esperar anoitecer, pois assim teriam mais segurança em se deslocar por Paris. No cinema há todo um clima de amor. Os dois se beijam, e enquanto se beijam, não se vê o filme escolhido por eles, somente se escuta o diálogo do filme que assistem.

Cuidado, Jéssica.

No ritmo do beijo,

o tempo corre célebre.

Evite, evite, evite as lembranças são interrompidas.

Não está certo, xerife.

Sua história é nobre e trágica,
como a máscara de um tirano.

Nenhum drama perigoso
ou magnético ...

nenhum detalhe pode tornar
nosso amor patético.

E se substituísse o diálogo que se ouve na cena, por outro? Que efeitos produziriam?

Imagine-se:

Veja o senhor, eu nem precisaria ter andado por aí seguindo caminhos de pedra. Poderia nunca ter saído do campo, não lhe parece? A pergunta é retórica, deixe que eu mesmo respondo: não. Blau Nunes, imaginando as falas de João Simões menino em Satolep. (RAMIL, 2008, p. 58)

Que relações se pode estabelecer entre o campo e a cidade, entre abandonar um caminho e optar por seus desvios. Assim, quem sabe, Michel e Patrícia não ficariam juntos na Itália?

Cena de Michel e Patrícia no carro roubado depois da sessão de cinema.

Como a polícia soube que eu conhecia você?

Alguém deve ter nos visto e nos denunciou.

É muito feio.

O que?

Denunciar. Acho horrível.

Não é normal.

Anuncia o que vai acontecer. E se ele diz que denunciar é normal? Que pode acontecer? Se há um padrão de denúncia que é normal, que poderia ser anormal ou fora da norma? Como podemos ser professores, sem ser professor no modo "Maior", que forma?

Figura 19



Fonte: Acossado, Godard, 1960.

Michel, depois que é denunciado por Patrícia, e que ela conta a ele, diz estar farto, estar cansado, e que necessita dormir. Um dormir que pode levar o espectador a pensar em morte. A polícia chega, ele pega a arma que um amigo lhe emprestou e os policiais lhe acertam um tiro nas costas. Michel, com o movimento de suas próprias mãos, passa sobre seus olhos e os fecha, anunciando a chegada de sua morte (figura 19).

Procurou-se pensar nas imagens de *Acossado* (1960) como rizoma, em uma memória curta, buscando perceber em que momento uma impossibilidade poderia multiplicar outras tantas possibilidades, associando imagens que em princípio parecem não ter nada a ver com as imagens apresentadas.

Se em um primeiro momento de análise, optou-se pela construção de um texto com palavras. Passar-se-á a produção de um outro texto, atravessado pelo conceito de imagens sensório-motoras e óticas e sonoras puras, através de uma composição visual.

XIX O esquecimento, a experiência estética e a imagem cristal: por uma pedagogia das afecções com o cinema-tempo

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida e todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261)

Como se “forma” um professor de artes? Como vida e arte se cruzam, se penetram, criam novos territórios? Como ser (trans)formador de sua própria vida? Quais são os conhecimentos específicos para se atuar como professor de arte? O que essas questões, vida como obra de arte nos fazem pensar na atualidade?

Quem sabe aproximar as questões que Luciana Loponte propõe em seu artigo *A Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos* (2007) seja uma possibilidade de começo. Escreve a autora:

Talvez as questões que precisam nos acompanhar nas preocupações sobre formação docente (incluindo a nossa própria) são: de que modo vivemos a experiência da docência? Somos capazes de produzir experiência (no sentido da “experiência” de que nos fala Larrosa e Agamben) a partir de nossas aulas? Somos capazes de viver esteticamente a docência? Ou, ainda, a docência pode ser uma obra de arte? Como professores e professoras, somos capazes de dançar? Quais os modos e formas de uma “arte da docência em arte”? (LOPONTE, 2007, p. 247)

Na tentativa de problematizar as perguntas do menino-professor-investigador a outros investigadores, buscar-se-á aproximar como estava sendo construído a ideia de formação, ao longo de sua (trans)formação docente e como ele vai modificando seus planejamentos e práticas pedagógicas ao longo dos anos, até chegar ao encontro com o cinema-tempo em suas práticas pedagógicas.

Interessa a história mais recente do ensino de arte e da formação de professores em artes, a partir da década de 1970. Esta data foi escolhida porque o menino-professor-cartógrafo começa seus estudos nesta década e, querendo ou não, foi capturado pelos modos de se constituir um artista e um professor de arte ao

longo dos anos. O ensino de arte já foi abordado anteriormente em relação à Proposta Triangular e à releitura. Agora se apresentam alguns fatores, como leis e tendências, que acabaram constituindo a formação docente em arte no Brasil e que fazem parte de uma história.

Nos anos 60, o ensino de arte recebera as influências das ideias de Read e Lowenfeld, o que levou muitos docentes a uma tendência espontaneísta no trabalho com e em arte, o muito conhecido e trabalhado até os dias de hoje, o *laissez faire*.

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB) 5692-71, na apresentação de seus programas refletia uma forte influência da tendência tecnicista. Houve uma separação bem nítida em quatro blocos separados: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Esta determinação, na construção de um planejamento, segundo Pimentel (1999), foi aceita sem questionamento pelos docentes envolvidos nos projetos educativos. Muitos, até hoje, seguem este método para compor seus planejamentos, desconhecendo outras possibilidades.

A nova LDB 9394-96 apresentava um direcionamento ao tecnicismo e à profissionalização. O currículo era visto como um fator de socialização, mas não de emancipação. O que se tinha como objetivo era a construção de uma sociedade homogênea.

Foi a partir da mudança de concepção e de nomenclatura da área de conhecimento Arte, que se impregnou nos planejamentos e no imaginário de alunos, professores, coordenação pedagógica, comunidade em geral, uma maneira de planejar e de pensar o espaço da arte na escola formal.

Nos anos de 1980, nota-se um distanciamento aos modelos educacionais construídos pelos governos militares. Mas é somente nos anos de 1990, que é promulgada a nova LDB, em dezembro de 1996, mesmo que até hoje, muitos ainda não a conheçam, ou seguem o modelo anterior, optando pelo lazer, pelo desenho de cópia, pela decoração e animação de datas comemorativas ou festas da escola, ou seguem tantas outras abordagens que se conhece bem.

Segundo Carmen Biasoli, seriam entraves para a realização de um efetivo ensino de arte:

A desvalorização da arte e do professor de arte no contexto escolar, a utilização da arte com o objetivo de auxiliar outras áreas do currículo e de animar festas comemorativas, a polivalência na formação do professor, a grande diversidade de conteúdos que dificulta a obtenção de maior qualidade em cada um, a falta de espaço físico e a precariedade de recursos materiais. (BIASOLI, 1999, p. 195)

Assim, mesmo depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, que propôs a separação da Arte em quatro áreas, artes visuais, teatro, dança e música, muitos concursos públicos, até hoje, colocam como conteúdo, todas as áreas de conhecimento, sempre reafirmando a polivalência, que não está mais nos currículos de licenciados em arte desde a década de 1990.

O referencial teórico que muitos professores compartilham no ensino de arte ainda separa a prática pedagógica como atividade teórica e prática. Verifica-se esta divisão, nos currículos antes da década de 1990.

O menino-estudante de arte cursava disciplinas que eram consideradas teóricas, como: História da Arte, Estética, Teoria Geral da Arte, Teoria de Comunicação e Cultura de Massa e aquelas consideradas práticas: Composição, Análise e Superfície, Canto, Teatro, Cerâmica, Escultura. Além disso, havia ainda uma divisão no currículo entre as disciplinas que faziam parte do conhecimento em Arte e as que faziam parte do núcleo pedagógico, estas ministradas pela Faculdade de Educação como: Estágios, Metodologias, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação.

Percebe-se que os responsáveis pelos conhecimentos em Arte pouco se comprometiam com as ações pedagógicas que advinham a partir desses saberes. O currículo não dialogava entre ele mesmo. Segundo Carmen Biasoli (1999), o ensino de arte apresenta tantos equívocos por parte dos professores, currículos, pedagogos, outras áreas de conhecimento que creem saber o que é e como se trabalhar em arte que é necessário "desatar os nós".

Como menino-professor de arte, estes nós nunca foram problemas, sempre buscou não ser engolido pelo cotidiano escolar que tenta transformar tudo e todos pelas exigências impessoais, nos transformamos em números, siglas, disciplina, como sugere Lispector quando diz:

Se você não tomar cuidado vira número para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no como um número. Sua identidade é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. (LISPECTOR, 2004, p. 107)

Em muitos encontros de professores de arte, estes, ao se apresentarem, têm a tendência de descrever sua ficha cadastral: “– Sou professora formada em Artes Visuais, com especialização em Educação, atuo do quinto ano até o nono ano, os conteúdos que desenvolvo são, tais e tais ... No entanto, o que muitas vezes o que é pedido é uma apresentação, dizer o nome, ou como preferem ser chamadas, do que gostam, que sabores lhe interessam, como é seu dia-a-dia, o que comem. Isso ocorreu muitas vezes quando o menino-professor atuava com educação continuada quando era professor na universidade de um curso de Artes Visuais e realizava encontros com professores.

Há tempos, perguntas do tipo povoam as ideias do menino-professor-investigador: Como se descolar do clichê de bom professor executor de planos de ensino normalizados? Como buscar linhas de fuga que auxiliem em uma significação da arte como conhecimento? Como construir aulas diferentes?

Segundo Orlandi, há alguns perigos que são muito frequentes no próprio ensino, no comportamento do professor:

[...] aquele que consiste em evitar o confronto com a variabilidade caótica através da acomodação do corpo e/ou do espírito a modelos de vida, a modelos de conduta, a modelos conceituais, a modelos científicos, a modelos estéticos e assim por diante. (ORLANDI, 2010, p. 150)

Ao procurar afastar-se de algum destes modelos o menino-professor-cartógrafo, em seu mestrado, apresentado a banca de defesa no ano de 2000, descreveu atividades construídas em uma disciplina de História da Arte, no Curso Técnico de Design. A problemática da dissertação envolveu os alunos em sua

dificuldade em analisar e refletir sobre as estratégias desenvolvidas. Estes descreviam as aulas a partir de comparações com outros professores, centrando-se nas diferenças que percebiam ao invés de realizar uma análise ou uma reflexão direta sobre a maneira através da qual se organizava as aulas. Do estudo realizado na época, categorias surgiram para compor, o que naquela pesquisa se chamava “A construção de uma aula diferente” (2000), são elas: descontração, envolvimento, dinamicidade, as parcerias transformando qualitativamente as aprendizagens, o fazer em uma disciplina pertencente ao núcleo teórico e as problematizações tornando as aprendizagens significativas.

Esta busca pela alteração nos modos de planejar como um professor de arte, estiveram presentes a todos os instantes. São ideias que favorecem a experiência estética, ativando movimentos de criação na docência em artes.

Durante sua passagem por um curso de Licenciatura em Artes Visuais, muitas de suas ações foram roubadas de conceitos de Deleuze e Guattari, para compor uma outra maneira de entender o currículo e o próprio planejamento do curso. Procurou compor em forma de rizoma, aproximando tudo, inclusive aquilo que parecia mais absurdo. Dali surgiam novas linhas.

Neste momento, cabe aproximar, um destes movimentos, que procuravam o modo rizoma como potência e a construção de uma aula diferente. A experiência que se passa a relatar se refere a um projeto com a Secretaria Municipal de Educação de Canoas, um município da grande Porto Alegre, e era na área de formação de professores de arte da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atividade considerada pela universidade como extensão universitária, entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade.

A parceria durou quatro anos e surgiu das afinidades e interesses profissionais na qualificação do ensino da arte. Iniciou em 2004, com uma palestra para os professores de arte da Rede Municipal de Ensino, tendo continuidade no ano de 2005 com a realização de um curso de Extensão Universitária: “Os Professores de Arte na Contemporaneidade – Saberes Pedagógicos, Artísticos e Estéticos”. Este projeto se

desenvolvia em encontros semanais, com duração de quatro horas, durante o ano de 2004, no atelier do campus da universidade, e organizava-se através de discussões que fundamentavam as práticas do ensino de arte a partir de referenciais bibliográficos atualizados, especificando como objeto de estudo os saberes pedagógicos e os saberes artísticos e estéticos de cada professor, com visitação a espaços de arte como: museus, galerias, espaços públicos, mostras culturais, feiras populares, cinema e teatro.

No ano de 2006, o projeto não acontece mais dentro do espaço físico da universidade, durante todo o ano, os encontros aconteceram nas escolas dos professores que faziam parte do projeto. Os participantes, professores da rede e acadêmicos do curso de Artes Visuais da ULBRA, construíram e desenvolveram vários projetos em arte contemporânea que foram relatados e registrados em forma de artigo.

Como avaliação, chegou-se a perceber que a partir dos estudos realizados nos projetos de educação continuada desde o ano de 2004, percebeu-se que as metodologias adotadas pelos professores de arte do Ensino Fundamental ao longo daquele tempo, mostraram mudanças significativas quanto aos conceitos de arte e seu ensino, e quanto ao enriquecimento das ações pedagógicas nas escolas onde os professores trabalhavam.

Em 2007, chegou-se a um momento de amadurecimento, segundo Rejane Ledur, companheira de projeto e supervisora municipal de arte, das parcerias estabelecidas, o que levou à ampliação do projeto, atingindo os professores que atuam nas séries iniciais e educação infantil da rede pública municipal e também de outros municípios.

Para atingir esses professores e multiplicar os conhecimentos construídos ao longo de três anos, realizou-se um Seminário Municipal de Educação com enfoque na Arte, Infância e Gênero, visando divulgar o projeto e sensibilizar um maior número de professores. Os participantes das atividades extensionistas de 2004, 2005 e 2006 atuaram como agentes multiplicadores, ministrando oficinas a outros professores sob supervisão e orientação pelos responsáveis do projeto.

Naquela época, segundo a supervisora municipal de arte, eram ações deste tipo que vinham qualificando significativamente o ensino de arte da rede, tornando o município uma referência nesta área, o que se observava, não somente nas ações cotidianas, mas também em concursos que existem na área de ensino de arte, com a obtenção do prêmio Educador Nota 10, da Fundação Victor Civita, por uma professora que fazia parte do projeto no ano de 2006.

Ao se pensar que a educação continuada, ou atividade extensionista, conforme nomeia a universidade, e da forma com que foi proposta, já se buscava a desterritorialização, como deslocamento de um território ancorado em uma verdade sobre o que é ser professor de arte, quais são os espaços de construção desses saberes e “como” se ensina arte.

Os encontros, no segundo ano de projeto, passaram a acontecer em bibliotecas de escolas, sala de professores, mesa da diretora, enfim, lugares que tornasse visível que este grupo de professores de arte, estudava arte e seu ensino, pensando a arte e a escola na Contemporaneidade que ocupa um lugar, não somente em uma sala destinada a artes, normalmente distante de todos dentro da escola, quando há este espaço. Provoca-se outras percepções e sensações em todos os que fazem parte da escola, abrindo para “um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre o estudo da arte” (PICOSQUE e MARTINS, 2007, p. 348).

Acredita-se que ao se buscar outros modos de intervenção, até mesmo em relação ao espaço físico, abre-se um ambiente de invenção, de criação que nos desloca para outros modos de saber, afastando-se dos modos cristalizados e inflexíveis em educação. Ao se optar pela construção de um mapa de territórios da arte e de seu ensino, abre-se caminho para que, como um cartógrafo se seja também um propositor de seus próprios fazeres, como diz Mirian Martins e Gisa Picosque (2007), segundo Lygia Clark e Hélio Oiticica, o artista é um propositor.

Assim, o menino-professor, em sua passagem pelo curso de licenciatura em Artes Visuais, cria e constitui, com outra colega, o estágio supervisionado do Ensino Fundamental e Médio. Durante os cinco anos e meio que atuou neste curso, o estágio supervisionado passou por três reformulações.

Foi a partir da composição de um novo currículo e de uma nova disciplina, intitulada de “Estágio Supervisionado”, que as experiências com a arte foram gerando uma aprendizagem criadora, pensada como sensação.

O envolvimento com esta nova disciplina fez com que as estagiárias pensassem e escrevessem sobre sua primeira prática pedagógica em arte a partir de reflexões poéticas, e não somente através da construção de um fichário impregnado de termos técnicos ou notas. Optou-se por aceitar a escrita das estagiárias, da mesma forma como foi entregue, podendo, então, não ter pontos finais ou letras maiúsculas como pede um texto acadêmico.

Apresenta-se o trabalho de três estagiárias e suas reflexões poéticas apresentados no estágio realizado no ano de 2007. São três aulas:

Aula 3 – REFLEXÕES POÉTICAS

Projeção de imagens, comum ...

Mas no momento interessante,

Um dialogar com o estranho,

Que começa acontecer.

Viajando nas imagens ...

Passeando pelas linhas,

Voando sob os volumes,

Saltitando nas formas,

Escondendo-se nas sombras.

No caminho os obstáculos ...

O novo parece complexo,

A incerteza é companhia,

E o duelo prosseguia.

O efeito apareceu,

As estrelas brilhavam,
As palavras saiam e pela sala dançavam,
A sombra e forma eram pares,
E as linhas e o volume animavam ...
(Estagiária 1)

Estava pensando sobre sua aula e as relações que compusera com Juan Miró e suas linhas flutuantes e desejantes.

Figura 20: Nocturne, Joan Miró, 1925.



Fonte: CIVITA, 1991.

Aula 2 - PERSPECTIVA

Mas para que serve?

Onde vou aplicar?

É importante o seu conhecimento?

As perguntas surgem imediatamente após a apresentação da palavra.

Olhares que se cruzam, semblantes que se fecham, intrigados com o desconhecido.

Agora somente resta a explicação.

Vêm as retas, os pontos de fuga, a proporcionalidade da imagem.

Linha do horizonte – ora centraliza, ora flutuante, ora submersa.

Mas como isso acontece?

Visualização praticada ao ar livre, deitar-se ao chão, subir no banco da praça.

Ah, agora sim, entende-se na prática o que a teoria explica nas palavras.

Mais exemplos para intensificar a apropriação do conhecimento.

Linhas retas, linhas horizontais, linhas verticais e oblíquas.

Algumas entrecruzadas e outras tantas apenas se tocando delicadamente. Muitas outras chegando ao ponto final.

Não como ponto finalizador da ação retilínea, mas aproximando as coordenadas de direcionamento para completar a formação gráfica do objeto em perspectiva.

Novamente a palavra estranha, mas agora nem tanto, a compreensão é mais clara.

Estudo teórico, ação prática e assimilação eficaz dos elementos necessários ao bom entendimento.

Será que foi eficiente a explicação?

Resta colocar no exercício o conhecimento adquirido.

Isto mesmo, assim é que se traça.

Conseguimos, este é o resultado final da perspectiva do objeto.

Sorrisos se abrem, satisfações se exteriorizam, expressando o dever cumprido.

(Estagiária 2)

Esta estagiária está avaliando sua aula de desenho e perspectiva. Pensa nas relações entre imagem e palavra, está analisando um determinado discurso. Percebe a diferença entre os conceitos construídos e o movimento destes conceitos, quando sai com seus alunos e se colocam no chão para ver como se constrói uma linha. O quão delicado pode ser o entrecruzamento de linhas, e como pode ter liberdade em construir seus próprios pensamentos, inventando uma cartografia de sua escrita.

Figura 21: Desenho. Leonardo da Vinci.



Fonte: Fusco, 1988.

Aula 9 – PELOS BECOS DO CONHECIMENTO

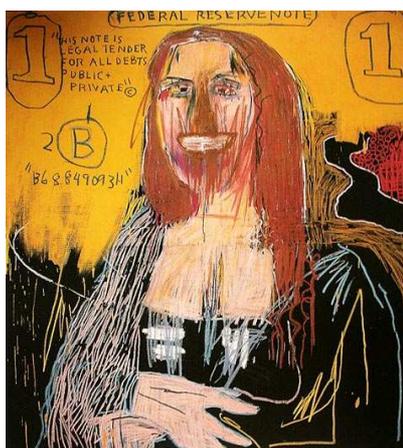
Olhamos no espelho e vimos Basquiat
com arte nas mãos,
com tinta no pensamento ...
Marcas, marcas
Quais são as marcas que deixei?
deixei, será?
O que me marcou, quem sou eu
o que sou eu ...
Quais são os meus medos
Basquiat tinha medo de si próprio
será que ele realmente sabia o que
ele realmente queria
o que eu quero ... quero me manifestar
Onde? Na rua, o que é rua?
Eu posso criar, eu sou um criador
Minhas mãos serão capazes?
O meu pensamento está voando

e nós estamos voando pelas ruas
e becos de Nova York.

(Estagiária 3)

Aqui, uma aula sobre o Grafite, e tendo como centro de estudo a obra de Basquiat. A estagiária entra no jogo que o próprio artista faz. Ela é tocada pelo conteúdo que trabalha e passa a se indagar. Pergunta se tem o poder de criar, se tudo que é diferente e novo, não nos causa medo, assim como este tipo de escrita, que pede uma outra forma de se colocar. Aqui está em jogo uma razão reflexiva e sensível sobre a vida, sobre sua vida como educadora.

Figura 23: Grafite, Basquiat.



Fonte: Emmeerling, 1995.

Apresenta-se uma proposta, realizada pelo menino-professor, que problematiza a utilização da imagem na sala de aula. Esta proposta foi desenvolvida nos cursos técnicos de Design de Móveis e Comunicação Visual, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), do campus Pelotas, no ano de 2008. Buscou-se um modo de trabalhar com a imagem voltada à produção de sentidos, no campo da arte entendendo-a como um bloco de sensações, no campo do cinema, como imagem ótica e sonora puras e na educação como esquecimento e memória curta.

A proposta se desenvolveu na disciplina de “Experiência Estética”, inserida no terceiro semestre dos dois cursos. Optou-se por buscar no mundo do cinema, imagens que, pela sua constituição espaço-temporal, forcem a produzir sentido a partir da construção possível de novas sensações, no contato com imagens que trazem outras culturas, cenários, descrições e modos de vida de pessoas nas mais variadas situações.

Assistiu-se a dez filmes de diretores brasileiros e estrangeiros, aqui será analisado apenas o filme iraniano *Filhos do Paraíso* (1997), do diretor Majid Farahani. Procedeu-se de maneira diferente em relação à legenda, optou-se por não acionar a legenda em português, propondo uma experiência através de áudio e vídeo na língua original. Esperava-se que, ao acrescentar esta pequena interferência, se teria um primeiro estranhamento. Pensou-se que poderia haver resistência por parte dos alunos, chegando ao ponto de não suportar este “silêncio”, uma vez que o diálogo produzido era em uma língua nada comum aos ouvidos.

Optou-se por não dar informações a respeito do filme, nem dizer o país de origem, o nome do diretor, enfim, qualquer informação. Optou-se por um encontro que se desse por estranhamento, por semelhança, por irritação até, mas, fundamentalmente, apostando algo que provocaria os alunos.

Em consonância com Alain Bergala, em sua fala realizada em Buenos Aires, no seminário *Educar la Mirada*, no ano de 2008, quando se opta por não explicar um filme, o que se pode ter como retorno dos alunos é a capacidade de falar sobre cinema e as imagens em geral, pensar como cinema, de forma bastante espontânea, sensível e criativa, postura ativa que pode resultar, a partir de outros modos de produzir saberes através do cinema.

A rotina de assistir aos filmes escolhidos consistia numa atividade especial: cada aluno deveria construir um “diário de bordo”. Nesse diário, eles organizariam seus pensamentos, em uma forma individual, no qual cada um, escrevendo ou compondo por imagens, deixaria suas anotações sobre o que produziu como sensações, podendo variar em três formas: através de uma escrita (texto) contendo impressões, sensações do filme; através de uma composição com imagens

(montagem visual) ou unindo palavra e imagem. O aluno poderiam variar a forma de construir seu percurso, se assim desejassem, considerando que eram dez os filmes que compunham a lista selecionada para a proposta ao longo do semestre. O diário de bordo poderia seguir qualquer formato, bem como qualquer fonte (recorte, colagem, fotos, textos ...). A introdução e a conclusão também deveriam seguir as escolhas de cada aluno. Ao final de todos os encontros, os alunos deveriam colocar as referências utilizadas.

Apresento algumas considerações em forma de palavras realizadas por alguns alunos que evidenciam as reações provocadas e o sentido de experiência ao transformar-se com o filme.

Alunos que optaram pela escrita:

Entramos na sala de aula para ver o terceiro filme e último desse período, e eu animadíssima porque pensei "Pior do que os outros ou mais extraordinário não poderia ser!" Sentei-me e perguntei ao professor se eu necessitaria dos óculos para ler a legenda, ele me respondeu que não, ai adorei, ia ver um filme para o qual eu acreditava estar preparada e nem ia precisar ler a legenda, claro que deveria ser dublado ou então era um filme brasileiro. Pois é, o problema é que o filme não era nem dublado e muito menos brasileiro, era um filme iraniano! Não entendeu?! Meu professor levou um filme iraniano para vermos em aula sem dublagem e sem legenda! Legal não é?! DESESPERADOR! Tudo o que consegui pensar na hora foi: "Agora f..." (...) É excepcional conhecer novas culturas, e simplesmente inacreditável que apenas através das imagens foi possível entender um filme totalmente iraniano sem tradução e sem legenda. (Aluna A, turma 3N9)

O ato de ser apresentado sem legenda faz com que nosso imaginário percorra cada canto da tela buscando indícios a respeito do que se trata cada cena. Uma experiência única, e posso dizer com certeza que foi o melhor filme apresentado, por esse conjunto de fatores que aqui apresento. (aluno B, turma 3N9)

Esse filme, com certeza, foi o que mais me chamou a atenção. Pelo fato de entendermos eles apenas pelas expressões dos personagens, por sua história e por me trazer ótimas lembranças. (aluno C, turma 3N9)

Nunca tinha assistido um filme iraniano, e não esperava assistir um sem legenda, só assisti-lo dessa forma já valeu muito. (aluno D, turma 3V3)
Muito além de uma possível relação com nossas vidas, creio que o filme foi primeiramente um desafio ao ser assistido, pois acompanhar este sem fazer ideia do que está ocorrendo entre os diálogos dos

personagens, tendo assim que imaginarmos o que está ocorrendo entre eles. Isso fez com que acabássemos prestando muito mais a nossa atenção a fisionomia dos personagens, principalmente o garoto. (aluno E, turma 3V3)

Ao propor um modo de dialogar-interagir, de se encontrar e ter uma experiência estética com o filme, modo que procura fugir do fácil, do lugar-comum, do clichê, os alunos acabaram experimentando uma outra forma de perceber e sentir. Inventaram junto aos personagens, deixaram-se levar pelos sons e pelas imagens muito mais do que pela lógica dos diálogos e suas respectivas narrativas. “Experimentar a sensação inteira e aceitar sua provocação é encarar a materialidade como um signo a ser desvendado”. (PICOSQUE e MARTINS, 2007, p. 352)

Procurou-se problematizar o cinema como imagem que é potência capaz de dissolver a rigidez dos códigos. Como uma provocação a experimentar a sensação inteira, sem preconceito. Ao abordar um filme estrangeiro sem legenda, provocou-se um abalo de todos os saberes prévios, seguros e cristalizados que os alunos possuíam, para que a experiência estética e a criação passassem a encaminhar outras formas de interação e de produção de saberes. Este fato percebe-se na escrita de um aluno.

Visualmente, um filme muito pobre, porém que enriquece o conhecimento de quem nunca pisou por aquelas bandas. Traz um pouco mais pra perto de nossas vidas as experiências que as pessoas passam em outro continente. Apresenta de forma delicada a pobreza, não se fazendo valer disso para que o filme se torne um drama barato como tantos outros. (Aluno B, turma 3N9)

Tratava-se de sair de um lugar de reconhecimento a um espaço de invenção e interrogação de saberes. Isso implicou em os alunos saírem de seus abrigos do que é conhecido e como é conhecido para jogarem-se em um estado de desaprender, recusando-se a mesmo do dia-a-dia, ou a repetição confortável de saberes.

Se a arte não responde, pergunta; experiências com a arte são geradas de uma aprendizagem da interrogação pela sensação, emoção e pela razão reflexiva e sensível que nos leva a criar conceitos não explicativos, mas interrogativos sobre a vida (PICOSQUE e MARTINS, 2007, p. 354)

Possibilitou-se uma experiência estética, através do cinema como imagem ótica sonora pura, estabelecendo conexões entre uma prática estética atual, o

cinema e os processos de (trans)formação de um sujeito, menino-professor-cartógrafo ... Buscou-se uma vida pedagógica que se poderia chamar de nômade.

Com a experiência estética dos filmes a partir da imagem-tempo, situações óticas e sonoras puras, se aproximaram duas dimensões inseparáveis: "do que nos tira do eixo, e da 'vontade de forma' que trabalha com isso para gerar um novo equilíbrio" (FARINA, 2008, p. 7). Reconfigurar, transformar nossos modos de vida a partir daquilo que o desestabiliza, o provoca, o põe a pensar. Assim, vive-se uma experiência estética com o cinema, para discutir os modos de funcionamento de nossa (trans)formação.

Segundo Hans-Georg Gadamer (2008), duas pessoas não podem viver a mesma experiência, sendo assim, o que se pretende nesta investigação, é provocar os professores a pensar sobre suas experiências e produzir novos pensamentos, novas maneiras de ensinar e aprender em uma sala de aula. Buscar algo que os tira do eixo, que os provoca, mas que ao mesmo tempo, funciona somente em uma determinada situação, com um determinado grupo, e aqui se fundamenta uma tese, ou seja, que este pode ser um dos caminhos para se inventar uma outra docência a partir da imagens do cinema como tempo.

Que sensibilidades estão em jogo?

A questão pedagógica que está no cinema é a capacidade de afetar e ser afetado, e potencializar mudanças,

[...] de embaralhar as imagens produzidas, o que significa, portanto, resistir, uma resistência que surge da crença nessa pedagogia minoritária que permitiu uma pedagogia-corpo se efetuar nessas mesmas ações-reconhecimentos (FIGUEIREDO, 2010, p. 84).

Assim se crê que os processos educacionais têm muito a aprender com esses modos de funcionamento. Para Farina, seriam as afecções, dentro de uma noção deleuziana, que poderiam articular o cinema e a pedagogia. A esse marco de reflexão, ela chamou de "pedagogia das afecções".

Uma pedagogia das afecções não estabeleceria modelos pedagógicos como tampouco moralizaria formas de comportamento, mas se proporia como um marco de ação e pensamento que partisse da prática de sujeitos concretos

para a produção de estratégias de formação, intervenção e participação na realidade, cuja validade se daria nas maneiras de tratar com situações específicas. Esse marco de atividades se basearia em estratégias de participação na realidade inspiradas em algumas práticas estéticas atuais, em sua consciência do funcionamento do institucional, em suas maneiras de dá-lo a ver, de deslizar-se ou de instalar-se sobre ele como parasita, para improvisar formas de ação coerentes com a ética e a política que tentam desdobrar. (FARINA, 2008, p. 12)

A memória, que está no centro de muitos métodos escolhidos pelos professores, se apodera e opera pela ideia de dívida, está-se devendo sempre algo a alguém, já o esquecimento opera por falta. Abrir-se ao novo, ao inesperado, ao inesgotável que há nas formas de ensinar e aprender. Sem necessariamente estabelecer modelos. Importaria como afeto e sou afetado por determinadas imagens e situações.

Seria não necessariamente quem anuncia a publicidade do novo, mas sim aquele que procura viver situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. (GALLO, 2008, p. 61)

Produzir experiências estéticas com o cinema que abram a outras formas de aprender. Procurar desterritorializar, territórios tão impregnados pela memória, pelo uniforme, pela linearidade e pelo previsível. "Desterritorializar os princípios, as normas da educação Maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitáveis naquele contexto" (GALLO, 2008, p. 67) Agir nas brechas da norma, fugir do controle, mesmo que este jogo seja interminável, coisa que muitos professores procuraram fazer no seu cotidiano escolar. Aproximar-se de um modo menor em educação.

Segundo Silvio Gallo "a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentada, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade." (GALLO, 2008, p. 68) Não interessa à educação menor propor modelos, impor soluções, mas pensar por rizoma. Não esperar um começo, ou uma conclusão, estar no meio. Rizoma é conexões com conexões. É conectar coisas que a princípio, não se conectam, quando pensamos em linearidade. Quem sabe, aproximar as imagens que abrem as narrativas, que abrem a outras formas de pensar, que produzem a partir do inusitado e dos estranhamentos que a vida lhe proporciona.

Entender, aceitar e se adaptar a uma imagem, não é o mesmo que sentir, explorar e se inquietar através de uma imagem. Entender é da ordem da razão, já traçar um mapa é algo fora da ordem, é pura força instintiva e intuitiva. (FIGUEIREDO, 2010, p. 75)

Para se aproximar de uma forma rizomática de pensamento, traçando um novo mapa, e começar a produzir outros modos de ser professor, poder-se-ia acercar a um pensamento-emoção, muito próximo à ideia de uma pedagogia das afecções. “Só o pensamento-emoção, e apenas ele, pode ver, fazer ver suas invisíveis rugas.” (MOTTA, 2011, p. 101) Pensar educação de forma rizomática é produzir desejo com o educador, minoria, e mais uma vez este agenciamento²⁴ tem pontas de desterritorialização, linhas de fuga. Este desejo maquínico procede de um encontro sensível com as imagens do cinema. Não constrói territórios regulares e universais na arte; sendo assim, poderia ajudar também vivendo experiências estéticas com a arte, um outro lugar para a educação, a invenção de um novo território..

É sempre nas condições coletivas, mas de minorias, nas condições de literatura e de políticas menores, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si, mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo. (GUATTARI e DELEUZE, 1977, p. 125)

²⁴ Agenciamento: todas as vezes em que pudemos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20)

Considerações acerca das cartografias de uma (trans)formação docente

A tese apresentada demonstra que a (trans)formação de um professor pode ser afetada pela concepção de arte como sensação, de educação como esquecimento e de cinema como imagem ótica e sonora pura, trazendo deslocamentos importantes para cada professor. A partir destas considerações a invenção e a criação se tornam perigosas, pois lidam com o inesperado e o imprevisível, um desenho teórico metodológico que necessita “de ferramentas específicas e abertas aos movimentos, às intensidades e a percorrer o traçado de uma trajetória em constituição” (DIAS, 2012, p. 25).

Entendendo-se (trans)formação de professores como invenção, segundo Dias, pode-se dizer que:

Tomo a formação como invenção no contexto de políticas da cognição que se constituem com o intuito de diferir do que está colocado como conhecer e aprender na formação. Nesta direção, destaco que os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas de teorias, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto já dado, produto a ser consumido, ou ainda, o que me parece mais importante, não reduzir o processo de formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas. (DIAS, 2012, p. 29)

A (trans)formação de professores inventiva não se separa do modo de fazê-la, está sempre em processo, é um princípio ético-estético-político que anuncia a diferença entre (trans)formar e capacitar. Pensar desta forma é distanciar-se da lógica da capacitação e investir na experiência compartilhada entre formadores e formados.

Nesta tese, é a partir da construção cartográfica do professor-investigador e do compartilhamento de suas experiência com o cinema e a arte, que se pensa em produzir outras formas de docência, outras possibilidades, esperando que formadores e formados apostem em inventar seu próprio processo com ética-estética-política, expandindo a possibilidade de deformação e de (trans)formação,

não se fechando nem se preocupando em dar forma ao futuro. Ao optar por esse processo cartográfico o professor provoca o imprevisto.

Ao provocar deslocamentos uma formação inventiva trabalha sob o signo do novo e do imprevisto. Sua atividade científica integra uma forma de problematização permanente e de rivalidade, promovendo uma estética da existência que liga produção de subjetividade, políticas de cognição, experiência e prática de um modo que não é nem o dos saberes ditos tradicionais, nem aquele vinculado a uma prontidão para a ação construtiva. Suas estratégias se abrem à desnaturalização e à articulação do improviso com invenção. (DIAS, 2012. p. 31)

Para uma (trans)formação inventiva, optou-se por estar entre as fronteiras do pessoal (menino) e do profissional (professor), bem como do pesquisador (investigador), buscando-se aproximações com imagens do cinema-tempo, cinema de afecções.

As imagens-tempo promovem uma nova relação com o tempo, posto que são imagens que não representam nada e, talvez por isso, forcem o pensamento a pensar o novo. Pois a representação é sempre um processo de reconhecimento. (FUERY, MOSTAFA, CRUZ, 2010, p. 114)

Passar-se-ia a compor uma nova forma de ensinar e aprender, entre as imagens, entre as afecções, relacionando subjetividade e formação, como se propôs no encontro com *Acosado* (1960) de Godard.

Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería algo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. (LARROSA, 1996, p. 18)

Muitos atravessamentos ocorrem neste mundo contemporâneo. Em questão de minutos, forma-se uma rede de informação – imagens da arte, cinema, músicas, shows, catástrofes climáticas... Todos os dias, a vida se compõe com fatos, episódios, eventos, mas neste mesmo tempo quase nada nos afeta, nos passa. Parece que há um anestesiamiento diante da vida. Pode-se saber muito, mas estes saberes pouco ou nada mudam as concepções e modos de funcionar com a vida. Pouco ou nada mudam as concepções e modos de funcionar com a docência.

Pensar em formação como transformação de si mesmo é deixar-se ser afetado pelo conceito de esquecimento, e dispersar um corpo que muitas vezes encontra-se dividido. Buscar uma formação que opta por um caminho que começa por um vazio e por um despossuir, e não pelo acúmulo de saberes, ordens, recordações reencontradas e reconquistadas, como optam algumas práticas e teorias quando sustentam um receituário, um modelo para a educação.

Pensar no esquecimento como caminho para a (trans)formação de professores potencializa um conhecimento que seria produzido por uma atividade espontânea da consciência, ou seja, abre-se para a criação de novas maneiras de ensinar e formar-se professor. Volta-se ao passado, como foi realizado pelo menino-professor-cartógrafo, como forma de aproximar-se de um saber que é atemporal, não como forma de copiá-lo, mas como forma de ressignificá-lo, abrindo-se para um tempo que é pura potência, para buscar aquilo que ainda não se sabe, aproximar a territórios estrangeiros a si.

O lugar que esta tese pretende ocupar, o que ela procura problematizar, não se refere nem às questões relacionadas às emoções e aos sentimentos, fundamentadas na filosofia existencial e humanista, nem as questões que envolvem a cognição. Ela rejeita distanciando-se de um saber que diz: *“Já conheço os métodos e sei como aplicá-los! Estou pronto para exercer minha profissão!”*, depoimento que reafirma nossa limitação criadora. Muitos são espectadores de um mundo de informação e hierarquia, estão submissos a tudo e a todos em educação. Acredita-se que se faz necessária uma despersonalização da docência. Esta busca começa pelo afastamento de um discurso centrando em um “eu”, que afirma ser professor, ser aluno, ser pedagogo. Ao contrário, aqui deseja-se pensar em um indivíduo que adquire um sistema de apropriações em seu nome quando realiza um exercício de despersonalização, chegando a “pensar por si mesmo”, ou seja, a aprender, mas um aprendizado que o liberta das imposições das instituições e do próprio “eu”, esse “eu” definido, previsível e verdadeiro em relação aos universais.

Vive-se um mundo instantâneo. Esta é uma relação com o conhecimento que segundo Jorge Larrosa, não é uma experiência. Pensar em formação como

experiência supõe “cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”. (LARROSA, 1996, p. 19)

A experiência estética é uma forma de autocompreender-se. Ao realizar um encontro provocado pela arte, o professor começa a compreender-se, e isso significa que “que na continuidade da nossa existência suspendemos a descontinuidade e a pontualidade da vivência”.(GADAMER, 2008, p. 149)

Ao deixar o corpo ser afetado por uma experiência em arte, passa-se a habitar outros territórios, e no próprio estranhamento desse novo território, tem-se uma outra percepção de si. Ao partilharmos uma experiência com o cinema como tempo, aproximamos um ideia de conhecimento que se transforma e nos transforma. Seria uma tomada de consciência estética, de provocar novos pensamentos. A pensar em sua formação.

Pensar em formação como uma relação de produção de sentido. Como um texto, uma imagem, um som, algo que nos envolve, que nos faz pensar, que modifica nossa percepção e nosso afecto. Há uma necessidade de ser capaz de escutar, de estar atento. Um professor que não tem essa capacidade de escuta, de atenção, poderá ter cancelado seu potencial de formação e (trans)formação.

Para que se possa escutar o outro, uma vez que este processo é uma relação, o outro deve permanecer outro. Não é tolerar o outro, mas simplesmente ser outro. Assim, quem sabe, se poderia afastar de uma educação “Maior”, uma educação somente centrada na tecno-ciência ou em modos sensório-motores.

Quando falamos em formação, temos dois significados, por um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes. Por outro, levar o homem até a com-formidade com um modelo ideal, que tem sido fixado e assegurado de antemão. (LARROSA, 1996, p. 21)

Nesta investigação, apostou-se na formação não como modelo “Maior” ou norma hegemônica. Apostou-se muito mais em algo como uma multiplicidade, rizoma, como um agenciamento, sem uma autoridade, sem verdades universais.

Optou-se por pensar em (trans)formação de professores como algo incerto, como a ideia de risco.

Por outro lado, temos a continuidade do querer, a memória da vontade, que potencializa ao homem, ser calculável, regular, uniforme, necessário para sua própria representação, o que garante seu futuro, o que ao fim e ao cabo é o que a escola promete. Pensando assim, seria uma atuação de semelhantes, optamos por entre semelhantes. Um discurso que a escola adotou, "somos todos iguais".

O que se propõe em educação é a produção da diferença, uma vez que só é diferente o que é semelhante, ai já temos a produção de uma outra ideia de educação, por dentro dela mesma. Uma produção da diferença por imagens óticas e sonoras puras e não mais somente pela hegemonia dos modos sensório-motores de produzir pensamentos e novas imagens. A diferença é o objeto do pensamento, é uma relação, um acontecimento, um incorporal.

A educação menor que se propõe procura paisagens não visitadas, busca um mundo desconhecido da forma escolar. Segundo Deleuze, estamos acostumados a pensar em aprender através da verdade e da contemplação; no entanto, para que se aprenda, faz-se necessário uma violência ou uma força. Esta proposição está no livro dedicado a Proust. A partir das lições de Espinosa, Deleuze afirma que seria uma besteira pensar que a tristeza nos faz aprender algo, seria um ensino da felicidade. Já na relação formadores e formados, nem tudo está sob controle. Somente com a condição de exterioridade, o formado pode reconciliar-se com a solidão e utilizar o ensinamento do professor para criar algo novo, não previsto na própria relação.

Pode-se criar algo novo, que não está previsto na relação entre formadores e formados, quando um processo de aprendizagem não se centra nos processos de soluções de problemas, mas sim quando se submete a invenção de problemas, a experiência de problematização. Isso é produção de conhecimento.

Buscar na diferença, na experiência estética e no esquecimento a produção de uma educação menor, transformadora, aprendendo com as imagens do cinema a reinventar-se como pessoa e como profissional da educação.

Você já viu um quadro terminado?
Um quadro, ou qualquer coisa?
Ai de você,
o dia em que disserem que você terminou!
Terminar uma obra?
Terminar um quadro?
Que absurdo!
Terminá-lo significa acabar com ele,
matá-lo, livrar-se de sua alma,
dar-lhes o seu golpe final;
uma situação extremamente infeliz,
tanto para o pintor como para o quadro.
O valor de uma obra reside precisamente naquilo que ela
não é.
(Pablo Picasso)

Escrever uma tese sobre (trans)formação docente, experiência estética e cinema como tempo é, em primeiro lugar, ter imensas dúvidas e gerar outras maiores ainda sobre estes conceitos.

É mergulhar em Aossado de Godard.

É acreditar que a tese não é, está sempre em movimento, em fuga.

Aqui apresentou-se dúvidas tão grandes e tão intensas, encontros de sensações que impulsionaram a pensar por rizoma, por imagem ótica e sonora puras, por esquecimento, por experiência estética, por uma pedagogia das afecções.

Referências Bibliográficas

- ALLIEZ, Eric. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed 34, 2000.
- ARTAUD, Antonin. *Van Gogh o suicida da sociedade*. Rio de Janeiro: José Olympo, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BECKETT, Samuel. *Como é*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- BERGALA, Alain. *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE, 2006.
- BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A Formação do Professor de Arte: do ensaio ... à encenação*. Campinas: Papirus, 1999.
- CABRERA, Julio. *O Cinema Pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CAMPOS, Haroldo. *Galáxias*. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- CASTELLS, Manuel. *La era de La información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- CASTRO, Edgar. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Sígueme, 2002.
- CHRÉTIEN, Jean-Louis. *Lo Inolvidable y lo Inesperado*. Salamanca: Ediciones
- CIVITA, Victor. *Os grandes artistas modernos: Kandinsky, Munch e Klimt*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- CLARK, Lygia. *Livro-obra*. Rio de Janeiro, 1983.
- COELHO, Alberto d'Ávila. *Instalações interativas computacionais: exercícios de complementação interfaceada de sensações*. 2009. Tese – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- CONTER, Marcelo B. *Gilles Deleuze e as imagens-movimento e imagem-tempo*. Disponível em: <http://imagemusica.wordpress.com/2011/04/14>. Acesso em 18 de set. de 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora

34, 1992.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol I. São Paulo, Ed. 34, 2000.

_____. *O anti-édipo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a Vida. In: *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

_____. *O ato de criação*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

_____. *Kafka – Por uma Literatura Menos*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. *Lógica do sentido*. São Paulo, Perspectiva, 2000.

_____. *L'Épuisé*. In BECKETT, Samuel. *Quid et autres pieces pour la television*. Paris: Munit, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 2005.

_____. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007a.

_____. *Francis Bacon: Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. (org.) *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DÍAZ, Esther. *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemologia ampliada*. Buenos Aires: Biblos, 2007.

Educação & Realidade: Dossiê Cinema e Educação. V.33 n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan/jun de 2008.

EMMERLING, Leonhard. *Basquiat*. Madrid: Taschen, 2003.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.) *Educação e arte: As linguagens na formação humana*. Campinas: Papirus, 2008.

FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de e PINHEIRO, Paulo. (orgs.) *Nietzsche e os Gregos: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. M. (org.) *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 2004.

- FERRAZ, Maria. Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FEYRABEND, Paul. *Contra o Método*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- FIGUEIREDO, Gláucia Maria. *Imagens embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia*. In: AMORIM, Antonio Carlos, GALLO, Silvio e OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. (orgs.) *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e ...* Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF : CNPq, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Tecnologias del Yo*. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. *Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho*. In: DREYFUS, Humbert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P.253-278.
- _____. *Isto não é um cachimbo*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FUERY, Patrik; MOSTAFA, Solange Puente e CRUZ, Denise Viuniski da Nova. Punctum de Roland Barthes e imagem-tempo de Gilles Deleuze. Um diálogo possível. In: MOSTAFA, Solange Puntel e CRUZ, Denise Viuniski da Nova. (orgs.) *Deleuze vai ao Cinema*. Campinas: Alínea, 2010.
- FURTADO, Beatriz (org) *Imagem Contemporânea: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games ...* Vol. I. São Paulo: Hedra, 2009.
- _____. *Imagem Contemporânea: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games ...* Vol II. São Paulo: Hedra, 2009.
- FUSCO, Renato. *História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Presença, 1988.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GARCIA, Wilton. *Introdução ao cinema de Peter Greenaway*. São Paulo: Annablume,

2000.

GOSCIOLA, Vicente. *Roteiro para as Novas Mídias: do cinema às mídias interativas*. São Paulo: Editora Senac, 2003.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: Violência e Empirismo no Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes S.A, 2003.

_____. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte da docência em arte: desafios contemporâneos*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (org) *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

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

MARTINS, Mirian, C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. *Didática do ensino da arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian C. (org.) *Mediações: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005.

MOÇO, Anderson. *Cinema na Escola*. Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita: São Paulo, n 232, maio de 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Escala, 2007.

ORLANDI, Luis B. L. *Deleuze – entre caos e pensamento*. In: MOSTAFA, Solange Puntel e CRUZ, Denise Viuniski da Nova. (orgs.) *Deleuze vai ao Cinema*. Campinas: Alínea, 2010.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana de. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009

PIMENTEL. Lucia Gouvêa. *Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo

Horizonte: C/Arte, 1999.

RAMIL, Vitor. *Satolep*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa. (org.) *Teoria Contemporânea do cinema: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio de Salamanca, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUEZ, Pablo. *Forma, formación e información*. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar>>. Acesso em 23 jun. 2008.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Vol. 26, n. 93, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

STARLING, Carlos Cássio. *Jean-Luc Godard, Acossado*. São Paulo: Moderna, 2011. (Coleção Folha cine europeu; 22)

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e a constituição de uma nova teoria da imagem. Leituras deleuzianas do cinema entre nós*. In: MOSTAFA, Solange Puntel e CRUZ, Denise Viuniski da Nova. (orgs.) *Deleuze vai ao Cinema*. Campinas: Alínea, 2010.

_____. *A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 33 (1), p. 155-167, jan./jun. 2008.

VAZ, Paulo B.; NOVA, Vera C. (org.) *Estação imagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2004.

Referências Fílmicas:

- Acossado* (À Bout de Souffle, França, 1960) Jean-Luc Godard – 89.
- About Time 2 que integra a produção alemã Ten Minutes Older (Alemanha/Inglaterra, 2002) Bernardo Bertolucci, Claire Denis, Mike Figgis, Jean-Luc, Jirí Menzel, Michael Radford, Volker Schlöndorff, István Szabò (dir.) – 146.
- Adeus Lênin* (Good Bye, Lênin, Alemanha, 2003) Wolfgang Becker – 121.
- A Liberdade é Azul* (Trois Couleurs-Bleu, Suíça, Polónia e França, 1993) Krzysztof Kieslowski – 97.
- Alphaville* (Aphaville, França, 1965) Jean-Luc Godard – 99.
- A Vida é Bela* (La Vita e Bella, Itália, 1999) Roberto Benigni – 106.
- A Queda* (Der Untergang, Alemanha, 2005) Oliver Hirschbiegel – 156.
- A Chave de Sarah* (Elle S'appela it Sarah, França, 2011) Gilles Paquet-Brenner – 111.
- Corra Lola Corra* (Lola Rennt, Alemanha, 1998) Tom Tykwer – 140.
- Europa 51* (Europa '51, Itália, 1952) Roberto Rossellini – 113.
- Filhos do Paraíso* (Bacheha-Ye Aseman, Iran, 1997) Majid Majidi – 88.
- Guerra nas Estrelas* (Star Wars, EUA, 1977-1980-1983-1999-2002-2005) George Lucas – 173.
- Herederos, Los* (Los Herederos, México, 2009) Eugenio Polgovsky – 90.
- Jornada nas Estrelas* (Star Trek, EUA, 1966-1969) Gene Roddenberry – 60.
- Lista de Schindler, A* (Schindler's List, EUA, 1993) Steven Spielberg – 195.
- Metrópolis* (Metropolis, Alemanha, 1927) Fritz Lang – 100.
- Munique* (Munich, EUA, 2006) Steven Spieberg – 164.
- O Encouraçado Pomtekin* (Bronenosets Potyomkim, Rússia, 1925) Sergei Eisenstein – 74.
- Perdidos no Espaço* (Lost in Space, EUA, 1965-1968) Irwin Allen – 60.
- Primera Noche, La* (La Primera Noche, Colômbia, 2003) Luis Alberto Restrepo – 90.
- Sexta-feira 13* ((Friday the 13th, EUA, 1980) Sean S. Cumigham – 95.
- Timecode* (EUA, 2000) Mike Figgis – 108.

ANEXOS – Sinopses dos filmes e séries

Perdidos no Espaço, de Irwin Allen

Perdidos no Espaço, o seriado, produzido pela CBS que tinha como criador e produtor executivo Irwin Allen, foi ao ar pela primeira vez no Estados Unidos em setembro de 1965 e permaneceu no ar até março de 1968.

No ano 1997, a Terra sofre com sua superpopulação. O Professor John Robinson, sua esposa Maureen, seus filhos (Judy, Penny e Will) e o Major Don West são seleccionados para viajar até um planeta do sistema Alpha Centauri a fim de estabelecer uma colônia da Terra para que outras pessoas possam viver lá. Eles estão a bordo de uma nave, baptizada de Júpiter 2. No entanto, o doutor Zachary Smith, agente de um governo inimigo, é enviado para sabotar a missão. Ele é bem-sucedido na reprogramação da nave robô, mas no processo fica preso em seu interior; devido ao excesso de peso causado por sua presença, a nave e todos a bordo tornam-se irremediavelmente perdidos. A viagem torna-se uma luta pela sobrevivência, e a tripulação tenta encontrar o caminho de volta para casa.

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/Lost-in-Space. Acesso em 05 de abril 2010)

Jornada nas Estrelas, de Gene Roddenberry

Star Trek, Jornada nas Estrelas é uma marca de ficção científica americana criada pelo roteirista e produtor Gene Roddenberry na década de 1960 e posteriormente desenvolvida por ele e por outros produtores. O universo ficcional de *Star Trek* é o cenário de seis séries televisivas, onze filmes para o cinema, centenas de livros - romances, banda desenhada, desenho animado, enciclopédia, dicionários, "manuais técnicos" e mesmo textos científicos e filosóficos -, dúzias de jogos para computador e consoles e um parque temático em Las Vegas.

No "universo" de Star Trek, a humanidade desenvolveu a tecnologia das viagens espaciais mais rápidas que a luz após uma fase pós-apocalíptica em meados do século XXI. Posteriormente, os seres humanos uniram-se a outras espécies da galáxia para formar a Federação dos Planetas Unidos. Resultado da intervenção alienígena e do progresso científico, a humanidade, na altura do século XXIII, já teria superado muitos de seus defeitos e vicissitudes, teria erradicado doenças e a pobreza e se dedicaria a explorar novos mundos. As histórias de *Star Trek* costumam descrever as aventuras de seres humanos e alienígenas que servem na Frota Estelar da Federação.

Os protagonistas são, em geral, altruístas, com ideais que por vezes são aplicados de maneira imperfeita aos dilemas apresentados nas histórias. Os conflitos e a dimensão política de *Star Trek* formam alegorias que representam as realidades culturais de hoje: a série original comentava a realidade dos anos 1960, do mesmo modo que as séries posteriores refletem os valores e questões da época em que foram produzidas. Em geral, as séries abordam temas como guerra e paz, autoritarismo, imperialismo, conflito de classes, racismo, direitos humanos, sexismo e feminismo e o papel da tecnologia.

Star Trek é um dos nomes mais populares do século XX no que toca a entretenimento de ficção científica.

(Disponível em www.pt.wikipedia.org/wiki/Star_trek Acesso em 05 de abril de 2010)

Guerra nas Estrelas, de George Lucas

Star Wars, ou *Guerra nas Estrelas*, é o título de uma space opera americana que foi transformada em uma série de seis filmes de ficção científica escritos por George Lucas. Como subprodutos surgiram também uma franquia literária, uma série de jogos eletrônicos e desenhos animados .

Os filmes, organizados em duas trilogias, abordam a transição histórica ("há muito tempo, numa galáxia muito, muito distante...") entre a queda da República Galáctica e a implantação e posterior derrocada do Império Galáctico, sob comando

do outrora senador do planeta Naboo, posteriormente Chanceler Supremo e finalmente autoproclamado Imperador Palpatine .

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/star-wars. Acesso em 05 de abril 2010)

A Lista de Schindler, de Steven Spielberg

A Lista de Schindler é um filme de 1993 baseado no livro *Schindler's Ark*, de Thomas Keneally (o livro foi mais tarde renomeado para *Schindler's List*) e dirigido por Steven Spielberg. Relata a história de Oskar Schindler, um tcheco que salvou a vida de mais de mil judeus polacos/poloneses durante o holocausto. O título refere a lista de 1.200 judeus que Schindler contratou para trabalhar na sua fábrica, tirando-os dos campos de concentração. Steven Spielberg, mais tarde, disse que fazer o filme o afetou profundamente.

A maior parte do filme foi produzida em preto e branco. Apresentou cores apenas no prólogo e no epílogo, e uma cor vermelha em duas cenas especiais para se entender o que levou Schindler a salvar os judeus da morte. Seu subtítulo - *Quem salva uma vida salva o mundo inteiro* - é uma citação do *Talmud*. Aclamado pela crítica, o filme ganhou fama por seu detalhamento gráfico da horrível brutalidade do holocausto.

Desde que foi lançado, *Schindler's List* ascendeu em status e foi considerado um dos melhores filmes da década de 1990.

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/schindler's-list. Acesso em 05 de abril 2010)

Adeus Lenin, de Wolfgang Becker

Adeus Lenin é um filme alemão de 2003, dirigido por Wolfgang Becker. Sua história tem início com as manifestações populares contra o regime marxista-leninista da Alemanha Oriental no ano de 1989, pouco antes da queda do muro de Berlim, momento em que muitos deixavam a cidade em direção à Hungria para conseguir

entrar na Alemanha Ocidental. Entre os manifestantes, encontra-se Alex, filho de uma professora entusiasta do socialismo. Sua mãe o vê quando é obrigada a descer do táxi em que estava e logo após sofre uma parada cardíaca. Como efeito colateral, entra em estado de coma.

No hospital, Alex sente-se culpado pelo estado de saúde da mãe. Com o passar do tempo, ele conhece uma enfermeira chamada Lara. A mãe de Alex recupera-se, mas o muro de Berlim já havia caído e a Alemanha se unificara-se com a derrocada do socialismo na Alemanha.

Para que a mãe não sofresse um choque emocional que debilitasse sua saúde, Alex recria em um quarto de seu apartamento a extinta Alemanha Oriental, com produtos, notícias e até mesmo pessoas, mostrando uma fictícia derrocada do capitalismo na Alemanha. Alex até "cria" um canal de televisão para sua mãe acreditar plenamente na ideia de que ainda estavam no socialismo."

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/Good_Bye_Lenin! Acesso em 06 de abril de 2010)

Corra, Lola, Corra, de Tom Tykwer

Corra, Lola, Corra é um filme Alemão, dirigido por Tom Tykwer em 1998. O filme conta a mesma história três vezes, mostrando diferentes possibilidades para o seu final, de acordo com pequenos incidentes que modificam o rumo dos acontecimentos. Este tema seria explorado mais tarde pela indústria americana de entretenimento em filmes tais como Efeito Borboleta.

Manni (Moritz Bleibtreu), coletor de uma quadrilha de contrabandistas, esquece no metrô uma sacola com 100.000 marcos. Ele só tem 20 minutos para recuperar o dinheiro ou irá confrontar a ira do seu chefe, Ronnie, um perigoso criminoso. Desesperado, Manni telefona para Lola (Franka Potente), sua namorada, que vê como única solução pedir ajuda para seu pai (Herbert Knaup), que é presidente de um banco. Assim, Lola corre através das ruas de Berlim, sendo apresentados três possíveis finais de sua louca corrida para salvar o namorado."

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/Lola_rennt. Acesso em 06 de abril de 2010)

Filhos do Paraíso, de Majid Majidi

Filhos do Paraíso é um filme iraniano de 1997, dirigido por Majid Majidi. Ali (Amir Farrokh Hashemian) é um menino de nove anos proveniente de uma família humilde e vive com seus pais e sua irmã, Zahra (Bahare Seddiqi). Um dia, ele perde o único par de sapatos da irmã e, tentando evitar a bronca dos pais, passa a dividir seu próprio par de sapatos com ela, com ambos se revezando. Enquanto isso, Ali treina para obter uma boa colocação em uma corrida que será realizada, pois precisa da quantia dada como prêmio para comprar um novo par de sapatos para a irmã.

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/bacheha-ye-asemant. Acesso em 05 de abril 2010)

La Primera Noche, de Luis Alberto Restrepo

La Primera Noche é um filme colombiano de 2005, dirigido por Luis Alberto Restrepo. O filme conta a história de um casal de agricultores que foram deslocados de seus territórios – um lugar isolado do mundo, onde viveram sua infância e sua juventude – e foram brutalmente enviados para enfrentar as ruas de uma cidade desconhecida, enorme e cruel, Bogotá.

Os conflitos deste país condenam Toño (Toro) e Paulina (Lizarazo), os protagonistas, ao exílio, mas eles vivem outro drama que os atormenta - o sofrimento, a decepção, a desilusão amorosa. Cada um deles sente-se sozinho, incapaz de assumir a dor do outro e muito menos a se ver como parte de um casal. Sua paixão não poderia abrir a porta para ninguém, mas Toño e Paulina encontram no amor a força que repele e que não ajuda a sobreviver.

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/Lola_rennt. Acesso em 06 de abril de 2010)

Sexta-Feira 13, de Sean Cumigham

Sexta-feira 13 foi produzido e dirigido por Seans Conninghm em 1980 nos Estados Unidos. Em uma sexta-feira, 13 de junho de 1958, dois conselheiros de um acampamento em *Camp Crystal Lake*, Claudette e Barry, são assassinados por um assaltante. O parque é fechado.

Duas décadas mais tarde, o acampamento está se preparando para reabrir. Um grupo de amigos vai para o local e fica sabendo de uma maldição, e lentamente começam os assassinatos.

(Disponível em www.wikipedia.org/wiki/friday-the-13th. Acesso em 05 de abril 2010)

Europa 51, de Roberto Rossellini

Europa 51 é um filme de 1952, neo-realismo italiano, dirigido por Roberto Rossellini e estrelado por Ingrid Bergman e Alexander Knox.

Irene (Bergamn) e George Girard (Knox) são um casal rico, cheio de compromissos, que vive em um pós-guerra com seu filho Michele (Sandro Franchira). Durante um jantar, Michele, um garoto muito sensível de 12 anos, constantemente tenta chamar a atenção de sua mãe, Irene, mas ela está mais interessada em ser uma boa anfitriã do que ser uma mãe atenta. Como resultado, Michele tenta o suicídio, fraturando o quadril.

No hospital, Irene promete nunca deixar Michele e estar sempre atenta. Seu filho morre, e Irene alista-se como voluntária; para suportar sua dor, vai para uma das regiões mais pobres de Roma.

Como resultado de passar muito tempo ajudando as pessoas, seu marido chega a pensar que está tendo um caso com Andreas, e faz com que ela o deixe.

Além disso, é apanhada pela polícia depois de ajudar um menino que cometeu um furto.

O marido e as autoridades decidem colocá-la numa instituição para doentes mentais. No final, ela é objeto de uma revisão sobre se iria ficar lá permanentemente como resultado de sua maneira de pensar, ou seja, a de ajudar as pessoas, o que naquela época era perigoso para uma sociedade frágil do pós-guerra. Portanto, torna-se um membro permanente da instituição.

(Em www.wikipedia.org/Europa/51. Acesso em 20 de agosto de 2010)

Alphaville, de Jean-Luc Godard

Alphaville é uma produção ítalo-francesa de 1965, com produção e direção de Jean-Luc Godard.

A população da cidade futurista de *Alphaville* é dominada pelo computador Alpha 60, que aboliu os sentimentos. O agente Lemy Caution é enviado à cidade com a missão de encontrar seu inventor, o Professor Von Braun, e convencê-lo a destruir a máquina.

(Em www.wikipedia.org/Alphaville (filme). Acesso em 20 de agosto de 2010)

Acossado, de Jean-Luc Godard

Após roubar um carro, Michel (Jean-Paul Belmondo) mata um policial e busca refúgio nos braços de Patrícia (Jean Seberg), estudante norte americana que vive em Paris. Enquanto ele se esconde das autoridades e planeja fugir para a Itália, a relação dos dois se aprofunda. "Acossado" mostra que Jean-Luc Godard (1930) é o nome mais radical da Nouvelle Vague francesa. Até hoje, o diretor cria manifestos políticos e estilísticos, e não apenas filmes. Suas obras colocam no mesmo nível existencialista, marxismo e cultura pop. Com diálogos improvisados, atores

conversando com o espectador, cortes rápidos e filmagem nas ruas, “Acossado” pôs em xeque o modo tradicional de contar histórias no cinema.

(Coleção Folha de Cine Europeu: 22, 2011)

Los Herederos, de Eugenio Polgovsky

Los Herederos, é um filme documental, do diretor Polgovsky, cineasta mexicano. O tema do filme é sobre crianças trabalhadoras do campo no México. A produtora Telecole Films, México 2009, Unicef, Trabalho Infantil Icarus Films, festival de Veneza 2009, Festival de Berlin 2009, ganhador do prêmio Jose Rovirosa.

(Em www.youtube.com. Acesso em 8 de outubro de 2012)

Timecode, de Mike Figgis

Em Timecode, uma mesma história é contada por quatro pontos de vista diferentes e simultaneamente, apresentados em uma mesma tela por toda sua duração. Como declara o diretor, apenas durante os terremotos (e no final) é que há a conexão entre elas. Figgis chama a atenção para um fato que é também preponderante na realização de uma obra hipermídia: a múltipla narração nos aproxima da vida de maneira incomparável à câmera subjetiva e às técnicas de edição. A multiexposição de conteúdos em obra hipermídia, por esse ponto de vista, tem muita relação com a realidade do delat usuário que recebe muitas informações simultâneas e que se vê obrigado a prestar atenção em apenas uma ou em um agrupamento. Timecode foi gravado simultaneamente em quatro câmeras de vídeo digital Sony DSR-1, DVCam, sem cortes, editado em vídeo e transferido para película 35mm (processo conhecido como *kinescopia* ou *transfer tape to film*).

(GOSSCIOLA, 2003, p.125)

About Time 2, de Mike Figgis

Agrupamento de oito cineastas que procuraram recriar o tempo em episódios de 10 minutos.

Passar o tempo. Algo mudou, algo como ruínas não mudam. Figgis dividiu a tela em quatro partes, e expôs, uma vida – desde a infância até a velhice.

Em 10 minutos, não é suficiente entender a interação entre as legendas com quatro realidades simultâneas. Multicanal, essa é a ideia, divide-se a tela no estilo *Timecode*, algumas vezes encontram-se em direção ao encontro de outros tempos, interseccionando planos temporais entre infância e o mundo adulto, vida e morte.

Essa é a transição, a incompletude das conexões, o fracasso da intimidade, a dolorida consciência da distância intransponível.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 08 de outubro de 2012)

A vida é bela, de Roberto Benigni

Durante a Segunda Guerra Mundial na Itália, o judeu Guido (Roberto Benigni) e seu filho Giosué são levados para um campo de concentração nazista. Afastado da mulher, ele tem que usar sua imaginação para fazer o menino acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 08 de outubro de 2012)

A queda – as últimas horas de Hitler, de Oliver Hirschbiegel

Traudl Junge (Alexandra Maria Lara) trabalhava como secretária de Adolf Hitler (Bruno Ganz) durante a 2ª Guerra Mundial. Ela narra os últimos dias do líder alemão, que estava confinado em um quarto de segurança máxima.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 08 de outubro de 2012)

Munique – a vingança, de Steven Spielberg

Após adquirir os direitos de adaptação do livro de George Jonas, Steven Spielberg encomendou três roteiros: um para David Webb Peoples e Janet Peoples, um para Charles Randolph e um para Eric Roth. Dos três o diretor preferiu o de Roth, que foi então revisado por Tony Kushner.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 08 de outubro de 2012)

A Chave de Sarah, de Gilles Paquet-Brenner

1942, durante a ocupação alemã na França, na 2ª Guerra Mundial. Sarah Starzynski (Mélusine Mayance) é uma jovem judia que vive em Paris com os pais (Natasha Mashkevich e Arben Bajraktaraj) e o irmão caçula Michel (Paul Mercier). Eles são expulsos do apartamento em que vivem por soldados nazistas, que os levam até um campo de concentração. Na intenção de salvar Michel, Sarah o tranca dentro de um armário escondido na parede de seu quarto e pede que ele não saia de lá até que ela retorne. A situação faz com que Sarah tente a todo custo retornar para casa, no intuito de salvá-lo. Décadas depois, a jornalista Julia Jarmond (Kristin Scott Thomas) é encarregada de preparar uma reportagem sobre o período em que Paris esteve dominada pelos nazistas. Ao investigar sobre o assunto, encontra um elo entre sua família e a história de Sarah.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 08 de outubro de 2012)

A Liberdade é azul, de Krzysztof Kieslowski

Após um trágico acidente em que morrem o marido e a filha de uma famosa modelo (Juliette Binoche), ela decide por renunciar sua própria vida. Após uma tentativa fracassada de suicídio, ela volta a se interessar pela vida ao se envolver com uma obra inacabada de seu marido, que era um músico de fama internacional.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 11 de outubro de 2012)

O Encouraçado Potemkin, de Sergei Eisenstein

Em 1905, na Rússia czarista, aconteceu um levante que pressagiu a Revolução de 1917. Tudo começou no navio de guerra Potemkin quando os marinheiros estavam cansados de serem maltratados, sendo que até carne estragada lhes era dada com o médico de bordo insistindo que ela era perfeitamente comestível. Alguns marinheiros se recusam em comer esta carne, então os oficiais do navio ordenam a execução deles. A tensão aumenta e, gradativamente, a situação sai cada vez mais do controle. Logo depois dos gatilhos serem apertados Vakulinchuk (Aleksandr Antonov), um marinheiro, grita para os soldados e pede para eles pensarem e decidirem se estão com os oficiais ou com os marinheiros. Os soldados hesitam e então abaixam suas armas. Louco de ódio, um oficial tenta agarrar um dos rifles e provoca uma revolta no navio, na qual o marinheiro é morto. Mas isto seria apenas o início de uma grande tragédia.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 11 de outubro de 2012)

Metrópolis, de Fritz Lang

Metrópolis, ano 2026. Os poderosos ficam na superfície, onde há o Jardim dos Prazeres, destinado aos filhos dos mestres. Os operários, em regime de escravidão, trabalham bem abaixo da superfície, na Cidade dos Trabalhadores. Esta poderosa cidade é governada por Joh Fredersen (Alfred Abel), um insensível capitalista cujo único filho, Freder (Gustav Fröhlich), leva uma vida idílica, desfrutando dos

maravilhosos jardins. Mas um dia Freder conhece Maria (Brigitte Helm), a líder espiritual dos operários, que cuida dos filhos dos escravos. Ele conversa com seu pai sobre o contraste social existente, mas recebe como resposta que é assim que as coisas devem ser. Quando Josafá (Theodor Loos) é demitido por Joh, por não ter mostrado plantas que estavam em poder dos operários, Freder pede sua ajuda. Paralelamente Rotwang (Rudolf Klein-Rogge), um inventor louco que está a serviço de Joh, diz ao seu patrão que seu trabalho está concluído, pois criou um robô à imagem do homem. Ele diz que agora não haverá necessidade de trabalhadores humanos, sendo que em breve terá um robô que ninguém conseguirá diferenciar de um ser vivo. Além disto decifra as plantas, que são de antigas catacumbas que ficam na parte mais profunda da cidade. Curioso em saber o que interessa tanto aos operários, Joh e Rotwang decidem espioná-los usando uma passagem secreta. Ao assistir a uma reunião, onde Maria prega aos operários lhes implorando que rejeitem o uso de violência para melhorar o destino e pensar em termos de amor, dizendo ainda que o Salvador algum dia virá na forma de um mediador. Mas mesmo este menor ato de desafio é muito para Joh, que ouviu a fala na companhia de Rotwang. Assim, Joh ordena que o robô tenha a aparência de Maria e diz para Rotwang escondê-la na sua casa, para que o robô se infiltre entre os operários para semear a discórdia entre eles e destruir a confiança que sentem por Maria. Mas Joh não podia imaginar uma coisa: Freder está apaixonado por Maria.

(Disponível em www.adorocinema.com. Acesso em 11 de outubro de 2012)

K41c Kerr Junior, Donald Hugh de Barros
Cartografias da (trans)formação docente: uma
experiência estética com o cinema / Donald Hugh de Barros
Kerr Junior. 2012.
183 f. il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2012.

1. Formação - Professor. 2. Educação. 3. Cartografia.
4. Cinema - Experiência estética. Título. II. Fabris, Eli
Terezinha Henn.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184