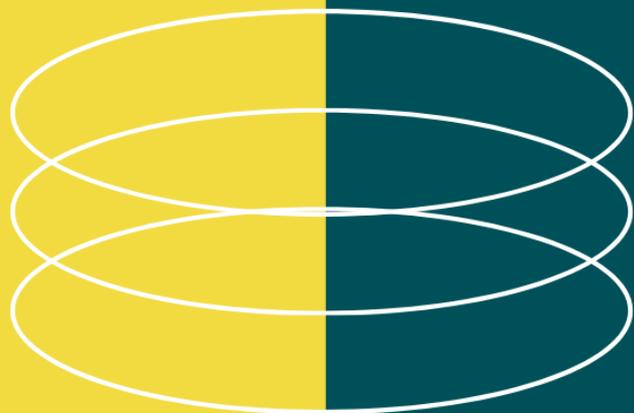


CLAQUETES

Cinema, Deleuze e Educação

org.
Sílvia Gallo
Mirele Corrêa
Rafael Limongelli



EDITORA
FE - UNICAMP

SÍLVIO GALLO
MIRELE CORRÊA
RAFAEL LIMONGELLI
(ORGs.)

CLAQUETES
CINEMA, DELEUZE E EDUCAÇÃO

1ª EDIÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA TRANSversal

EDITORA
FE-UNICAMP

Campinas, 2024



REITOR

Antonio José de Almeida Meirelles

COORDENADORA-GERAL

Maria Luiza Moretti

PRÓ-REITORA DE PESQUISA

Profa. Dra. Ana Maria Frattini Fileti

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Rachel Meneguello

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Ivan Felizardo Contrera Toro

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Prof. Dr. Fernando Antonio Santos Coelho



DIRETORA DA FE-UNICAMP

Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

DIRETOR-ASSOCIADO DA FE-UNICAMP

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Cristiane Machado

COORDENADOR DE EXTENSÃO, EVENTOS E PROJETOS ESPECIAIS

Prof. Dr. Carlos Miguel da Silva Ribeiro



Grupo de Pesquisa em Educação,
Linguagem e Práticas Culturais



**Grupo
Transversal**

COORDENADORES DO GRUPO

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro

Prof. Dr. Sílvio Gallo

ORGANIZADORES DO LIVRO

Mirele Corrêa

Rafael Limongelli

Sílvio Gallo

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Rafael Limongelli

EDIÇÃO E DESIGN

Mirele Corrêa

Rafael Limongelli

DIAGRAMAÇÃO

Mirele Corrêa

Rafael Limongelli

REVISÃO

Mirele Corrêa (Normalização bibliográfica ABNT)

William Guilherme Sampaio (Revisão Editorial)

FICHA TÉCNICA

Tiragem: e-book

Licença: CC-BY

Publicações | Biblioteca | Faculdade de Educação - Unicamp

Eduarda Esporta Vieira: Revisão de diagramação (miolo)

Roberta Pozzuto: Supervisão

Editora FE - Unicamp

Série Editorial: Pesquisas

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dra. Maria Inês F. Petrucci-Rosa

(Editora Chefe)

Profa. Dra. Helena Sampaio

Prof. Dr. Nelson Schapochnik

Roberta R. Fiolo Pozzuto

Prof. Dr. Roberto Nardi

Simone Lucas G. Oliveira

Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Esta obra foi submetida à avaliação de pareceristas ad hoc.

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação (CIP) elaborada por Gustavo Lebre de Camargo – CRB-8ª/7977.

C54 Claquetes: cinema, Deleuze e educação [e-book] / [organizadores] Sílvio Gallo; Mirele Corrêa; Rafael Limongelli — Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2024.

180 p.

Série editorial: Pesquisas.

ISBN: 978-65-87175-62-1

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995.. 2. Cinema. 3. Educação I. Gallo, Sílvio (org.). II. Corrêa, Mirele (org.). III. Limongelli, Rafael (org.). IV. Título.

20ª CDD - 791



SUMÁRIO

CENA 1: GRAVANDO	7
Mirele Corrêa	
Rafael Limongelli	
Sílvio Gallo	

abertura de campo

CINEPENSAMENTO: A IMAGEM-EDUCAÇÃO - ROTEIRO PARA UM ENCONTRO ENTRE FILOSOFIA E CINEMA E EDUCAÇÃO	12
Marcos Ribeiro de Santana	

aproximações entre cinema e filosofia

O VAZIO À SOMBRA DA CASA: CAOS E DEVIR-IMPERCEPTÍVEL NO CINEMA DE KIM KI-DUK	49
Laisa Blancy de Oliveira Guarienti	
Marcelo Vicentin	

A PROBLEMÁTICA DA REPETIÇÃO NO FILME "CISNE-NEGRO": POR UM ETERNO-RETORNO DO DEVIR-CISNE	64
Mirele Corrêa	

ENCONTRAR DELEUZE NA FILA DA PIPOCA: A PROPOSIÇÃO DE ALMODÓVAR ENTRE SIGNOS, CORPOS E OBJETOS RELACIONAIS	81
Laura Henrique Corrêa	

aproximações entre cinema e educação

DELEUZE LEVA FOUCAULT AO CINEMA: O QUE PODE A INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA?	98
Alexandrina Monteiro	
Valéria Aroeira Garcia	

INCURÁVEIS! NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS E DESCOLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS E DAS JUVENTUDES	124
Olivia Pires Coelho	
Rafael Limongelli	
Sílvio Gallo	

**SERIA NOAH UMA CONTRACONDUTA NECESSÁRIA PARA UM
PENSAMENTO OUTRO? 143**

Tássio Acosta

**CORPOS, ESPAÇOS E TEMPOS: O QUE PODE O CINEMA NA
EDUCAÇÃO? 158**

César Donizetti Pereira Leite

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS) 178

CENA 1: GRAVANDO

A obra que aqui se inaugura emerge de uma provocação deleuziana: "o cinema é a arte do pensamento" (Deleuze, 1990). Tal arte, para o filósofo francês, tem a potencialidade de nos levar ao encontro com um problema e fazer saltar um recorte no caos que nos possibilite saídas ético-estético-políticas àquilo que nos desassossega.

Movidos pelo desejo de experimentar o que do cinema é possível fazer vazar ou ainda, o que pode o cinema em intersecção com a educação e a filosofia, é que o Grupo Transversal¹ dedicou dois semestres de estudos e debates, entre os anos de 2017 e 2018, em torno das duas obras mais herméticas e emblemáticas de Gilles Deleuze: *Cinema I - A imagem-movimento* (1983) e *Cinema II - A imagem-tempo* (1985).

Os estudos foram atravessados por movimentos que ora iam da leitura atenta e crítica dos livros a análises intercambiáveis de cenas dos filmes citados pelo próprio autor. Ora modulavam-se na interlocução de filmes contemporâneos alinhados a questões mais estritas do campo educacional e da produção de imagens, até emaranharem-se nos fios experimentais de uma produção coletiva de curta-metragem, intitulada "Imagens entre o tempo e o movimento: ressonâncias na educação", apresentado no *V Seminário do Im@go: Educação e Esquizoarte*, no ano de 2018, na Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro.

¹ O Grupo de Estudos Transversal se apresenta como um subgrupo do PHALA - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais, que está vinculado à Linha de Pesquisa - Linguagem e Arte em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. O grupo, tendo como coordenadores os professores doutores Alexandrina Monteiro e Sílvio Gallo, se ocupa do interesse em problematizar questões do entorno educacional a luz da perspectiva da Filosofia da Diferença. Reúne uma série de estudantes e pesquisadores de diferentes instituições debruçados na preocupação daquilo que atravessa a formação humana em suas múltiplas dimensões.

Para concluir esse ciclo vetorial de estudos – que não tem a intenção de se fechar à produção de sentidos, mas que se abre como catapulta a umas mil portas de possibilidades experimentais –, é que esta obra, intitulada “Claquetes: cinema, Deleuze e educação”, aqui se apresenta como uma produção escrita após longo debate.

Os textos foram produzidos a partir de filmes escolhidos por afetividade, que aos termos de Espinosa (2014)² é todo encontro que nos afeta aumentando ou diminuindo nossa vontade de potência. Ou podemos dizer, também, que cada autor desta obra escolheu um filme por *agenciamento maquínico* (Deleuze; Guattari, 2012)³, através de forças conectivas capazes de nos deslocar e nesse movimento centrífugo, produzir devir e diferença.

Diferentemente da teorização que Deleuze desempenhou em seus livros, traçando uma ruptura do cinema tradicional e inaugurando o cinema moderno a partir da análise da construção imagética de Pasolini, Welles, Mizoguchi, Dreyer, Kurosawa, Bresson, Godard, entre outros cineastas, a intenção dessa produção é menos técnica, pragmática e especializada e mais fluida, experimental e amadora. Ora nos debruçamos nas análises das imagens, ora usamos as imagens para nos debruçar na arquitetura de outras imagens do pensamento. Ora usamos as ferramentas conceituais de Deleuze para embasar essa arquitetura, ora chamamos em diálogo outros autores para fundar bases mais sólidas às nossas edificações. Assim que, fazendo uso de filmes mais contemporâneos, não nos detivemos há uma atualização analítica visual, o que há antes são tentativas de fazer transparecer um problema através de um filme e, por meio do amadorismo, o qual nos fala Masschelein e Simons (2014)⁴, experimentar um outro modo de escrita, um outro modo de pensar *com*.

² In.: ESPINOSA, Benedito de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Autêntica Editora, 2014.

³ In.: DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Tradução de Suely Rolnik. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, v. 4, 2012.

⁴ In.: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Desta forma, no primeiro bloco, *abertura de campo*, temos o texto de Marcos Ribeiro de Santana, que nos apresenta uma panorâmica dos principais conceitos acionados por Deleuze em suas obras sobre o cinema. Por meio de um roteiro bem elaborado, o autor expõe com clareza e cuidado cenas que traduzem os aspectos mais essenciais daquilo que move o pensamento para a produção de um problema, se arriscando na criação de um novo conceito para a educação. Seu texto "Cinepensamento: a imagem-educação - roteiro para um encontro entre filosofia e cinema e educação" mais do que uma entrada ou, antes ainda, um convite a entrar, é também uma provocação para desinquietar aqueles que estão diretamente ligados ao chão da escola e/ou aos contextos da formação humana.

No segundo bloco, *aproximações entre cinema e filosofia*, três textos discutem obras cinematográficas específicas em interlocução com conceitos da filosofia da diferença, buscando problematizações acerca de uma ontologia do ser. Laisa Guarienti e Marcelo Vicentin acionam o cinema de Kim-Ki-Duk para discorrer sobre o devir-imperceptível. Mirele Corrêa ao problematizar a repetição na filosofia deleuziana traz o filme *Cisne Negro* (2011) e propõe uma experimentação ontológica com o devir-cisne. Já, Laura Henrique Corrêa vai encontrar no cinema inquietante de Almodóvar, *A pele que habito* (2011), indícios para colocar em questão os signos que atravessam e constituem os corpos e a arte.

No terceiro bloco, *aproximações entre cinema e educação*, Alexandrina Monteiro e Valeria Aroeira Garcia, acionam o filósofo Michel Foucault em diálogo com Gilles Deleuze para discutir a infância institucionalizada a partir dos filmes *A guerra dos botões* (1962) e *Pequenas Flores vermelhas* (2005). Num movimento similar e ao mesmo tempo singular, Rafael Limongelli, Olivia Coelho e Sílvio Gallo discorrem um texto problematizando a normalização e a descolonização das infâncias e das juventudes em conversa inspirada nas imagens em movimento dos filmes *Pixote* (1980) e *Ce gamin là* (1976) junto aos pensadores franceses Fernand Deligny e René Schérer. Tassio Acosta vai buscar no filme *A Vila* (2014) uma possibilidade de contra conduta a se pensar diferente do que se pensa.

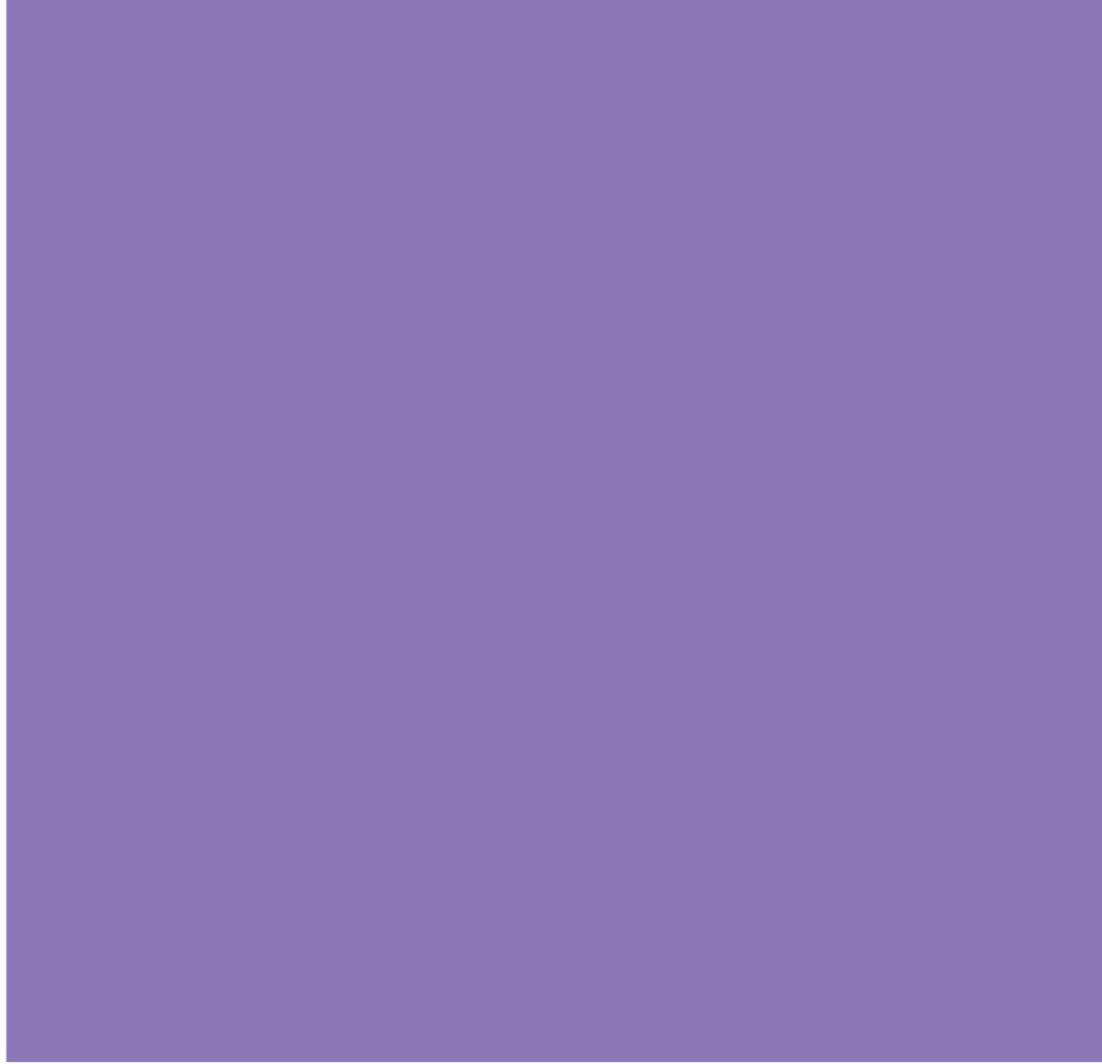
Por fim, mas ainda complementando o mesmo bloco de conversas entorno da educação, César Donizetti Pereira Leite, pesquisador externo, da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro, é convidado a compartilhar seus projetos de pesquisa acerca das produções de imagens na Educação Infantil. Como colaborador do Grupo Transversal, ativo na construção do pensamento através da imagem, César apresenta o texto "Corpos, espaços e tempos: o que pode o cinema na educação?", que ao invés de pautar sua discussão num filme específico, centra-se em discutir a potência da imagem produzida pelas próprias crianças em espaço institucional. As crianças em seu devir-cineastas, dirigindo a imagem a partir do seu olhar sobre o mundo.

É com o mesmo entusiasmo de quem convida para desfrutar um filme sentado na poltrona de uma sala de cinema e na companhia de uma clássica pipoca amanteigada que se faz o convite para a leitura desses textos. Deixar-se levar pelas cenas que se formam no pensamento e pelo pensamento construir outros signos e significados existenciais é o que se propõe. "Não interpretar, mas experimentar" os fluxos dos sentidos que abrem passagem, assim como anuncia Deleuze (1992)⁵, transmutando a ideia cartesiana de educação, na possibilidade de fabular outras educações pelo cinema.

Todos em posição: luz, câmera e ação!

Os organizadores,
Mirele Corrêa, Rafael Limongelli e Sílvio Gallo.

⁵ In.: DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.



ABERTURA DE CAMPO



CINEPENSAMENTO: A IMAGEM-EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA UM ENCONTRO ENTRE

FILOSOFIA E CINEMA E EDUCAÇÃO

Marcos Ribeiro de Santana
 Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
 mrsantana01@hotmail.com

Ato I. O pensamento e a imagem – a filosofia

Cena 1: Paris, 1968, acontece na Sorbonne a defesa da tese de doutorado de Gilles Deleuze, com o título Diferença e Repetição. A primeira defesa após a tensão tomada nas ruas da capital francesa pelas manifestações dos jovens estudantes, em maio do mesmo ano. Surgia ali a potência do pensamento diferencial, que posteriormente levaria Foucault a dizer: "(...) um dia, talvez, o século será deleuziano"

DELEUZE

"Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, 'pensar' no pensamento".

O filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) elaborou uma extensa produção filosófica, que marca de maneira expressiva e provocativa a filosofia e outras áreas do conhecimento, dentro do atual cenário contemporâneo. Dos múltiplos temas desenvolvidos por ele, destaca-se com relevância a concepção de *pensamento* e suas diferentes maneiras de se manifestar. A preocupação com essa temática tem como propósito olhar para a história da filosofia e investigar como os modos de pensar foram elaborados pela tradição filosófica. Essa investigação, por vezes, Deleuze denomina de *noologia*¹, tendo como foco as *imagens do pensamento*. Por exemplo, em uma passagem de *Conversações*, o filósofo francês escreve: "A esses estudos das imagens do pensamento chamaríamos de

¹ Termo de origem grega composto por duas palavras: *noo* – pensamento – e *logos* – estudo. Trata-se do estudo dos pensamentos.

noologia, e seriam eles os prolegômenos à filosofia” (Deleuze, 2013, p. 190). Ela também é evidenciada em *Mil Platôs*, quando Deleuze e Guattari (2012, p. 48) afirmam que: “A noologia, que não [se] confunde com a ideologia, é precisamente o estudo das imagens do pensamento e sua historicidade”. Trata-se de um estudo sobre as diversas formas que foram criadas em relação ao pensamento ao longo da história. Nesse contexto é importante destacar a presença do conceito de *imagem*, que num primeiro momento, na filosofia deleuziana, é vista como o fundamento dos pressupostos que possibilitam o pensar. A atitude de Deleuze é estabelecer uma crítica e uma ruptura em relação a essa concepção, a qual ele denominou de *imagem dogmática do pensamento*, cuja consequência é produzir um pensamento representativo, anulando toda capacidade criativa. Para estabelecer uma nova “imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos” (Deleuze, 2013, p. 190).

Desse modo, há um combate presente na filosofia de Deleuze entre duas ópticas relacionadas às *imagens de pensamento*: uma concebida numa atmosfera moral, dogmática, que estrutura o pensamento representativo²; e a outra, que transita por um pensamento sem imagem ou uma nova imagem do pensamento, localizada no campo do diferencial³, a partir do plano de imanência. A primeira marca a definição de um pensamento fundamentado numa transcendência, de perspectivas metafísicas, que aponta para a universalidade. A segunda evidencia o pensamento mergulhado na imanência, na potência criativa, pela qual visa as

² Em Deleuze há um distanciamento da filosofia tradicional, que está presa à *representação*, ao *idêntico*, ao *Mesmo* e à unidade do pensamento. Destacando que o reino da representação é composto pela raiz quádrupla: *identidade*, *analogia*, *oposição* e *semelhança*. Essas quatro raízes (ou as quatro ilusões) da representação estão moldadas num sentido metafísico, conectadas à teoria do conhecimento e estruturadas no princípio da razão que define a *identidade* do conceito, a *oposição* no predicado, a *analogia* do juízo e a *semelhança* da percepção. Temática abordada em *Diferença e Repetição*.

³ Na filosofia deleuziana a diferença é pensada em si mesma, ou seja, ela deve ser afirmada, ser primeira, irreconhecível. Isso implica que a *diferença* vai *diferindo-se* dela mesma, num *devenir* constante, não se fixando em nenhum princípio fundacional, mas se fazendo sempre nômade e potencializando a multiplicidade de pensamentos.

singularidades. Em suma, esse combate é para romper com a representação clássica, que estagna o pensamento, na esfera da reconhecimento, para fazer emergir a potencialidade produtora do pensamento e liberar a criação. Essa condição implica que “(...) o pensamento deve efetuar-se como uma verdadeira ‘máquina de guerra’, sendo capaz de produzir uma existência singular, um ‘modo de existir’ ético e estético” (Schöpke, 2012, p. 28).

A questão entre imagem e pensamento percorre diversas obras na trajetória produtiva de Deleuze, em que o caminho vai da crítica à certa concepção de *imagem do pensamento*, para a criação de uma *nova imagem do pensamento*. Esse trajeto é problematizado principalmente nos livros *Nietzsche e a filosofia* (1962), *Proust e os signos* (1964), *Diferença e repetição* (1968), *Lógica do Sentido* (1969), *Mil Platôs* (1980), *Cinema 1 – A imagem-movimento* (1983), *Cinema 2 – A imagem-tempo* (1985), *Conversações* (1990) e *O que é Filosofia?* (1991). Devido à extensão das descrições sobre essa temática, a abordagem tomada aqui se delimitará apenas em apresentar, de modo geral, os aspectos principais que caracterizam esse tema, para pensá-lo, posteriormente, no cinema e nos processos educacionais, na perspectiva de descrever um breve mapa da variação do sentido de *imagem pensamento*, traçada inicialmente como algo dogmático e moral, cuja consequência é paralisar o pensamento na representação; para depois colocá-la no plano de possibilidades de produção de novos pensamentos, que na especificidade da filosofia consiste na criação de conceitos.

Cena 2: A imagem dogmática e moral do Pensamento: a crença no pensamento natural, o modelo de reconhecimento, a pretensão do fundamento – a busca pelo bem e verdadeiro.

DELEUZE

“(...) pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza e de que o pensador tem uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro”.

A *imagem dogmática do pensamento* deriva da conexão com a transcendência e com o fundamento; ambos consistem na base de todo procedimento filosófico tradicional. Segundo Zourabichvili (2016, p. 39), a *imagem dogmática do pensamento* se exprime por três itens: “1) na crença num pensamento natural; 2) no modelo geral da reconhecimento; 3) na pretensão ao fundamento”. No primeiro item, há três argumentos centrais que consolidam a ideia do pensamento como algo natural e a unidade de todas as outras faculdades: a) o fato de que o pensador deseja e ama o verdadeiro, em que ele procura naturalmente a verdade, sendo ela algo que pertence de direito ao pensamento; e, para Deleuze (2018a, p. 181), esse aspecto fez com que o pensamento se caracterizasse como algo natural e espontâneo, estando diretamente associado à verdade, que, por sua vez, está ligada à Moral⁴. b) Existem forças opostas ao pensamento que impedem o seu funcionamento natural, e precisam ser evitadas; por exemplo, as paixões, o interesse pelo sensível, a dimensão corpórea, tudo isso causa o erro e afasta da verdade, e, portanto, deve ser evitado, por essa concepção de pensamento. c) O pensador, para perseguir a verdade, além de evitar as forças avessas, necessita de um *método* preciso que oriente para o caminho correto. Esses três itens se resumem ao fato de que:

O pensamento é naturalmente bem orientado, de sorte que, se estamos não só em busca do verdadeiro, mas também em busca do caminho que leva ao verdadeiro (a orientação), é preciso [supor] que o pensamento tenha sido desviado, distraído por forças nocivas que lhe são alheias (Zourabichvili, 2016, p. 40).

⁴ Aproximando de Nietzsche, Deleuze afirma que a verdade está associada a moral: “Com efeito, quem não, senão a Moral? Esse Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento” (Deleuze, 2018a, p. 182).

No segundo item, sobre a *reconhecimento*, ao pensar a verdade sobre o objeto, este é submetido ao princípio da identidade para que ele seja conhecido; no entanto, esse conhecimento, nada mais é do que um reconhecimento⁵. Ou seja, o pensamento reconhece, antecipando-se de algum modo, aquilo que identificou como algo homogêneo e estável. Portanto, o reconhecimento da verdade presume a existência de uma realidade anterior que é idêntica a si. O pensamento prejudica a forma desse objeto, porque também está ligado a um fora transcendente. Nas palavras de Zourabichvili (2016, p. 41) “a imagem dogmática do pensamento se deixa reconhecer quando liga fora e transcendência, quando remete necessariamente a um além, à garantia necessária do *a priori* que ela postula e impõe aqui mesmo, neste mundo”. Assim, a *reconhecimento* exige do pensamento a submissão tanto ao *a priori* como à *transcendência* e sua funcionalidade está submetida, segundo Deleuze (2018a), a dois aspectos: o *erro* e o *saber*. O primeiro, definido como estado negativo do pensamento; o segundo se consolida como elemento do verdadeiro, que é visto como algo idêntico e permanente.

O terceiro item consiste na questão do *fundamento*, fato que consiste em descrever que o pensamento e a verdade, na filosofia tradicional, tiveram sempre como objetivo a busca pelo *começo*. A procura pelo *princípio fundacional* foi construída por várias concepções filosóficas e inúmeras variações conceituais, como, por exemplo, ideias, causas, o *cogito*, razão eficiente, entre outras possibilidades. A grande preocupação dessa busca está no fato de que “a filosofia exige um fundamento como marca de que ela, enfim, começou a pensar, que ela deixou de veras o horizonte de um pensamento tão apenas possível (opinião, a *doxa*)” (Zourabichvili, 2016, p. 44). Noutras palavras, desde seu aparecimento, a filosofia tradicional exige um fundamento como pressuposto, para tornar o

⁵ Para Zourabichvili (2016, p. 42) “Assim, o pensamento é apenas um processo provisório, destinado a preencher a distância que separa o objeto; ele dura exatamente o tempo que investimos para reconhecer”.

pensamento possível e verdadeiro. Ao estar ligada ao fundamento a imagem dogmática do pensamento, associa-se, também, aos conceitos de identidade, verdade, essência, razão e tudo que se enquadra no arcabouço da representação. A consequência da imagem dogmática do pensamento é, a partir desses conceitos, estabelecer princípios fundamentais, imutáveis e inquestionáveis, que anulam a potência criadora do pensamento.

Cena 3: A imanência - uma vida, as virtualidades dos acontecimentos singulares. A ressonância de encontros intensivos com os intercessores. O signo e o problema que provocam e forçam o pensamento a pensar.

DELEUZE

“O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra”.

Deleuze, ao propor um *pensamento sem imagem*, ou uma *nova imagem do pensamento*, na dimensão da diferença, promove uma ruptura em relação à imagem dogmática, moral e clássica do pensamento. A crítica deleuziana à imagem dogmática do pensamento está no fato de ela se apresentar, como pré-requisitos para pensar, pressupostos que caracterizam o pensamento como natural, cuja condição gera inúmeras consequências para o ato de pensar. Para Deleuze, o pensamento não é algo natural, mas algo “(...) forçado por encontros intensivos ou por forças que se apoderam do pensamento, tem-se o traçado de novas formas de dizer o que é e o que pode o pensamento em oposição a uma concepção clássica ou dogmática” (La Salvia, 2016, p. 37). Em Deleuze, de maneira geral, o pensamento é forçado pelo encontro com os signos e provocado pelos problemas.

Em *Proust e os Signos*, Deleuze (2003, p. 4) afirma que os signos são específicos e constituem a matéria desse ou daquele mundo e o aprender está associado diretamente a eles. Pois, o encontro com os signos é algo que violenta o pensamento, no sentido de ser afetado por algo externo, que provoca uma ruptura com certa passividade, forçando a pensar. Assim, em Deleuze (2003, p.

91) “o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento”. Justamente essa gênese, que implica algo que violenta o pensamento, uma força externa que o mobilize a pensar deixando de ser natural. No entanto, essa força que faz pensar exige uma interrogação, um problema. Essa condição implica que o pensamento também é provocado a pensar por uma problematização. Lembrando que o problema se apresenta sempre como singular e possibilitado por algo de fora. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2018a) descreve o problema como motor da criação de pensamentos. Mais um fato para afirmar que o pensamento não é “natural” no ser humano, como uma essência inata, tal como não se sustenta a ideia de reconhecimento, tal como elaborada na filosofia tradicional. Deleuze (2018a) também destaca que cada um tem “o direito aos próprios problemas”; com o poder de inventá-los e criar saídas para eles, produzindo novos pensamentos. Enfim, “para pensar, é preciso ser forçado por um fora que cria um campo problemático no qual se cria respostas” (La Salvia, 2016, p. 43).

Cena 4: Deleuze e o encontro com Felix Guattari, a mudança de muitas coisas, para exprimir novos pensamentos.

DELEUZE e GUATTARI

“A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas são as categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante, que decidem sobre o sucesso ou fracasso”.

A nova imagem do pensamento é marcada pelo fato de que ela não está vinculada à busca do *começo*, aliás “Deleuze sublinha a incapacidade dos filósofos em começar verdadeiramente” (Zourabichvili, 2016, p. 44). Do mesmo modo, ela rompe também com a noção de identidade, fundamento, essência, razão e verdade absoluta. Assim, “quando a filosofia renuncia a fundar, o fora abjura sua transcendência e devém imanente” (Zourabichvili, 2016, p. 46). Deleuze, ao

pensar essa nova imagem do pensamento, a vincula diretamente à imanência. Perspectiva possível, na filosofia deleuziana, somente pelo *plano de imanência*, tal como descrito em *O que é filosofia?*, que “não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 47). Destacando que na perspectiva deleuziana pensar é criar, precisamente esse pensar na “filosofia é arte formar, de inventar, fabricar conceitos⁶” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8) e o plano de imanência é considerado como pré-filosófico. No entanto, há uma correspondência entre eles, em que os conceitos são criados do mesmo modo que o plano deve ser erigido. “A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 52).

Agora, como descrito em *Conversações*: “É a imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos” (Deleuze, 2013, p. 190). Para Deleuze, o conceito se apresenta como “flexível e móvel que expressa a experimentação das diferenças e dos devires, fruto dos problemas que é forçado a resolver e que pensa o caos de modo imanente, como uma multiplicidade de elementos” (La Salvia, 2016, p. 43). Ao criar conceitos, isso implica numa intervenção na constituição do mundo e da própria existência, na condição de um acontecimento singular. Essa criação não é possibilitada por um método, não tem um começo fundador, nem está centrada na razão, nem busca incansavelmente a verdade. Mas a criação está atrelada à imagem do pensamento, que se apresenta, segundo Deleuze (2013, p. 190), como

⁶ O conceito não tem uma definição acabada, mas é descrito por meio de componentes, a saber: a *Assinatura*, a *multiplicidade*, a *problematicidade*, a *historicidade*, a *heterogênese*, o *incorporal*, o *absoluto/relativo* e, por fim, o conceito não é *discursivo* e não é *proporcional*. Para uma compreensão melhor sobre o conceito cf. Deleuze; Guattari, 2010, pp. 23-43.

um rizoma⁷. Visto que, para o filósofo francês, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. (...) o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48). Desse modo, o rizoma consiste numa ruptura com a lógica do verbo ser, o É; e, conseqüentemente, de tudo que ele reproduz, como, por exemplo, o fundamento, a verdade, a transcendência, a racionalidade, entre outros. Ao deslocar da lógica do ser, a ênfase é colocar a força do pensamento na conjunção E, no meio onde tudo brota, na criação, na imanência, na diferença. Por fim, “certamente o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (Deleuze, 2013, p. 62), para pôr em evidência e funcionalidade o devir no pensamento.

Entre a ruptura com a *imagem dogmática do pensamento* para a eclosão criativa da *nova imagem do pensamento*, situam-se duas obras sobre o cinema, em que é possível visualizar a tensão e o deslocamento dessa mudança de perspectiva. São elas: *Cinema 1 – A imagem-movimento* (1983) e *Cinema 2 – A imagem-tempo* (1985). O foco central da temática sobre imagem e pensamento está descrito no capítulo sétimo do livro *Cinema 2: a imagem-tempo*, denominado de *O pensamento e o cinema*. A escolha por esse capítulo é justamente para descrever a concepção de imagem e pensamento apresentando o deslocamento do cinema clássico, que desenvolve o tema da imagem e movimento, para o cinema moderno, cuja atenção é para a imagem e tempo. A problematização que percorre essa escolha é a tentativa de descrever como imagem e pensamento, no cinema, lidam com a temática apresentada na filosofia, que discute a relação da imagem dogmática do pensamento, na perspectiva da representação, que predominantemente está presente no cinema clássico, na composição da imagem-movimento e a nova imagem do pensamento, na produção de conceitos, na perspectiva da diferença, em que se destaca no cinema moderno, na abordagem da imagem-tempo.

⁷ “O rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

Ato II. O pensamento e a imagem – o cinema

Cena 5: Deleuze encontra com a sétima arte para fazer dela uma forma de pensamento. Transita por um deslocamento que parte linearidade para continuidade, dos cortes racionais para os irracionais, da arte cinematográfica clássica para alcançar o território do cinema moderno.

DELEUZE

“(...) a essência do cinema, que não é a generalidade dos filmes, tem por objetivo mais elevado o pensamento, nada mais que o pensamento e como ele funciona.

O encontro entre a filosofia de Deleuze e o pensamento cinematográfico é tematizado em entrevistas, artigos e principalmente em dois livros, como comentado anteriormente: *Cinema 1 – A imagem-movimento* e *Cinema 2 – A imagem-tempo*. No primeiro, a grande preocupação do filósofo francês, está em apresentar como o cinema estabeleceu a concepção de um *automovimento* a partir da relação entre imagem-movimento. Aparecem nessa criação os conceitos de imagem-ação, imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-pulsão, que marcam o cinema clássico. No segundo livro, o foco está em demonstrar como o cinema elaborou a concepção de *autotemporalização*. A abordagem destaca que a imagem-tempo evidencia perspectivas ópticas e sonoras, numa relação direta entre imagem e tempo, surgindo os conceitos de espaço-qualquer e cristais de tempo, entre outros, que caracterizam o cinema moderno, na denominação deleuziana. “São esses fins que constituem os conceitos do cinema. O cinema executa um automovimento da imagem, e até uma autotemporalização: isto é a base, e são os dois aspectos que tentei estudar” (Deleuze, 2013, p. 79). A atenção dada a esse estudo de Deleuze sobre o cinema recairá na apresentação dos principais aspectos do cinema clássico, na figura de Eisenstein, a ruptura desse cinema com Artaud e o advento do cinema moderno, tendo como destaque Godard.

Ao priorizar os temas do pensamento e da imagem, presentes no capítulo sétimo do *Cinema 2: a imagem-tempo*, o destaque inicial é dado à afirmação de Deleuze (2018b, p. 227), quando descreve que as ambições dos primeiros a fazerem cinema eram de torná-lo uma arte industrial, tendo como proposta fazer dele uma arte das massas, através do automatismo individual e coletivo. Tal perspectiva consistiria em atingir o automovimento, o movimento automático, cuja função era fazer do movimento o dado imediato da imagem. Isso faz com que a imagem adquira a capacidade de se mover em si mesma, independente de um móvel ou objeto que a produzisse. Quando o movimento se torna automático a imagem se efetua e produz um choque no pensamento, que comunica vibrações ao córtex, tocando diretamente o sistema nervoso cerebral. Desse movimento automático surge o autômato espiritual, mantendo entre eles uma relação mútua em que um reage sobre o outro e fazendo com que o cinema desperte em cada indivíduo um pensador. Deleuze destaca que é por meio do choque que o autômato espiritual produz pensamentos, ou seja, ele é uma potência que força a pensar. Perspectiva que tinha com pretensão “distanciar” esse autômato espiritual da maneira tal como foi elaborada na filosofia clássica, uma forma lógica ou abstrata de deduzir os modos de pensar, cuja produção é resultado de uma imagem dogmática do pensamento.

Essa possibilidade de conceber o pensamento através do choque, Deleuze (2018b, p. 228) utiliza o termo *noochoque*. Para ilustrar essa concepção, ele cita Martin Heidegger, um trecho do texto intitulado *O que quer dizer pensar*, em que aparece a afirmação: “o homem sabe pensar na medida em que tem a possibilidade de pensar, mas esse possível ainda não garante que sejamos capazes de pensar” (Heidegger, 1951, p. 21 *apud* Deleuze, 2018b, p. 228)⁸. Nessa passagem, o filósofo alemão sinaliza que, nessa possibilidade de pensar, o

⁸ Versão em português: HEIDEGGER, Martin. "O que quer dizer pensar?". In: HEIDEGGER, M. *Ensaios e Conferências*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcai Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

pensamento necessita de algo que o force a se manifestar, ou seja, ele é sempre coagido a pensar e há algo de impensado no pensamento. O que possibilita duas condições ao pensamento: a primeira, que ele não é algo natural, espontâneo, mas sim algo forçado, e cada um sabe que tem a capacidade de pensar, naquilo que é possível e dá para ser pensado. A segunda condição, há também do mesmo modo o impensável, o não pensado, ou aquilo que ainda não se pensou, o espaço para o impensado do pensamento. Essas duas condições de pensamento nutrem o cinema cada uma dentro do modo que Deleuze o concebe, enquanto o clássico e o moderno. O cinema clássico está mais próximo da primeira condição – a *capacidade de pensar* – enquanto o cinema moderno se aproxima da segunda condição – o *impensado do pensamento*.

Cena 6: Cinema 1: a imagem-movimento: o conjunto acentrado elementos variados que agem e a reagem uns sobre os outros. A arte do movimento automático, do cinema das massas.

DELEUZE

“Tenho a impressão de que as concepções filosóficas modernas da imaginação não levaram em conta o cinema: ou elas creem no movimento, mas suprimem a imagem, ou elas mantêm a imagem, mas suprimem dela o movimento”.

No cinema clássico, o entendimento sobre o pensamento, enquanto capacidade para fazer pensar, está presente na comunicação que transmite, ou seja, a imagem provoca um choque e força a produção de pensamentos. A característica principal daqueles que começaram a fazer o cinema, a imagem-movimento, não escapa ao choque, cuja função primordial é a *pretensão* de levar as massas a pensar, a partir do momento que elas são afetadas pela imagem cinematográfica. Nas palavras de Deleuze (2018b, p. 228), “Um autômato subjetivo e coletivo para um movimento automático: a arte das ‘massas’”. No entanto, ele destaca que, se de fato isso ocorresse, o mundo estaria mudado há muito tempo. Porém, isso não aconteceu porque o choque acabou por se confundir com o cinema ruim. Ao invés de surgir uma imagem-movimento, que desenvolvesse vibrações e que produzisse pensamentos, ela conduziu a uma

violência figurativa do representado. A consequência foi a troca do autômato espiritual do aprofundamento da possibilidade de pensar, para um autômato espiritual, gerando o *risco* de se “tornar o manequim de todas as propagandas: a arte das massas já mostrava um rosto inquietante” (Deleuze, 2018b, p. 229). Noutras palavras, o cinema tornou-se um pensamento criador de representações, um instrumento de propaganda, de condução de massas.

Nessa tensão entre a *pretensão* e o *risco*, entre potencializar o pensamento ou reproduzir a representação, é importante destacar a concepção de *sublime*,⁹ que surge mesmo na condição de que aquilo que provoca o ato de pensar ainda está por vir. Visto que: “(...) o sublime é que a imaginação sofre um choque que leva para seu limite, e força o pensamento a pensar o todo enquanto totalidade intelectual que ultrapassa a imaginação” (Deleuze, 2018b, p. 229). Deleuze (2018b) dá atenção maior, na discussão sobre essa temática de Eisenstein, que permite decompor as particularidades do *noochoque*, fazendo uso da dialética. Para isso ele estabelece três movimentos espirais do pensamento¹⁰, seguindo a dialética hegeliana. O primeiro, refere-se à imagem do pensamento, ao choque cerebral, e desenvolve a questão do orgânico, do *lógos* (a razão). O segundo, prioriza o pensamento às imagens e tem a atenção voltada para as figuras e o monólogo interior, em que aparece a temática do patético, o *pathos* (a natureza). O terceiro, foca a igualdade da imagem e do pensamento, o vínculo do homem e do mundo, condição que consiste na discussão do dramático, do pragmático, das práxis ou do pensamento-ação (o espírito-absoluto).

Por menor, o primeiro movimento trata da temática da passagem da imagem ao pensamento – do preceito ao conceito. Nesse processo, as imagens se chocam entre si a partir dos próprios componentes, e “o choque é a forma mesma da comunicação” (Deleuze, 2018b, p. 229). Isso porque no choque há a oposição

⁹ Há três aspectos do sublime: o matemático de Gance; o dinâmico de Murnau e Lang; e o dialético de Eisenstein.

¹⁰ Para um maior aprofundamento sobre essa discussão cf. Deleuze, 2018b, pp. 229-238.

entre as imagens, em que se define a fórmula ou a violência da imagem, cujo efeito é forçar o espírito a pensar o Todo, como uma totalidade orgânica e o próprio conceito. Aplicado ao cinema, isso o faz dependente da montagem, ou seja, da técnica de encadeamento das imagens por um processo intelectual. “Por isso é dito ‘cinema intelectual’, e a montagem, ‘montagem-pensamento’. A montagem é no pensamento o próprio ‘processo intelectual’, ou o que, ante o choque, pensa o choque” (Deleuze, 2018b, p. 230)¹¹. Por fim, Deleuze (2018b) afirma que Eisenstein é dialético porque concebe a violência do choque sob a figura da oposição em que o pensamento do Todo é concebido sob a forma da superação e transformação dessa oposição. Ou seja, do choque de dois fatores opostos nasce o conceito, enquanto superação; e é esse processo dialético que fortalece o pensamento no cinema. “A imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo. É esta a definição de sublime” (Deleuze, 2018b, p. 230).

O segundo movimento é a passagem do pensamento à imagem – do conceito ao afeto. Esse retorno consiste em atribuir novamente ao processo intelectual (razão) uma dimensão emocional (paixão). Agora o Todo que vai às partes, e não o contrário, como no movimento anterior. Através da espiral dialética, o Todo é produzido pelas partes e vice-versa. Para Deleuze (2018b, p. 231), “no segundo momento não se vai da imagem-movimento ao claro pensamento do todo que ela exprime, vai-se de um pensamento do todo, pressuposto, obscuro, às imagens agitadas, misturadas que exprimem”. Trata-se de uma língua, um pensamento primitivo denominado de *monólogo interior*, que corresponde, segundo Deleuze (2018b), a algo ébrio, que opera por figuras, metonímias, sinédoques, metáforas, inversões, atrações. Nessa abordagem há o

¹¹ Deleuze (2018b, p. 230) cita o exemplo da saturação em *O velho e o novo* (Eisenstein) “é isso a onda de choque e vibração nervosa, tal que não se pode mais dizer ‘vejo, ouço’, mas SINTO, ‘sensação totalmente fisiológica’. É o conjunto dos harmônicos agindo sobre o córtex que faz nascer o pensamento, o PENSO cinematográfico: o todo como sujeito”.

uso de uma força de imaginação patética (*pathos*), que consiste na utilização de representações sensórias. Por isso, o cinema clássico se expressa muito por meio de metáforas, com o objetivo de captar o espírito humano. Eisenstein, por exemplo, faz uso da metáfora para demonstrar as inúmeras tentativas de expressar o Todo e suas variações, em relação com as partes.

No terceiro movimento, a igualdade da imagem e do pensamento, que trata do vínculo do homem e do mundo, o conceito está em si na imagem e a imagem é para si no conceito. Nas palavras de Deleuze (2018b, p. 235) não se trata mais da “imagem ao conceito e do conceito à imagem, mas a identidade do conceito e da imagem: o conceito está em si na imagem e a imagem é para si no conceito”. É a manifestação do pensamento-ação (espírito absoluto, para usar o termo hegeliano) que proporciona a relação (vínculo) do homem e do mundo, do homem e da Natureza, para estabelecer a unidade sensório-motora e a elevando a uma potência suprema, o monismo. Fato que sugere para Deleuze (2018b, p. 235) parecer a verdadeira vocação do cinema (clássico). Assim, o pensamento-ação consolida ao mesmo tempo uma unidade entre Natureza e homem, indivíduo e massa. Isso aplicado ao cinema o aponta para a arte das massas, anulando a perspectiva da ação do indivíduo. Nesse cinema, principalmente em Eisenstein, há a primazia da montagem; nela, a função é fazer que “o cinema não tem por sujeito o indivíduo, nem por objeto uma intriga ou uma história; tem por objeto a Natureza¹², e por sujeito as massas, a individuação das massas e não a de uma pessoa” (Deleuze, 2018b, p. 236).

A composição desses três aspectos estabelece a conexão entre cinema e pensamento, caracterizando a imagem-movimento, cujo ápice é a imagem-ação, produzida por um choque que força a pensar. Em síntese: “a conexão com um

¹² “Eisenstein se atém a uma concepção idealista da Natureza, que substitui ‘a história’, a uma concepção dominadora da montagem, que esmaga a imagem ou o plano, a uma concepção abstrata das massas, que oculta o herói pessoal consciente” (Deleuze, 2018b, p. 236). A ideia era evitar que o cinema soviético se confundisse com o cinema americano.

todo que só pode ser pensado em uma tomada de consciência superior, conexão com um pensamento que só pode ser figurado no desenrolar subconsciente das imagens, conexão sensório-motora entre o mundo e o homem, a Natureza e o pensamento” (Deleuze, 2018b, p. 236). Por fim, o cinema clássico é marcado pela imagem-ação, pelo sensório-motor, com ênfase na montagem, nos cortes racionais, na associação entre imagens e sons, no monólogo interior produzido por metáforas e metonímia, na totalização da imagem, de um Todo aberto, na procura da unidade homem e mundo, na composição do cinema de narrativa.

Cena 7: A ruptura: entre a passagem do cinema como imagem-movimento para a imagem-tempo, da linearidade para descontinuidade, dos cortes racionais para os irracionais, há o suspense, a carne, o vidente.

DELEUZE

“O cinema executa um automovimento da imagem, e até uma autotemporalização: isto é a base, e são os dois aspectos que tentei estudar”.

Deleuze (2018b) destaca que a abordagem do cinema clássico sofrerá uma mudança de perspectiva, quando entra em cena Hitchcock e o cenário muda de plano, marcando o início do fim da imagem-movimento. Isto implica na passagem da imagem-ação em direção às relações mentais e ao mesmo tempo em que acontece o retorno à imagem segundo relações naturais com a pretensão de compor a trama. Para o filósofo francês, “o que Hitchcock introduz, assim, no cinema, é a imagem mental. Não se trata de olhar, e se a câmera é um olho, é o olho do espírito. Daí o lugar do extraordinário de Hitchcock no cinema: ele ultrapassa a imagem-ação em direção a algo mais profundo, às relações mentais, a uma espécie de vidência” (Deleuze, 2013, p. 75). Nessa mudança, há substituição da dialética pela lógica das relações e simultaneamente o choque é substituído pelo suspense. No entanto, o que caracteriza o cinema clássico é o fato da presença de inúmeras conexões para compor o pensamento. O que está em cena é o dilema do autômato espiritual que situa entre a produção de

pensamento profundo e a mera representação do pensamento. Dentre essas conexões do pensamento destaca-se: o choque, o sublime e o suspense, três abordagens que marcam de maneira significativa o plano da imagem-movimento.

O cinema clássico, na perspectiva da imagem-movimento, é tomado por uma crise pela qual se instaura uma ruptura, fazendo emergir uma nova abordagem sobre o cinema. Deleuze (2018) destaca que aquela esperança depositada no cinema como a arte das massas, levando-as a pensar, parece agora uma declaração de museu. Ele descreve três aspectos que marcam a impossibilidade dessa pretensão do cinema: 1) *Mediocridade dos produtos*, que tematiza a questão de que o *suspense* de Hitchcock, o *choque* de Eisenstein, o *sublime* de Gance, quando retomados por autores medíocres, têm como consequência fazer um cinema que não reporta a imagem como vibração para criar pensamentos, e sim como produção de representações. Assim, “a grandeza não é da composição, mas um mero inchaço do representado, não há mais excitação cerebral, o nascimento do pensamento” (Deleuze, 2018b, p. 238-239). 2) *Fascismo da produção* destaca que a abordagem sobre as massas não devia se separar de uma ascensão das massas ao título de verdadeiro sujeito. Isto não acontecendo fez com que arte das massas se tornasse propaganda e manipulação do Estado. Para Deleuze (2018b, p. 239), essa manipulação era “uma espécie de fascismo que aliava Hitler a Hollywood, Hollywood a Hitler. O autômato espiritual tornou-se o homem fascista”¹³. 3) *A esperança do cinema pelo cinema* aponta a perspectiva de Antonin Artaud, que, frente aos temas da imagem-movimento, propõe evitar dois obstáculos: o cinema experimental abstrato e o cinema figurativo comercial (Hollywood), que fogem totalmente do objetivo de fazer pensar.

¹³ Deleuze (2018b, p. 239) cita a tese de Paul Virgílio, que defende a ideia de que não houve alienação: desde o início a imagem-movimento esteve ligada à organização de guerra, à propaganda de Estado, ao fascismo de maneira geral.

Cena 8: O encontro com Artaud, o cinema concebido como algo provocar de vibrações neurofisiológicas, em que a imagem produz um choque, uma onda nervosa e faz nascer o pensamento.

DELEUZE

“(...) o pensamento é forçado a pensar(...) Artaud persegue tudo isto a terrível revelação de um pensamento sem imagem e a conquista de um novo direito que não se deixa representar”.

A perspectiva de cinema de Artaud, de certo modo, se aproxima com a abordagem cinematográfica de Eisenstein, no sentido de afirmar que o choque ou a vibração faz o pensamento nascer dentro do pensamento; e, do pensamento, a imagem. No entanto, segundo Deleuze (2018b, p. 242), Artaud vira do avesso essa maneira, tal como foi elaborada por Eisenstein. Pois ele trilha o caminho de Heidegger ao constatar a impotência, a imponderabilidade no pensamento, o seu impoder. Para Deleuze (2018b, p. 241), isso não afeta diretamente o cinema, mas, ao contrário, define o verdadeiro objeto-sujeito do cinema, cujo privilégio é dado ao impoder. Ou seja, o cinema não privilegia mais a força do pensamento, e sim o impensável do pensamento. Em Artaud o choque também faz nascer o pensamento, mas em outra condição: *“o fato de que ainda não pensamos, a impotência tanto para pensar o todo como para pensar a si mesmo, estando o pensamento sempre petrificado, deslocado, desabado”* (Deleuze, 2018b, p. 244). No entanto, tal constatação, a busca do impensado do pensamento, é justamente o que força a pensar. Nas palavras de Deleuze (2018b, p. 244): *“por um lado, a presença de um impensável no pensamento, e que seria a um só tempo como que sua fonte e sua barragem, por outro, a presença ao infinito de outro pensador no pensador, que quebra qualquer monólogo de um eu pensante”*. Isto faz com que Artaud não acreditasse num cinema abstrato, figurativo e do sonho. Mas no cinema capaz de revelar a impotência de pensar que está no cerne do pensamento.

A partir dessa abordagem, outros pontos importantes surgem e marcam a visão de cinema pensada por Artaud. Como, por exemplo, ao adotar a concepção do impensável do pensamento faz com que o próprio pensamento procure algo que lhe é externo, o *fora*. Assim o Todo deixa de ser o *aberto*, como no cinema clássico, para ser o *fora*, no cinema moderno. Visto que o *fora* não deve ser entendido como uma simples exterioridade, algo do mundo físico, tal como foi elaborado no empirismo clássico e nem tampouco como uma interioridade psicológica de um Eu pensante, tal como desenvolvido no racionalismo moderno. Mas esse *fora* abordado como instância que cria o problema, esse potencializa a criação de pensamentos (tema a ser desenvolvido posteriormente). Isso marca a ruptura com a tentativa de reconstituir o Todo por meio da montagem, no uso das imagens, no sentido de encadeá-las a partir do monólogo interior, tal como é evidente no cinema clássico. Nas palavras de Deleuze (2018b, p. 244), em Artaud “por um lado não há mais todo pensável pela montagem, por outro, não mais monólogo interior enunciável mediante imagem”. Assim, não havendo mais o monólogo interior, não há espaço para a metáfora. Agora as imagens são desencadeadas em vozes múltiplas, diálogos internos, sempre uma voz de dentro de outra voz.

O abandono das concepções do cinema clássico acontece pelo deslocamento do sensório-motor que caracteriza o cinema da ação, para o cinema do vidente, aspecto principal do cinema moderno. Essa mudança está justamente no fato do cinema moderno ser afetado pela imagem através do olhar e não pelo sensório-motor. Artaud é o precursor nessa mudança, pois ele invoca “verdadeiras situações psíquicas”, promovendo uma outra saída sutil ao pensamento. Deleuze (2018b, p. 246) cita Artaud (1978, p. 22, 76), que afirma “situações puramente visuais, cujo drama resultaria de um choque feito para os olhos, feito, se ousarmos dizer, da substância mesma do olhar”. Noutras palavras, trata-se do deslocamento das reações aos estímulos sensório-motores, presentes na imagem-movimento, para ser conduzido pela visão dos acontecimentos, a

marca da imagem-tempo. Para Vasconcellos (2006, p. 165), “o cinema abandona a ação e vai ao encontro de um novo psiquismo, que o coloca diante das situações puramente sensíveis, situações ópticas e sonoras puras. Este é o impensável do pensamento para Artaud. Assim, torna-se possível pensar, isto é, ‘ver’”. Desse modo, em Artaud, o autômato espiritual não se caracteriza como possibilidade lógica de um pensamento, cuja função é deduzir formalmente as ideias de umas nas outras. Tampouco é uma potência física que consistiria num pensamento montado em circuito com a imagem automática.

A proposta de Artaud, segundo Deleuze (2018b) é fundir o cinema com a realidade íntima do cérebro. Porém, tal abordagem não implica alcançar o Todo, como em Eisenstein, mas propor uma fissura, uma rachadura, perspectiva que consiste numa evolução do autômato espiritual. Isso porque a ruptura com o sensório-motor faz do ser humano vidente ser surpreendido por algo intolerável no mundo e ao mesmo tempo confrontando com algo impensável no pensamento. Para Deleuze (2018b), essa condição do mundo como algo intolerável consiste que não mais pensa a si próprio e nem o mundo. Para Artaud, essa impotência do pensamento (impensável) não faz dele uma mera inferioridade, pois é algo do próprio pensamento, e faz com que ele crie uma maneira de pensar, sem com isso ter a pretensão de restaurar um pensamento onipotente, tal como na dialética de Eisenstein.

Deleuze (2018b) destaca que, num primeiro momento, o cinema moderno que se inicia perdeu a crença no mundo, pois o vínculo do homem com ele havia se rompido. Posteriormente essa crença é restituída, tendo no *vínculo* o objeto principal. Ou seja, a crença no mundo é entendida como algo que pode religar o homem com o que ele vê e ouve. Trata-se de uma crença no mundo tal como ele é. Para Godard, um dos principais expoentes da concepção do cinema moderno, essa crença não significa crer em outro mundo, como pensado pela religião, nem na tentativa de buscar uma transformação do mundo, à maneira dos revolucionários, mas em demonstrar que essa crença no mundo é crer no corpo.

“Restituir o discurso ao corpo, e, para tanto, atingir o corpo antes dos discursos, antes das palavras, antes de as coisas serem nomeadas: o ‘prenome’, e até mesmo antes do prenome. Artaud não dizia outra coisa, crer na *carne*” (Deleuze, 2018b, p. 251). Noutras palavras, a crença apresentada pelo cinema moderno tem como objeto crer no corpo, na carne. Perspectiva que aponta o corpo como germe da vida, presente neste mundo tal como ele é.

Por fim, em linhas gerais, a crise do cinema clássico e o aparecimento do cinema moderno são marcados, segundo Deleuze (2018b, p. 252), por dois aspectos: o primeiro diz respeito à ruptura do vínculo sensório-motor, rompendo assim com a imagem ação; e, mais radical ainda, o abandono com vínculo do homem e do mundo, estabelecido pela grande composição orgânica, à maneira descrita em Eisenstein. O segundo aspecto destaca a renúncia às figuras, à metonímia e à metáfora, tal como a abdicação de um monólogo interior. Isso implica que, no cinema (clássico), o corte racional, a simples associação de imagem, deixa de ser o critério para a composição e da perspectiva de um cinema narrativo. Agora o cinema (moderno) prioriza cortes irracionais e a utilização do plano-sequência, que evidenciam o pensamento como imanente à imagem. Essa abordagem resulta, segundo Vasconcellos (2006), que os personagens não são apresentados, acrescentados ou subtraídos das cenas através de cortes (racionais) fazendo uso do tradicional campo/contracampo, “eles entram e saem do plano em jogo de cena, o que faz com que a profundidade de campo torne-se fator decisivo para a construção deste novo cinema” (Vasconcellos, 2006, p. 166).

Cena 9: Cinema 2: a imagem-tempo, a arte cinematográfica que se relaciona com o interstício, deslocando da relação com associação, que atua na imagem-movimento, o que faz do cinema moderno a expressão do pensamento da diferença.

DELEUZE

“É o interstício que é primeiro com relação à associação, ou é a diferença irreduzível que permite escalonar as semelhanças”.

O cinema moderno é marcado pela dimensão problemática, pois que ele deixa de apresentar uma história narrativa para tematizar problemas. Simultaneamente, é constituído também por uma dimensão teorematizada. Neste caso, o papel do teorema é produzir um efeito físico e mental que promove a substituição da associação das imagens (continuidade) para um pensamento imanente à imagem. Fato que implica que o pensamento trilhe o caminho da própria necessidade, elevando a imagem a uma dimensão dedutiva e automática. Esse percurso traçado pelo cinema moderno consiste buscar encadeamentos formais do pensamento, substituindo os encadeamentos representativos ou figurativos dos sensórios-motores, presentes no cinema clássico. Desse modo, o cinema moderno é marcado por dois aspectos: o problema e o teorema, em que um remete a outro. No entanto, há uma distinção entre eles, no sentido de que o problema faz intervir um acontecimento de fora, e o teorema desenvolve relações intrínsecas de princípios a consequências. Tal condição sugere, segundo Deleuze (2018b), a seguinte questão: o cinema moderno atinge agora um rigor matemático? Questionamento que envolve a discussão não da simples imagem, mas do pensamento da imagem e o pensamento na imagem. O que implica na produção de novos pensamentos que são movidos pelo problema. Para ilustrar essa temática, o filósofo francês cita Artaud, quando, no *Cinema da crueldade*, descreve: “não conta uma história, mas desenvolve uma sequência de estados de espírito que se deduzem uns dos outros como o pensamento se deduz do pensamento” (Deleuze, 2018b, p. 253 *apud* Artaud, 1978, pp. 22, 76). Ao priorizar o problema, os personagens estão sempre em busca de algo mais profundo do que a situação em que se encontram. Ou seja, consiste em ultrapassar os limites do saber e simultaneamente as condições da ação¹⁴. O foco do cinema moderno é

¹⁴ Outra característica do problema consiste em que ele nunca é separado das escolhas, que são determinações existências e não coisas matemáticas. Isso se deve porque a escolha se identifica com o pensamento vivo, de uma decisão insondável, ou seja, ela não se resume em decidir sobre este ou aquele termo, mas sobre o modo de existência daquele que faz a escolha. Assim, no cinema moderno o que importa não é o conteúdo em si do filme, mas a forma-cinema, cuja função é revelar a mais alta determinação do pensamento, tendo na escolha o aspecto mais profundo do vínculo com o mundo. Para exemplificar essa temática da escolha, Deleuze cita Pascal e Kierkegaard. Cf. Deleuze, 2018b, pp. 257-259.

o mundo óptico, evidenciando a questão do ser vidente. Esta forma de fazer cinema “exprime uma nova relação do pensamento com o ver, ou com a fonte luminosa, que está sempre colocando o pensamento para fora de si mesmo, para fora do saber, fora da ação” (Deleuze, 2018b, p. 257).

Nesse contexto, a imagem automática surge e exige uma nova concepção do pensamento, que é provocado por algo de fora. Isto implica na ruptura com o *Todo aberto*, do cinema clássico, para o *Todo fora*, do cinema moderno. Pois, enquanto aberto, o *Todo* se confundia com a representação indireta do tempo: “em toda parte onde havia movimento, havia aberto em alguma parte, no tempo, um *todo* que mudava” (Deleuze, 2018b, p. 260). Nesse sentido, o *Todo* não parava de se fazer, interiorizando as imagens e se exteriorizando nas imagens, numa dupla atração. Nesse processo de totalização aberta do *Todo*, o cinema se definia na montagem e na força do pensamento. Ao pensar o *Todo* enquanto *fora*, o que está em cena não é mais a associação ou atração das imagens, mas o contrário, o *interstício* entre imagens. Há nesse processo de interstício um espaçamento que faz com que a imagem se arranque ao vazio e nele recaia. Essa é a grande marca do cinema moderno. Deleuze cita vários cineastas¹⁵ que compõem esse cinema; no entanto, o principal expoente dessa abordagem é Jean-Luc Godard, que, além de apropriar essa concepção, cria um método em que o cinema deve interrogá-lo ao mesmo tempo em que o utiliza.

Cena 10: O encontro com Godard. A admiração por um homem que trabalha muito e que forçosamente está numa solidão absoluta. No cinema “O objetivo de Godard: ‘ver as fronteiras’, isto é, fazer ver o imperceptível.” Fazer pensar e fazer criar.

DELEUZE

“Mas não é qualquer solidão, é uma solidão extraordinariamente povoada. Não de sonhos, de fantasmas ou de projetos, mas de atos, de coisas e até de pessoas. Uma solidão múltipla, criativa”.

¹⁵ Por exemplo: Pasolini, Welles, Mizoguchi, Dreyer, Kurosawa, Bresson, Rohmer, Renais e Godard, que será o foco de investigação desse trabalho. Para um maior aprofundamento desses autores ver: Deleuze, 2018b, pp. 252-260.

O método de Godard pensa a relação entre uma imagem e outra como um interstício¹⁶; o foco deixa de ser a associação de imagens, abordagem que se figura como o cinema do Um, presente na arte cinematográfica clássica, e passa ser o *entre* elas, na perspectiva do método do E, que rompe com a lógica do SER, do *é*. Esse deslocamento de perspectiva para *E* potencializa a constituição de imagens. Isto acontece, segundo Deleuze (2018b, p. 260), quando: “dado um potencial, é preciso escolher outro, não qualquer outro, mas de tal modo que uma diferença de potencial se estabeleça entre ambos, que venha produzir um terceiro ou algo novo”. Condição que implica afirmar que o interstício antecede a associação ou, dito de outra maneira, ele é a diferença irreduzível que permite escalonar as semelhanças. Nas palavras de Deleuze (2018b, p. 262): “A fissura tornou-se primeira, e, a esse título, se ampliou. Já não se trata de seguir uma cadeia de imagens, mesmo por cima dos vazios, mas de sair da cadeia ou da associação”. O interstício marca, também, uma ruptura com a forma de corte, que na composição da montagem forma a força do contínuo no cinema. Pois o corte no cinema clássico é racional, que parte de um dos dois conjuntos que ele separa, ou seja, fim de um ou começo do outro para compor o Todo. Com o interstício, o corte passa ser irracional; nas palavras de Deleuze: “é irracional e não faz parte de nenhum dos dois conjuntos, sendo que um não tem fim, nem o outro começo: o falso *raccord* é um corte irracional” (Deleuze, 2018b, p. 263).

Abordagem visível em Godard, em que uma interação entre duas imagens engendra ou traça uma fronteira pela qual não pertence nem a uma, e nem a outra. Esse corte irracional faz com que o Todo, no cinema moderno, se torne a potência do fora, em detrimento ao Todo aberto, do cinema clássico. Ele é a apresentação direta do tempo, contra a representação indireta do tempo, como também consiste na continuidade que se concilia com a sequência de pontos

¹⁶ “Entre duas ações, entre duas afecções, entre duas percepções, entre duas imagens visuais, entre duas imagens sonoras, entre o sonoro e o visual: fazer ver o indiscernível, ou seja, a fronteira” (Deleuze, 2018b, p. 262).

irracionais, a partir de uma relação de tempo não-cronológica. Pois “o tempo não resulta mais da composição das imagens-movimento (montagem), ao contrário, é o movimento que decorre do tempo” (Deleuze, 2013, p. 72). Algo que o diferencia de uma continuidade racional e conexão comensuráveis, tal como se apresenta em Eisenstein, no cinema clássico. Assim, nos autores do cinema moderno, como Welles, Renais e Godard, por exemplo: “a montagem ganha novo sentido, determinando conexões na imagem-tempo direta, e conciliando a montagem quebrada como o plano-sequência” (Deleuze, 2018b, p. 264). Isso faz com que o cinema moderno destaque o impensado no pensamento, questionando o que o cinema clássico estabelecia, ou seja, a crença de certa ilusão do mundo, para agora propor o desafio de restituir a crença no mundo, tal como ele é.

Outro ponto de ruptura do cinema moderno, com relação ao cinema clássico, diz respeito à renúncia ao monólogo interior e a recusa da metáfora, substituídos pela diversidade, deformidade e alteridade de discursos livres. Essa substituição evidencia as sequências de imagens, em que cada uma delas é independente e cada imagem vale por si mesma em relação à anterior e também a posterior a ela – é o efeito do interstício. Assim, não há acorde perfeito e resolvido, mas dissonantes ou cortes irracionais, tons desencadeados, não havendo nada de harmônico nas imagens. Essa condição implica que o problema da conexão entre imagens não é saber se tudo vai bem e está de acordo com as exigências dos harmônicos, mas no questionamento em saber *como vai?* Ou seja, de como se dá a constituição de séries, de cortes irracionais, acordes dissonantes, termos desencadeados, visto que cada um desses aspectos remete a uma maneira de ver, de dizer, apresentando uma visão do autor. No entanto, não há uma unidade de perspectiva, seja do autor, dos personagens, e do mundo, tal como pretendida no monólogo interior. O que há são discursos livres, visões indiretas livres, que vão de uns aos outros apostando na diversidade, deformidade, alteridade, desses discursos.

No cinema de Godard, segundo Deleuze, ele não apenas utiliza e renova todos os métodos de visão indireta livre, como também “criou o método original que lhe permitia fazer uma nova síntese, e assim se identificar com o cinema moderno” (Deleuze, 2018b, p. 267). Método que compreende uma sucessão de imagens enquanto refletidas num gênero. No entanto, um filme pode conter, além de um gênero, muitos subgêneros, que passam por descontinuidades bruscas ou por gêneros intercalares, ou recorrem a *feedback*, com procedimentos eletrônicos. Tudo para promover novas possibilidades na montagem. Destaca-se que os gêneros reflexivos para Godard são categorias pelas quais passam os filmes, fazendo que a mesa de montagem se caracterize como uma tábua de categorias.

Nessa perspectiva, Deleuze (2018b) descreve que Godard vai dos problemas às categorias, com a possibilidade de que as categorias criem novos problemas¹⁷. Tal abordagem faz com que as categorias não sejam definidas como algo fixo, mas sempre redistribuídas, remanejadas, reinventadas para cada filme. Assim, à decupagem das séries corresponde uma montagem de categoria que é sempre nova. Lembrando que as categorias, em Godard, nunca são a resposta última a algo, mas elas têm a função de problematizar, introduzindo a reflexão na própria imagem. É isso que faz com que as categorias adquiram a função problemática: “Daí, para cada filme a questão é: o que desempenha a função de categorias ou gêneros reflexivos?” (Deleuze, 2018b, p. 270). Também cabe às categorias ou aos gêneros reflexivos serem faculdades psíquicas, em que se tematiza a imaginação, a memória, o esquecimento, entre outras faculdades, que podem surgir em forma de palavras, coisas, atos, pessoas.

¹⁷ Deleuze (2018, p. 268) afirma que há em Godard algo de aristotélico, pois seus filmes apresentam silogismos que integram, ao mesmo tempo, graus de verossimilhança e paradoxos de lógica.

Outra característica presente no cinema de Godard é o fato de que ele deixa de ser narrativo e torna-se romanesco. Nessa perspectiva, o romance “ora empresta a língua corrente anônima, ora a língua de uma classe, de um grupo, de uma profissão, ora a língua distintiva de uma personagem” (Deleuze, 2018b, p. 272). Nessa concepção, a figura dos personagens consiste em expressar livremente um discurso-visão do autor e este indiretamente nos personagens. Em suma, trata-se de uma reflexão nos gêneros anônimos ou personificados para constituir o romance, no plurilinguismo, presente no discurso e na visão. Assim, Godard dá ao cinema as potências do romance. “Ele se dá a si mesmo tipos reflexivos, como se fossem estes intercessores através dos quais Eu é sempre outro. É uma linha quebrada, uma linha zigue-zague, que reúne o autor, suas personagens e o mundo, e passa entre eles” (Deleuze, 2018b, p. 272). Desse modo, segundo Deleuze (2018b, p. 273), o cinema moderno estabelece três aspectos em relação ao pensamento: o primeiro é a eliminação de uma totalização das imagens em substituição a um fora que se insere entre elas; o segundo corresponde à renúncia de um monólogo interior para adotar um discurso livre e uma visão indireta livre; o terceiro consiste no abandono da ideia da unidade entre o homem e mundo, para adotar uma nova crença neste mundo.

Para Vasconcellos (2006, p. 11), o cinema “é um ‘*de-fora*’ do pensamento. Força a pensar contra uma certa imagem do pensamento: pensar contra a imagem dogmática e moral do pensamento. O cinema, em especial o cinema moderno, serve de intercessor para Deleuze na construção de sua filosofia”. Lembrando que, para Deleuze (2013, p. 160), os intercessores são de uma grande importância para a criação: sem eles, o ato de criar não existe. Nesse sentido, cabe aos intercessores a função de fazer emergir a criação de pensamentos e, mais ainda, sem eles não é possível haver pensamento. Perspectiva que faz do cinema, enquanto intercessor, uma potência criativa na produção de pensamentos também dentro da problemática da educação.

Ato III. O pensamento e a imagem – a educação

Cena 11: As ressonâncias de um encontro intensivo entre cinema, filosofia deleuziana e educação. A emergência da imagem-educação, a experimentação que potencializa a criação de pensamentos.

DELEUZE

“A história da filosofia deve não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele subentendia necessariamente, o que não disse e, no entanto, estava presente no que ele disse”.

A presença do cinema no cenário educacional tornou-se uma ferramenta importante para pensar estratégias diferentes e inovadoras nos processos educacionais. No entanto, por um lado, corre-se o risco de fazer do uso dessa ferramenta apenas uma mera exposição metafórica dos conteúdos educacionais, um recurso simplesmente didático, um meio facilitador e explicativo da aprendizagem. Por outro lado, o cinema pode ser uma ferramenta potencializadora de produção de novos conhecimentos, um dispositivo que desperta e explora a capacidade inventiva no campo da educação. Dentro do maquinário filosófico deleuziano, a primeira característica aproxima o cinema da imagem dogmática do pensamento, na esfera da representação e da reconhecimento, o que resulta, nos processos educacionais, ficar preso à reflexão, à explicação, à interpretação, à memorização, à reprodução e à resolubilidade. A segunda característica aproxima o cinema da nova imagem do pensamento, traçada no plano da diferença e da criação, o que implica, nos processos educacionais, o exercício da experimentação, da problematização, da invenção, da produção e do devir de novos pensamentos.

Nessa perspectiva, em Deleuze, o encontro entre filosofia e cinema, entre pensamento e imagem, pode produzir ressonâncias nos processos educacionais, quanto à capacidade de fazer pensar e criar pensamentos. Principalmente quanto à perspectiva adotada pelo cinema moderno. Algo possível a partir da afirmação do próprio filósofo francês, ao comentar sobre Godard, na entrevista ao *Cahiers du Cinéma*, em outubro de 1982, e publicado no livro *Conversações*: “Torna-se

possível toda uma pedagogia da imagem à maneira de Godard. Enfim, a imagem torna-se pensamento, capaz de apreender os mecanismos do pensamento, ao mesmo tempo que a câmera assume diversas funções que equivalem verdadeiramente a funções proporcionais” (Deleuze, 2013, p. 72). A possibilidade do uso pedagógico do cinema, em Deleuze, adquire também um aspecto crítico ao se direcionar às tendências cinematográficas que anulam a capacidade inventiva do pensamento, paralisando-o na dimensão representativa. Abordagem que se assemelha à maneira adotada por ele ao criticar a filosofia tradicional, marcada pela representação. Assim, criação e crítica, na filosofia deleuziana, são duas ações indissociáveis, pois: “as condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (Deleuze, 2018a, p. 191).

Da possibilidade pedagógica que o cinema oferece – a capacidade de pensar e criar pensamentos – a proposta desse texto se desenvolve no âmbito da filosofia da educação, enquanto uma atividade de criação de *conceitos* para o cenário educacional (Gallo, 2013, pp. 68-70). É fazer uso da potencialidade intercessora do cinema no encontro com a filosofia, para explorar a criação de um conceito, tendo a função de pensar questões que envolvem os processos educacionais. Conceito denominado aqui de *imagem-educação*, que consiste em pensar a *imagem* como algo que provoca a experimentação da produção de conceitos dentro da atividade educacional. Tendo em vista que “a relação cinema-filosofia é a relação da imagem com o conceito. Mas no próprio conceito existe uma relação com a imagem e na imagem uma relação com o conceito: por exemplo, o cinema sempre quis construir uma imagem do pensamento, dos mecanismos do pensamento” (Deleuze, 2013, p. 87); a elaboração conceitual da *imagem-educação* consiste na experiência do pensamento em potencializar o exercício do aprender por meio do cinema. Lembrando que esse aprender não é o simples se ocupar com os resultados, que são representações de conhecimentos

predefinidos, mas o “aprender é tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze, 2018a, p. 223). Um aprender contínuo, num devir constante, em que “o pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (Deleuze, 2010, p. 47).

Cena 12: Cinema 3: imagem-educação. Um deslocamento da relação da imagem (cinema) com o conceito (filosofia), para o plano imanente da educação, enquanto um possibilitador de aprendizagem.

DELEUZE

“A tarefa da crítica é formar conceitos, que evidentemente não estão ‘dados’ no filme, e que, no entanto, só convêm ao cinema, e a tal gênero de filmes, a tal ou qual filme. Conceitos próprios ao cinema, mas que só podem ser elaborados filosoficamente”.

A *imagem-educação*, de inspiração e transpiração deleuziana, transita por duas dimensões: a *crítica* e a *criativa*; ambas operam tanto no cinema como na filosofia, produzindo ressonâncias para pensar as diferentes maneiras de constituir os processos educacionais, tendo como foco a aprendizagem. Na tentativa de mostrar que, por um lado, há a crítica à tendência da imagem e do pensamento tendo como resultado o reconhecimento, a representação, a reconhecimento e a reprodução, cujos efeitos paralisam o próprio pensamento; e, por outro lado, a dimensão criativa explora toda a capacidade que o pensamento tem de gerar conhecimento, diferenciação, criação e produção de novos olhares sobre o mundo. Duas dimensões que podem auxiliar as discussões sobre educação. Por menor, a crítica atua frente à imagem dogmática do pensamento representativo, que percorre toda a filosofia tradicional, como também caracteriza, de maneira geral, o cinema clássico, que desenvolve uma perspectiva da montagem que busca a totalização, sendo marcada pela narrativa histórica. A dimensão criativa passa pelo exercício de uma nova imagem do pensamento, marcada pela diferença, na produção de novos modos de pensar, perspectiva visível no cinema moderno, pela qual intensifica o olhar em um plano de sequência, que se ocupa com o acontecimento, com a situação-problema, que força a pensar e cria pensamentos singulares.

Desse modo, para Deleuze o pensamento não mais se expressa pela montagem e pela narrativa, mas pela imagem por ela mesma. Isso implica que a pergunta que faz ao cinema não é mais: “o que há para ver por trás da imagem?” (Deleuze, 2013, p. 92) e sim “o que há para ver na imagem?” (Deleuze, 2013, p. 94). É a emergência de um cinema do vidente em substituição do cinema enquanto *enciclopédia do mundo*, para usar um termo de Deleuze (2013, p. 95). Um cinema da pedagogia do vidente, da experimentação de um aprender a olhar, que atua nos processos educacionais, que caracteriza a *imagem-educação*. Ela, ao explorar a imagem cinematográfica como dispositivo para aprendizagem, faz com que o olhar não fique preso às metodologias estatizadas, estratégias pedagógicas moralizantes, políticas educacionais normativas e à aprendizagem como reconhecimento. Mas ao exercício de um olhar criativo estando aberto aos modos de aprender que potencialize a capacidade de produção de novos pensamentos.

Considerando essas implicações, o exercício de pensar em uma *imagem-educação*, como o aprender a olhar, consiste na experimentação do ser vidente que cria uma nova perspectiva sobre a realidade, fugindo da visão impositiva da representação. Trata-se de fazer uma crítica a todo cinema, cuja imagem produz um pensar que se identifica como imagem dogmática do pensamento. Ou seja, ela é definida como totalitária e universal, condição que faz com que, na filosofia deleuziana, constate-se “o cinema como nova Arte e novo Pensamento. Ocorre que, nos primeiros cineastas e críticos, de Eisenstein ou Gance a Élie Faure, isso foi inseparável de um otimismo metafísico: a arte total das massas” (Deleuze, 2013, p. 95). Uma pretensão que ainda se apresenta no cinema atual, e que, por vezes, é utilizado como instrumento pedagógico para a aprendizagem. Isto faz com que o aprender seja também algo totalitário e universal, caracterizado como apenas transmissão de conteúdos já existentes, uma mera reprodução do saber, submetendo os processos educacionais a uma simples reconhecimento. Essa crítica se

faz necessária: “Porque é preciso evidenciar o afastamento de Deleuze e Guattari dos pressupostos filosóficos tradicionais, até porque viam nesta imagem do pensamento uma espécie de aparelho do Estado que captura o pensamento e o impede de pensar” (La Salvia, 2016, p. 47). Em suma, o cinema como imagem dogmática no exercício didático pedagógico figura-se como ilustração ou uma metáfora na incansável busca pela verdade, pela qual o enquadra no plano da representação; algo que o associa a uma abordagem moralizante, normativa e típica de uma sociedade de controle. Uma prática pela qual, em diversas situações, a educação está submetida e reproduz.

O traçado que Deleuze percorre é outro, ele trilha o percurso do campo problemático, caminho que implica pensar a aprendizagem a partir de aspectos singulares da imagem. Desse modo, a *imagem-educação*, ou seja, a imagem como processo de aprendizagem por meio do fazer pensar e produzir pensamentos, altera o questionamento que se faz ao cinema, quanto à sua pretensão em ser universal. Perspectiva que segue as palavras de Deleuze (2013, p. 88), quando aponta que “a questão não é o universal, mas do singular: quais são as singularidades da imagem? A imagem é uma figura que não se define por representar universalmente, e sim por suas singularidades internas, pelos pontos singulares que ela junta”. Essa singularidade é atingida quando se procura olhar a imagem cinematográfica como problematizadora, algo que força a pensar. Isso acontece pelo fato que a imagem provoca um choque no expectador, em que a tensão resultaria em sensações fisiológicas (cérebro e corpo), cuja potência o levaria a pensar, na sua singularidade, compondo uma visão própria de mundo, por meio da criação de conceitos. Tal procedimento marca a funcionalidade da *imagem-educação*, como produtora de choques, que desestabiliza o pensamento da sua própria estagnação. O papel dela, portanto, é despertar a potencialidade do pensamento como atividade criadora, que produz novas perspectivas singulares que implicam na aprendizagem.

Destaca-se que essa aprendizagem é a mesma descrita por Deleuze (2003, p. 4) em que o “aprender diz respeito essencialmente aos *signos*”. Ela acontece por meio de um encontro intensivo com eles, que são sempre múltiplos e divergentes e fazem pensar. Para a filosofia deleuziana, no cinema as imagens são signos. Pois,

Os signos são as imagens consideradas do ponto de vista de sua composição e de sua gênese. (...) O cinema faz nascer signos que lhe são próprios e cuja classificação lhe pertence, mas, uma vez criados, eles voltam a irromper em outro lugar, e o mundo se põe a ‘fazer cinema’ (Deleuze, 2013, p. 87).

Como também, para o filósofo francês, o aprender é provocado pelo problema, que o força a pensar, fazendo com que a aprendizagem não seja mera reprodução ou reconhecimento, mas criação do novo. Ambos são duas potências indissociáveis na função do aprender, ou seja, a imagem é um signo e toda vez que se é afetado por ele instaura a experiência da problematização, possibilitando a produção de pensamentos. Isso acontece sem a mediação da representação, mas por uma força interrogativa contida no problema ao ser afetado pelo signo que implica no ato de pensar. Assim, a *imagem-educação*, frente à imagem cinematográfica, provoca um encontro intensivo de dupla relação: o signo e o problema. Pois toda imagem é um signo e deve ser problematizada, pela qual força a pensar e, conseqüentemente, a criar conceitos.

Cena 13: Imagem-educação: a experimentação de uma pedagogia da percepção, o aprender a olhar, na intensidade da produção de pensamentos singulares.

DELEUZE

“Finalmente, esse novo período do cinema, essa nova função da imagem era uma pedagogia da percepção, que vinha substituir a enciclopédia do mundo esfacelada: cinema de vidente que certamente não se propõe mais embelezar a natureza, mas espiritualizá-la no mais alto grau de intensidade”.

Trilhar o caminho da aprendizagem, a partir da *imagem-educação*, implica em estabelecer um outro olhar sobre o cinema, que não é mais aquele focalizado na narrativa histórica, que, por vezes, faz com que o filme seja apenas a descrição

de uma mera representatividade. Mas trata-se de olhar a imagem enquanto problematizadora, para que dela emergjam novas concepções de existência, novas perspectivas de vida. Isto resulta, também, em distanciar a atenção da montagem, pois nela uma imagem segue e depende da outra, através de cortes racionais, tendo como objetivo compor uma narrativa totalizante, que representa uma verdade já dada de antemão. No entanto, quando a *imagem-educação* direciona o foco para a questão-problemática, o que se destaca é o plano de sequência, apresentado por cortes irracionais, que se ocupa com as fissuras, com o ainda não pensável, em que uma imagem não necessita de uma outra; pois ela por ela mesma evidencia um problema e força a pensar; condição que suscita a criação de um modo singular de ver o problema e propor saídas para ele.

A *imagem-educação*, na sua funcionalidade, atua na mesma perspectiva tal como Godard lida com a imagem. Deleuze (2013, p. 62) afirma que, na opção de Godard pelo E, o cineasta o mostra e o faz operar de uma maneira totalmente nova, colocando-o sempre *entre* dois, uma fronteira, uma linha de fuga ou um fluxo. “E, no entanto, é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam” (Deleuze, 2013, p. 63). A *imagem-educação*, ao fazer uso da experimentação desse *entre*, cujo foco é dado à conjunção E, rompe com a predominância do É, a lógica do verbo ser, fundamento da identidade, da unidade, do uno. Para olhar a imagem sob a ótica da diferença, da multiplicidade, do devir e propondo pensar a aprendizagem como linhas de fugas “com muitas entradas e saídas” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

Assim, a *imagem-educação* atua não dentro de uma abordagem dialética e nem está presa às amarras da imagem dogmática do pensamento, de “fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...)” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 49). Mas ela se apresenta como uma *imagem rizomática do pensamento*, lembrando que “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas,

inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48, grifo do original). Isso faz com que o aprender pela imagem seja realizado por inúmeras conexões, desde aquilo que ela mesma porta, sons, enquadramento, plano, ao que suscita para fora dela, remetendo a outros contextos e situações. Para isso, é preciso ter a percepção de que as imagens desencadeiam múltiplas vozes, proporcionam diversos diálogos e que forçam a pensar, produzindo pensamentos que proporcionam e provocam outros novos pensamentos.

Por fim, a construção de uma *imagem-educação*, consiste em transitar por um olhar sobre o cinema que não é apenas recreativo e que alimenta a indústria comercial, e nem o submeter a um potencial pedagógico limitado a metodologias, a resultados predefinidos, de caráter universalizante, a uma mera explicação de um conteúdo. Mas que o aborde numa perspectiva criativa que force a pensar, provocando a criação de singularidades. A *imagem-educação* como crítica a um cinema e uma educação de clichês, que anulam a capacidade inventiva. Para pensá-la como problematizadora da vida, dos modos de pensar e agir, um olhar para imagem, para cena e para fazer atuar o pensamento, frente a uma situação problema. É fazer dessa experiência a potencialidade de promover devires e de romper com os mecanismos de controle, que atuam na educação, para expandir a capacidade de aprender. Uma *imagem-educação* que rompe com todo tipo de totalização e totalitarismo presente na educação, para abrir espaço para o fora – o olhar do estudante no seu exercício de pensar e produzir pensamentos. Perspectiva que elimina o monólogo interior, de uma voz única que dita as metodologias, as estratégias e estabelecendo metas, os resultados a serem alcançados, proveniente de modelos educacionais instituídos, para adotar o discurso da multiplicidade, dos diferentes olhares para compor uma educação que potencialize a vida. Parafraseando Deleuze (2016, p. 243), uma *imagem-educação*, como um apelo, para uma educação que ainda não existe.

CRÉDITOS

- ARTAUD, Antoni. **Oeuvres complètes**, III, Gallimard, 1978.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2 ed. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Edição preparada por David. Lapoujade. Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de A. Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **Qu'appelle-t-on penser?** Parism PUF, 1951.
- HEIDEGGER, MARTIN. O que quer dizer pensar? In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 111-124.
- LA SALVIA, André Luis. **Problemas de uma pedagogia do conceito: pensando um ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Autoral, 2016.
- SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2006.
- ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016



APROXIMAÇÕES

Entre cinema e filosofia

O VAZIO À SOMBRA DA CASA: CAOS E DEVIR-IMPERCEPTÍVEL NO CINEMA DE KIM KI-DUK

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
batupre@gmail.com

Marcelo Vicentin
Universidade São Francisco - USF
vicentinmarcelo@gmail.com

Sombras do diretor

"Quem não sabe povoar sua solidão também não sabe estar só no meio de uma multidão ocupadíssima. O poeta goza desse incomparável privilégio que é o de ser ele mesmo e um outro. Como essas almas errantes que procuram um corpo, ele entra, quando quer, no personagem de qualquer um. Só para ele tudo está vago; e se certos lugares lhe parecem fechados é que, a seu ver, não valem a pena ser visitados".

[Charles Baudelaire, As multidões, 1976]

O poeta Charles Baudelaire reordenou vetores e desalinhou a trama poética do Romantismo ao anunciar a emergência da Modernidade: experiência estética para o efêmero, o novo que a concentração humana nas cidades produzia. Na Paris do autor, prostitutas, mendigos, andarilhos sombreiam a vida em fuga da experiência burguesa romântica. Essas personagens são a representação da decadência moral, do mal, do inferno para a vida burguesa; também, um marco de outros modos de vida que emergem do choque, da recusa à certa condição

humana. Segundo Cantinho (2017), a poesia de Baudelaire é carregada de raiva, de desencantamento com a vida social e política, suas tradições e ritos familiares. A violência vulcânica da emergência da modernidade soterrou implacavelmente as decadentes ruínas românticas e burguesas.

Baudelaire, como tantos outros, irrompe contra a passividade do mundo, indo ao encontro daquilo que Deleuze e Guattari (2010) definem como uma ação criadora. O poeta não cria conceitos, mas transforma, intervém, institui acontecimentos sobre o seu mundo, recriando-o pelo seu olhar e tinta.

O cinema do sul coreano Kim Ki-Duk não cria conceitos, nem versos demolidores; entretanto, como Baudelaire, e Deleuze e Guattari, seus blocos de imagem inventam, transformam, produzem acontecimentos sobre o mundo, nos movimentam por caminhos difíceis, violentos, silenciosos de um embate entre corpos - polos magnéticos, atração-repulsão, que se repelem ao mesmo tempo em que se fundem; por um cinema de movimentos físicos, cosmológicos, de incontrolável transformação pela ação de um outro, dum outro.

O diretor sul-coreano deseja contar histórias sobre o mal-estar que observamos nas pessoas, no mundo (Merten, 2008). O mal-estar contemporâneo, tempo de ultrapassagem dos limites da modernidade, com suas ruínas cobertas pela sombra de outro tempo, outro momento; movimentos.

Entretanto, diferentemente de Baudelaire, que buscava o caos proveniente do turbilhão de pessoas que ocupavam ruas de Paris, o espaço nos filmes de Kim Ki-Duk está sempre vazio, com personagens abandonadas, quebradas, solitárias. A beleza, a calma, a simplicidade dos enquadramentos se desestabilizam pela agitação das personagens, imagens violentas e voyeuristas que provocam a desconstrução dos códigos do realismo. Nesse cenário instável, para além dos limites morais, emergem das sombras as contradições da sociedade sul-coreana e mundial: tudo aquilo sobre o que não se quer falar.

(...) a construção das narrativas fílmicas exerce o papel de mostrar a possibilidade de ruptura com as amarras da moralidade, sobretudo da 'boa' moral repetida na sociedade sul-coreana e imposta por ela, sendo tal ruptura somente possível através da arte. Nesse contexto, Kim vai discordar da opinião do *mainstream* e criar em suas narrativas um outro mundo, em que as narrativas são, inevitavelmente, construídas por um olhar desviante, ou que propõem um outro olhar que, ao contar histórias, coloca em destaque existências ignoradas, vozes silenciadas, traumas, violências, ausências e todo os impulsos do humano. Em outras palavras, Kim Ki Duk propõe um universo narrativo (...) onde tudo que é silenciado / escondido / mascarado será desvelado e colocado em cena: como a visão de um corpo em chamas, de um corpo marcado por cicatrizes ou em cenas de mutilação. As obras de Kim chamam a atenção para esses sintomas que comumente são silenciados ou ignorados, sintomas vividos pelo ser humano do tempo contemporâneo (Rubio dos Santos, 2015, p. 36).

No imperceptível dessas fusões-colisões atômicas, feminino e masculino, mestre-discípulo, sul-norte, interagem pelo caos silencioso de personagens e espaços; um silêncio que para o diretor preserva a beleza interior dos corpos, os mantém puros, pois “hoje em dia a gente fala demais. Muitas palavras são pronunciadas, muitas promessas não cumpridas que destroem a nossa beleza interior. O silêncio preserva essa beleza, a mantém pura” (Domínguez, 2018, s/p.).

A força do silêncio nos filmes de Kim Ki-Duk exprime o descompasso das personagens com o mundo que as cerca de modo muito mais potente que qualquer palavra, assim como Michelangelo Antonioni¹ exprimiu a angústia, a fadiga, o tédio existencial do pós 2ª Guerra Mundial, com a dificuldade em dizer, em entrar em contato com o outro, a solidão entre corpos que não têm o que falar. Em Ki-Duk, a angústia do contemporâneo, suas dores, o amor, a solidão, trespassados pelo silêncio: a escolha do diretor, sua *mise-en-scène*, que faz toda diferença.

¹ *A Aventura* (1960); *A Noite* (1961); *Eclipse* (1962).

Entre vazios, a reconstrução da morada

No cinema de Kim Ki-Duk, as personagens ocupam as margens, os limites permitidos a suas existências, e, distantes da atração gravitacional para que tudo converja, criam novas órbitas, novos movimentos celestiais, corporais; habitam corpos e espaços, espaços-corpos indesejáveis, renegados, infames. Habitam o inabitável, não-lugares, as sombras. Pela ocupação do que está no limítrofe, das sombras, a contrariedade à sociedade contemporânea, à força gravitacional, à atração pela posse, pelo consumo, pelo individualismo que objetifica corpos, almas, consciências.

Em *Casa Vazia* (2004), um dos títulos mais premiados e conhecidos do diretor, a (in)consciência dos limítrofes, das sobras, dos corpos que se movimentam pelo caos da (in)diferença, em um jogo de (re)composição, (re)criação e (re)habitação dos espaços e corpos, emergindo das sombras um outro, dum outro.

A primeira cena, a estátua de uma mulher embaçada e protegida de bolas de golfe por uma fina tela, apresenta os movimentos do filme: a objetificação, o desejo e o idílico de um corpo feminino retratado por imagens, fotografias; imagens em contraposição ao corpo real da mulher desejada, corpo imperfeito, logo negado, quebrado, violentado. Entre o desejo pela representação de uma imagem “perfeita” e a violência sobre o corpo real, a imagem do feminino (re)organiza os polos masculinos em conflito. Este cenário apresenta o problema e a invenção das imagens, dos planos de Kim Ki-Duk, e que nos põe a pensar.

No cinema de oposições de Kim Ki-Duk, os polos em conflito emergem logo no plano seguinte, corpos que orbitam, gravitam o feminino; forças opostas a compor o quadro, o espaço, a *mise-en-scène* destrutiva do diretor: no delimitado campo de enquadramento, tudo se encontra destroçado, quebrado, vazio; não há corpo, não há rua, não há casa habitada em que a ordem habite: um mundo caótico, o caos cotidiano de que o diretor se utiliza para produzir, criar variedades afetivas sobre a contemporaneidade.

Um dos polos masculinos cola panfletos nas fechaduras das casas. No dia seguinte, revisa sua ação, e nas casas em que os panfletos não foram retirados, pressupõe que não há ninguém em casa. Ele ocupa as casas, não é um ladrão; ocupa-as pelo período que os moradores não estão. Um primeiro sinal de um devir-imperceptível, pela estratégia em colar e visitar as casas.

Durante a estadia, observa a vida dos moradores pelas fotografias, pela disposição e organização da casa; as fraturas, as peças quebradas, o que não funciona nas relações familiares. Faxina as casas, cuida das plantas, faz reparos em objetos que não funcionam (balança, arma de brinquedo, relógio etc.); cuida de um cadáver, presta-lhe honras por meio de cuidado atencioso, proporcionando-lhe um funeral que, entretanto, já não mais se realiza com tantos cuidados. Cuida do que está abandonado, fragmentado, quebrado, arruinado; busca soluções, (re)conciliação do humano com suas tradições, com a vida.

Ocupa estes espaços vazios como um fantasma, sem ser notado. Organiza a casa como restituição pelos dias de hospedagem; cuida de si: toma banho, dorme, cozinha, lava suas roupas. Como um fantasma vaga pelas ruas, de casa em casa, sem ser percebido. Vazio como um fantasma, vaga solitário arrastando suas correntes: sua pena e dor são sua própria existência, que não pode consertar.

Entretanto, quando percebido, sem percebê-lo, se encanta pela imagem, pela fotografia, pela perfeição. Encantado, seduzido, abandona sua invisibilidade; deixa a posição de observador para ser observado. O abandono do seu devir-fantasma pela captura da órbita feminina não só lhe retorna às dores humanas, mas também ao conflito de entrar na órbita de um corpo já ocupado; logo, coloca-se em rota de colisão, desorganiza as forças gravitacionais, produz caos perante uma ordem reinante.

Pedimos um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São *variabilidades* infinitas cuja desaparecimento e aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo (Deleuze; Guattari, 2010, p. 237).

Desprotegidos, distantes da falsa calma de uma ordem, lançam-se pelos vazios do mundo, das ruas, das casas. Ocupar para resistir à ordem, às tradições. Ele se ocupa das dores dela, marcadas na pele: isolada, sozinha, triste e infeliz com o casamento, o marido que a agride física e moralmente; ela se ocupa das dores dele: marcas internas, isolado, sozinho. Ações de um sobre o outro, trajetórias em devir.

Com a entrada dela em cena, emerge uma segunda estratégia de um devir-imperceptível. O silêncio entre ambos traduz a emergência desse tão caro e raro devir; pelo contágio-contato cada qual encontrará seu próprio devir-imperceptível. Pelo contato-contágio a produção de linhas de fuga necessárias para o (con)viver consigo, com o outro, com as dores de um mundo em fraturas, ruínas em pé da solidão contemporânea; solidão de vazios: casas, ruas, vidas enquadradas pela câmera de Ki-Duk.

Em devir, o acontecimento na coexistência de planos que rompem o vazio, a multiplicidade pela lente, pelo vidro a refletir, a misturar os corpos no quadro; quadros ocupados pela presença, pela composição de um e outro, e não mais da observação do outro. Ao ocuparem o quadro, a força de suas gravitações os revela, traga seus corpos para o caos do cotidiano, a revelação da potência proibitiva do ocupar os vazios, de ocupar fronteiras.

Pela dinâmica desestabilizadora da gravidade dos espaços e dos corpos essa criação orbital é desmembrada. Desmesurados, cada corpo volta ao ponto letárgico de sua órbita inicial; entretanto, corpos modificados pela massa e pela força de atração mútua. Com maestria, Ki-Duk, esquadrinha a delimitação espacial que mantém esses corpos confinados em suas órbitas e a violência das forças que os destroem.

Pela impossibilidade que o contemporâneo induz de outras ordens para além de esvaziamento e destruição, o exercício de um devir-imperceptível, um devir-sombra; tática de observar, imitar, copiar; criar novas habilidades e novos modos; rir da violência costumaz e cotidiana; conhecer o funcionamento do que nos mantém presos.

A habilidade de Kim Ki-Duk faz o corpo desaparecer para se tornar sombra, devir-imperceptível; corpo sem massa a orbitar outros corpos, fantasma a assombrar os pesadelos e as ruínas do contemporâneo, sua decadência. A percepção de algo indecifrável, imensurável que a atração feminina presente e reconhece, e o masculino teme.

Dessa equação de forças, a criação de uma das mais belas cenas do cinema contemporâneo. Ela presente o amado, o vê no espelho às suas costas, o toca no rosto. O marido entra em cena, também pelo reflexo no espelho: um jogo de espelhamento. Sob o retrato do casamento, ele exerce sua posse sobre ela, a questiona, ela sorri e diz “eu te amo”. O marido incrédulo com o que ouve, olha para atrás, para os lados nada vê. Abraça um corpo inerte ao seu toque. Ela estica a mão e o plano é preenchido pelo amado, sombreando o marido. Ambos se beijam e ocupam a tela, desaparecendo o marido e o casamento; desaparecendo a posse para ser possuído, corpo objeto dum outrem.

Prática de liberdade pelo movimento dum devir-imperceptível. Dum porquê já não é mais ele, a transfiguração do eu em devir dum outrem, o devir-imperceptível dum outrem. Corpos que sobre a balança produzem outra massa que não pode ser capturada pela atração gravitacional do dominante; invisíveis à estrutura, n-1, imperceptíveis e inexplicados pelas regras, o pré-estabelecido.

DEVIR-IMPERCEPTÍVEL...

Então, quanto mais o imperceptível opõe-se ao percebido numa máquina dual, mais ele permanece imperceptível.

[Gilles Deleuze e Félix Guattari, 1997]

No platô de número 10 intitulado 1730 - *Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível...*, Deleuze e Guattari (1997) apresentam as potencialidades dos devires, e já nas primeiras linhas eles apontam que um devir nunca será visto

como “uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 18).

Visto a possibilidade de seguir uma mesma série, o devir “não é progredir nem regredir” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 18). Também não podemos alocar o devir ao nível da imaginação, pois o devir só existe em si mesmo. Não podemos dizer que imitamos um devir, pois somos o próprio devir.

É este ponto que será necessário explicar: como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro (Deleuze; Guattari, 1997, p.18).

Mas tomemos cuidado para não confundir processo e aprendizagem com evolução. O devir nada tem a ver com evolução, nem mesmo com filiação, pois ele se dá na ordem das alianças. Contrário à filiação, ele se alia a outros blocos a fim de compor sua força necessária. É por esse motivo que os autores preferem o termo “involução”, e aqui não podemos confundir o termo involução com regressão, pelo contrário, a “involução” é porque se dá entre heterogêneos, por alianças entre pares assignificantes. “O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, ‘entre’ os termos opostos em jogo, e sob as relações assinaláveis” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 19).

Se a noção de devir passa por blocos heterogêneos, podemos nos aliar a outro conceito desenvolvido pelos filósofos que é o de rizoma, este que se afasta da noção de árvore que classifica e organiza. O rizoma é caos, ele não tem por intenção querer identificar, nem mesmo imitar, não regride, nem progride, não corresponde, não se filia, não conduz a semelhança em parecer, nem em ser, nem em produzir.

Aos devires é necessária a constituição desses blocos-força acoplados a outras evocações. Assim não só os tão apresentados devires-animais que têm uma importância exclusiva. Os autores dedicam boa parte do platô a esse bloco dedicado aos devires-animais, mas não são só eles, eles seriam “antes segmentos ocupando uma região mediana” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 32). Pois neste mesmo platô os autores apresentam a noção de devires-mulher, devires-criança, devires-elementares, celulares, moleculares, e até devires-imperceptíveis.

Ao tratar especificamente de devir-imperceptível, Deleuze e Guattari (1997, p. 32) anunciam que a “ficção científica tem toda uma evolução que a faz passar de devires animais, vegetais ou minerais, a devires de bactérias, de vírus, de moléculas e de imperceptíveis”, e nas músicas percorre todo um devir-mulher, devires-criança, devir-animal, tendendo à devir-molecular, onde “o inaudível se faz ouvir, o imperceptível aparece como tal” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 32). É nesse sentido que tudo se torna imperceptível, é justamente num plano de consistências que o imperceptível se faz ver e ouvir rumando a níveis moleculares existentes nesse campo.

Todo os devires já são devires moleculares, isso é um ponto importante para entendermos a lógica dos devires, pois já sabemos que devir não imita algo ou alguém, não tem por intenção identificar-se com algo ou alguém, e nem mesmo quer incitar relações de formalidade e/ou familiaridade. Nem imitar um sujeito, nem parecer com o mesmo.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (Deleuze; Guattari, 1997, p. 64, grifos do original).

Todo devir já é molecular, mas também todo devir começa e passa pelo devir-mulher, ele é “a chave dos outros devires” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 70). Existe toda uma construção onde os autores lembram que na antiguidade muitos homens utilizavam do disfarce de mulher para fugir de guerras e de outras emboscadas. E eis aqui nosso ponto para esse devir, ele inicia com a noção do disfarce, do segredo, do esconder-se, do camuflar-se. E isso, eles apontam como uma “função guerreira”, é justamente ao disfarçar-se de mulher que se tem ainda a possibilidade de atrair o inimigo, é nesse ato que “surge o guerreiro” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 70).

Temos então o devir-mulher como mola propulsora para todos os demais devires e ainda um devir-molecular que já é inato a todos os outros. É nesse sentido que a direção, isto é, o caminho a que um devir se inclina é a um devir-imperceptível. “O imperceptível é o fim imanente do devir, sua fórmula cósmica” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 73). Ao fim de todos os devires chegamos então a um devir-imperceptível que significa nada mais do que ser como todo mundo, justamente por não se fazer notar, ser desconhecido, irreconhecível.

Se é tão difícil ser ‘como’ todo mundo, é porque há uma questão de devir. Não é todo mundo que se torna como todo mundo, que faz de todo mundo um devir. É preciso para isso muita ascese, sobriedade, involução criadora: uma elegância inglesa, um tecido inglês, confundir-se com paredes, eliminar o percebido-demaís, o excessivo-para-perceber. ‘Eliminar tudo o que é dejetivo, morte e superfluidade’, queixa e ofensa, desejo não satisfeito, defesa ou arrazoado, tudo que enraíza alguém (todo mundo) em si mesmo, em sua molaridade (Deleuze; Guattari, 1997, p. 73).

Começamos a visualizar uma imagem, ou melhor, uma não imagem do que temos para o devir-imperceptível, que gira na direção de desfazer-se das camadas molares que tendem a estruturar um sujeito; é neste devir que o movimento se faz justamente ao contrário, pois ele quer criar componentes moleculares, é criação de um mundo, de uma nova terra a ser habitada. Aliar-se,

conjugar-se com outras linhas que também constituem mundos. Fazer mundo, portanto, necessariamente precisa dessa força de composição e conexão entre outras linhas abstratas que correm desorganizadas, desarticuladas.

Não parecer com nada e mesmo assim fazer “de um rochedo, da areia e das plantas” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 73) um devir-imperceptível, pois somente com essa certa elegância em devir todo mundo, em “fazer do mundo um devir” (p. 73) que se encontrará, pelas suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade, a força necessária para a composição de um devir-imperceptível.

Ela [Virginia Woolf] diz que é preciso ‘saturar cada átomo’ e, para isso, eliminar, eliminar tudo o que é semelhança e analogia, mas também ‘tudo colocar’, eliminar tudo o que excede o momento, mas colocar tudo que ele inclui - e o momento não é o instantâneo, é a heciedade, na qual nos insinuamos, e que se insinua em outras heciedades por transparência. Estar na hora do mundo. Eis a ligação entre imperceptível, indiscernível, impessoal, as três virtudes (Deleuze; Guattari, 1997, p. 73-74).

A magia de um devir-imperceptível se dá justamente nesse salto entre um plano e outro, pois aquilo que não é percebido em um deles, é percebido no outro, tornando o devir-imperceptível em perceptível. “É que a percepção não estará mais na relação entre um sujeito e um objeto, mas no movimento que serve de limite a essa relação, no período que lhe está associado” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 76). Perceberemos a percepção justamente entre as coisas, na sua própria vizinhança e confrontada com seu próprio limite. “Olhar apenas os movimentos” (p. 76). É justamente nesse saltar de um plano a outro, que não somente compõem-se devires-mulher, devires-animais, devires-moleculares, devires-imperceptível.

(...) mas o próprio imperceptível torna-se necessariamente percebido, ao mesmo tempo em que a percepção torna-se necessariamente molecular: chegar a buracos, microintervalos entre as matérias, cores e sons, onde se precipitam as linhas de fuga, linhas do mundo, linhas de transparência e de secção (Deleuze; Guattari, 1997, p. 76).

Saltar é entrar em contato com as territorializações, desterritorializações e com as reterritorializações, pois a percepção e o imperceptível não param nunca de se perseguirem, de correr uma atrás da outra; porém nunca se acoplam de fato. Elas brincam juntas e separadas ao mesmo tempo, elas nunca vão se equivaler, pois não criam familiaridades, mas alianças; elas não se confortam uma com as outras, mas insistem em conviver em uma mesma linha. É nesse sentido que “todo devir é um bloco de coexistência” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 89).

Ao devir-imperceptível foi-nos apresentada uma entrada para pensar nossa noção que aqui queremos tecer; um devir que nasce devir-mulher porque já é molecular e ruma chegar ao nosso caro devir. É com essa involução criadora que queremos expor a imagem da possibilidade de se fazer (re)existência, isto é, de insistir em existir na criação de linhas de fuga. Linhas que podem ser ocupadas nos mais distintos cenários de uma vida. Aqui traçamos a noção de devir-imperceptível como uma noção ética a ser aprendida na duração de uma vida.

Reticências sombrais dum outrem...

Todo o filme é tramado por metáforas e simbologias que escapam à proposta do trabalho. Com o filme, poderíamos abrir leques em múltiplas entradas, o que o torna um rizoma para o campo da conexão com conceitos filosóficos. Em Kim Ki-Duk, que não quer ser um filósofo², o cinema emerge como um poderoso intercessor para pensar o mundo.

² "Eu não quero me tornar um filósofo ou uma poderosa figura de autoridade. [Eu quero me] permitir triste, raivoso... e tentar entender sobre o mundo em que vivemos, e processar tudo isso e eventualmente superar. Isto é o motivo por que eu sinto tanta aflição, tristeza e felicidade sobre fazer filmes e enquanto eu gasto o meu tempo fazendo um filme" (Merajver-Kurlat *apud* Rubio dos Santos, 2015, p. 39, tradução nossa). Do original em inglês: "I do not want to become a philosopher or a powerful authority figure. [I want to] feel sad, angry... and try to understand

Na cena da prisão, podemos mergulhar junto à noção de devir-imperceptível. O enclausuramento fez emergir a técnica exata para encontrar a sua linha de fuga. Somente se tornando imperceptível para escapar da prisão. Experimentando táticas de devires-sombra, vento, invisível, pouco a pouco encontrou sua linha criadora precisa.

Não se tinha a intenção de imitar uma sombra ou o vento, mas compor com os signos da sombra e do vento, criando uma aprendizagem, um processo para o devir-imperceptível. O contato com blocos de sombra, vento, invisível, para adquirir a força da eclosão dum devir-imperceptível.

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se comporem com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (Deleuze; Guattari, 1997, p. 43).

A passagem por um processo involutivo, movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Passagem por distintas casas com a possibilidade de aprendizagens novas em cada entrada. Passagem por entretempos enquanto esperava pela ocupação de um novo lugar. Passagens entre ele e ela. Aprenderes de signos heterogêneos, compondo sua trajetória; e a prisão, no desenvolvimento toda uma pedagogia em devir-imperceptível.

Na cela, essa pedagogia em ação, a noção de uma outra existência possível frente a um mundo que quer abafar nossas potências. Consequentemente, mesmo em um cenário calamitoso, ainda é possível criar para si estratégias involutivas em devir. E aqui a potencialidade faz-se imperceptível, faz-se devir-imperceptível dum outrem, habitando o pior dos espaços possíveis – a casa dela junto com o marido –, camuflando-se em devir-imperceptível do próprio marido: o ápice de sua involução, com a duração dos panfletos nas portas, passando pelas casas ocupadas, pela prisão e, finalmente, no retorno à casa.

about the world we live in and, in the process of it all, I want to eventually overcome. That's why I feel so pained, sad, and happy about making films and while I spend time making a film".

Com os blocos de imagem de *Casa Vazia* e seus silêncios, reticências para pensarmos no devir-imperceptível dum outrem. Como criar uma pedagogia involutiva frente a processos de mortificação dos modos de agir, pensar, sentir e existir. Como involuir frente a esse mecanismo que quer impossibilitar vitalidades e paixões.

Pensemos juntos sempre com a cena da cela. Ela é nosso bloco-força para então zarpar em atuações camufladas e disfarçadas, num visível-invisível que se fazem, por vezes, multiplicar uma criação constante de linhas de fuga para, assim, afirmar nossa existência. Pensemos também no múltiplo da aprendizagem, de ações indiretas, não-retas, dum falar não falando, dum emergir dum devir-imperceptível: a fala pelo olhar e pequenos gestos simbolizando todo o amor e carinho, numa explosão violenta de sensíveis que extrapolam linguagens já instituídas.

REFERÊNCIAS

A AVENTURA. Direção: Michelangelo Antonioni. Séries de filmes: Trilogia Esistenziale. Cinematografia: Aldo Scavarda. Roteiro: Michelangelo Antonioni, Tonino Guerra, Elio Bartolini. Itália, 1960 (145min).

A NOITE. Direção: Michelangelo Antonioni Séries de filmes: Trilogia Esistenziale. Cinematografia: Gianni di Venanzo. Roteiro: Michelangelo Antonioni, Tonino Guerra, Ennio Flaiano. França-Itália, 1961 (Drama em cores/117min).

BAUDELAIRE, Charles. **As multidões:** pequenos poemas em prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

CANTINHO, Maria João. Charles Baudelaire: o esgrimista da modernidade. **Revista Caliban**, 2017. Disponível em: <https://revistacaliban.net/charles-baudelaire-o-esgrimista-da-modernidade-4a22a92e4d00>. Acesso em: 4 mai. 2019.

CASA Vazia. Direção de Kim Ki-Duk. Produção de Choi Yong-Bae *et al.* Coreia do Sul/Japão: Sony, 2004. 1 DVD (88 min).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, v. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOMÍNGUEZ, J. M. P. Beleza e crueldade: o cinema de Kim Ki-Duk. **O Município**, Brusque. 06 nov. 2018

MERTEN, Luis Carlos. Kim Ki-Duk leva às telas o mal-estar moderno com 'Fôlego'. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,kim-ki-duk-leva-as-telas-o-mal-estar-moderno-com-folego,162257>. Acesso em: 4 mai. 2019.

O ECLIPSE. Direção: Michelangelo Antonioni. Distribuído por: Cineriz. Cinematografia: Gianni di Venanzo. Roteiro: Michelangelo Antonioni, Tonino Guerra, Elio Bartolini, Ottiero Ottieri. França-Itália, 1962 (Drama/126min).

RUBIO DOS SANTOS, Melissa. **(Nos) labirintos imagéticos de Time (Shigan) de Kim Ki Duk:** olhar, corpo e discurso amoroso. 2015. 118f. Dissertação (em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

A PROBLEMÁTICA DA REPETIÇÃO NO FILME "CISNE NEGRO": POR UM ETERNO-RETORNO DO DEVIR-CISNE¹

Mirele Corrêa
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
mirele_correa@yahoo.com.br

Contextualizando um filme-problema

O ensaio aqui proposto é um recorte adaptado de uma escrita-começo presente na tese de doutorado que se debruçou a investigar os movimentos e efeitos da cultura da performatividade no corpo dos sujeitos escolares². Tal escrita-começo foi mobilizada tanto pelo pensamento deleuziano quanto pelo filme que aqui se apresenta.

Atentando para o princípio de que o que nos leva a pensar é sempre um encontro com o problema, ou antes, o problema é aquilo que faz emergir o pensamento, somado à afirmativa deleuziana de que o cinema é a arte do pensamento (Deleuze, 1990), tomaremos *Cisne Negro* como um filme-problema. Filme catalizador da produção e problematização de algo que se coloca num campo de inquietações dentro da filosofia: a ontologia do ser.

Esta tríade combinatória filme-problema-pensamento, ainda, justifica-se na asserção de Deleuze (2013, p. 17) de que para fazer saltar a vida "é preciso

¹ O texto aqui proposto foi publicado em sua versão inédita pela revista científica *Leitura: Teoria e Prática*. Cf. Corrêa, 2023a.

² Tese defendida em junho de 2023, com o título: *A máquina performática: pequena coreografia de um fascismo da escola neoliberal*. Cf. Corrêa, 2013b.

entrar em relações de corrente, contracorrente, de redemoinho com outros fluxos (...)", destarte, a obra cinematográfica *Cisne Negro* permitiu-me traçar fluxos criando condições de possibilidade para fazer emergir o pensamento através de um problema. Proponho, então, neste breve ensaio, um sobrevoo pela problemática da repetição, sem a intenção primeira de teorizar com acuidade os conceitos deleuzianos de 'diferença e repetição' tão caros à Filosofia da Diferença, mas, sobretudo, usá-los como conceitos-ferramentas que afetam minha relação de velocidade e lentidão no movimento de um pensamento sensível produzindo um devir. Proponho a invenção de um problema, tendo em vista que nenhum problema é dado, e invento a partir do que experimento. *Cisne Negro* é uma experimentação, na qual é preciso tensionar o duplo de sua narrativa, (des)emaranhando algumas linhas que interrogam: o que pode a repetição?

Segundo Deleuze (2018, p. 277), "todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e, a outra, a imagem atual"; sendo assim, partimos do indício de que já há muitas discussões, sobretudo no campo da psicologia, que operam com esse filme no duplo-atual³

³ Na filosofia deleuziana o pensamento em torno do tempo atual e virtual surge com a denúncia de Bergson às teorias do pensamento tradicional sobre o possível e o real. Bergson vai dizer que há um falso problema quando o presente é colocado como real e o futuro como possível, pois perdem a sua característica de duração e passam a ser vistos como pontos em uma reta, que marcam uma distância quantitativa entre um e outro. Bergson, através da Intuição e da Duração, recoloca o problema através do par atual/virtual. O atual como aquilo que dura e o virtual como aquilo que se atualiza, pois o possível não está em outro tempo futuro, ele se soma a realidade, estão juntos no real. Assim, a questão se resolve no atual que reúne todos os possíveis, o passado e o real. Mas o par atual/virtual coexiste. O passado coexiste com o presente, não há oposição; assim, há sempre uma nuvem de virtualidade na realidade, uma soma entre atual e virtual. Uma virtualidade que permanece, ainda que se atualiza, pois, as forças virtuais exercem influência aos movimentos atuais. Trindade (2018, s/p) vai explicar que "o virtual é a duração que (exatamente por durar) se atualiza em algo novo, transformando o atual. (...) O Virtual é o passado que dura no presente e se atualiza em algo novo. (...) Por isso podemos dizer que o virtual toca o atual por relações de diferença, criando algo novo! Porque o que se atualiza é sempre diferente do atual". Mesmo entendendo que o atual/virtual coexistem e se influenciam por um continuum de atualizações, para este ensaio dissecaremos esse duplo em que o atual se configura como sendo a imagem mecânica e estratificada da cultura neoliberal e o duplo virtual será a possibilidade do devir.

de problematizar sua relação com uma série de doenças neurais do século XXI: a esquizofrenia, a neurose, a depressão, a ansiedade, a melancolia, o narcisismo, entre outras. Byung-Chul Han (2017) vai dizer que tais estados patológicos são devidos a um *exagero de positividade* da atual sociedade. O *excesso do igual* condiciona o organismo a criar uma defesa imunológica a tudo o que é diferente, rejeitando, excluindo o outro-estranho e com ele toda forma de alteridade. Coloca-se em evidência, numa hipervalorização, o Eu, que é a todo momento positivado. Han (2017) ainda vai dizer que essas violências neuronais, que levam ao infarto psíquico, são *sistêmicas*, ou seja, imanescentes ao sistema.

Isso quer dizer que tais patologias, citadas acima, são geradas por um contexto dado de competição, comparação, julgamentos, atritos, meritocracias, hiper responsabilização e culpabilização de si, acarretadas por uma cultura performática advinda de uma racionalidade econômica neoliberal (Ball, 2003; 2006; 2010; 2014). A repetição exaustiva em busca de resultados eficazes e o excesso dessas responsabilizações e culpabilizações pelo próprio sucesso sobrecarregam um cansaço no corpo que não tem outra dimensão senão a patológica.

O filme *Cisne Negro* dá condições para fazer uma leitura genuína sobre essas questões. No entanto, queremos nos debruçar aqui a problematizar o outro duplo (virtual) do filme, discorrendo conceitualmente a ideia de repetição nele fortemente pontuada, não enquanto um empreendimento pessoal obsessivo, mas enquanto eterno-retorno. Enquanto potência criativa capaz de fazer emergir a diferença, as singularidades, os devires num campo transcendental. Para tanto, é preciso antes, porém, nos demorarmos um pouco mais no entendimento da trama fílmica.

Cisne Negro (Black Swan, original) é um filme norte-americano estreado em 2010, dirigido por Darren Aronofsky e estrelado por Natalie Portman, Vincent Cassel, Mila Kunis, Barbara Hershey e Winona Ryder. De gênero suspense e terror psicológico, o enredo de 108 minutos gira em torno da

produção e apresentação do balé dramático *O Lago dos Cisnes*, de Piotr Ilitch Tchaikovsky, por uma companhia de dança de prestígio da cidade de Nova York. A companhia, preparando-se para abrir nova temporada, busca por uma bailarina que tenha potencial e capacidade para interpretar a performance tanto do inocente, delicado e frágil Cisne Branco quanto do malicioso e sensual Cisne Negro. A profissional, comprometida e perfeccionista Nina (Portman) é perfeita para o papel do Cisne Branco, mas coloca em dúvida sua capacidade de personificação do Cisne Negro, uma vez que este se encaixa perfeitamente na recém-chegada bailarina Lily (Kunis). Nina, com sua ambição e obsessão em interpretar um papel grandioso que lhe atribua reconhecimento e prestígio profissional, começa a ensaiar exaustivamente e repetidamente cada ato da coreografia em busca da perfeição, entrando, assim, numa disputa competitiva com Lily e lhe causando sérios distúrbios psíquicos e mutilações físicas. A situação se agrava com a pressão causada pela mãe, que deposita na filha a expectativa de sucesso que ela não teve enquanto também bailarina; e aos tratamentos de cuidado e proteção excessivamente infantis conferidos a ela que lhe podam a liberdade de ir e vir. O diretor artístico da companhia, Thomas Leroy (Vincent Cassel), também exerce forte pressão psicológica, colocando Nina em situações de comparação e atritos com as demais bailarinas, e também investindo em uma economia libidinal, de forma que, por meio de um jogo de sedução, conseguisse forçar a incorporação do Cisne Negro pela bailarina. Toda essa situação de desgaste físico e emocional traz um desfecho à trama que permite-nos visualizar um duplo na imagem, que será apresentado a seguir.

Quando a repetição devém cisne

- *A verdade é que ... quando olho para você, tudo o que vejo é o Cisne Branco. Sim, você é linda, medrosa, frágil. Ideal para o papel. Mas, e o Cisne Negro? É um trabalho difícil dançar os dois.*
- *Eu também posso dançar o Cisne Negro.*
- *Sério? Em quatro anos, toda vez que você dança, vejo você obcecada em acertar todos os movimentos perfeitamente, mas nunca a vejo se perder. Nunca. Toda essa disciplina para quê?*
- *Eu só quero ser perfeita.*
- *Perfeição não é apenas sobre controle. É também sobre deixar-se levar. Surpreenda-se, assim pode surpreender o público. Transcendência.*
- [Cisne Negro, 2011, tradução minha]⁴

Como já mencionado anteriormente, Nina, a bailarina da companhia de dança, sofre no corpo a tensão entre a perfeição do movimento clássico e aquilo que é preciso vazar, fazer escapar, surpreender. Ela é coagida durante todo o enredo a deixar-se levar na tentativa de personificar o Cisne Negro que estava para além de qualquer controle e disciplina. Ela não entendia como fazer diferente ou o que tinha que fazer para que a diferença emergisse. O que sabia era representar, e por isso repetia exaustivamente cada passo da coreografia na tentativa de sobressaltar na perfeição o que difere. Foi a coação da pressão e violência do-fora que fez com que Nina, entre delírios e alucinações, forçasse a repetição até conseguir ultrapassar o limiar do movimento fazendo manifestar outra coisa, fazendo devir-cisne, devir-animal.

⁴ Cena presente no filme Cisne Negro (2011), do diretor americano Darren Aronofsky. O diálogo se dá entre Thomas, coreógrafo da companhia de balé, e Nina, a bailarina que estrearia o papel da Rainha Cisne, do clássico russo O Lago dos Cisnes de Tchaikovsky. Tradução livre do original em inglês: *The truth is... when I look at you, all I see is the White Swan. Yes, you're beautiful, fearful, fragile. Ideal casting. But the Black Swan? It's a hard fucking job to dance both. / I can dance the Black Swan, too./ Really? In four years, every time you dance, I see you obsess getting each and every move perfectly right, but I never see you lose yourself. Ever. All that discipline for what? / I just want to be perfect./ Perfection is not just about control. It's also about letting go. Surprise yourself so can surprise the audience. Transcendence.*

Nesse duplo do filme se vê refletido o desejo de vontade de criação, que é ao mesmo tempo um tormento e um desafio. Inquietude e excitação. Escolha e obstinação. Numa conjunção infinita e algóz do criador. Para Deleuze (2016, p. 333), "um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tenha absoluta necessidade", a necessidade seja nas artes, nas ciências ou nas filosofias, comumente irá versar no "Q" de questão-problema. Há algo no problema de impessoal que necessita ser externalizado, comunicado, repartido, estraçalhado. É como se dado ao múltiplo, suas partículas se combinassem num agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Guattari, 2015), ganhando consistência.

A dança mesma é um plano de consistência aos problemas disjuntivos. Todavia, coloca o corpo num processo sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, de porvir, num movimento contínuo e extensivo do criador consigo mesmo, pois, para Deleuze (2016) ainda que povoado das relações com outrem, o ato de criação é algo bem solitário. E eis que nesse deserto povoado consiste o desafio de enfrentar messianicamente os demônios interiores, buscando, sobretudo, traçar o próprio plano de salvação das condições e problemas que são impostos caoticamente. Pois que, se para Nina criar é transcender a repetição do movimento na dança, então, como fazer emergir uma dança que extravase minimamente qualquer matéria vivível e que não se reduza ao decalque de uma mera representação? Como chegar a tal ponto de transcendência repetindo-se?

Primeiro, há aqui na filosofia deleuziana uma dissonância importante entre o conceito de transcendência que não pode ser confundido com o transcendente de Platão (o mundo metafísico), nem com o transcendental de Kant (que compreende as estruturas primárias do sujeito), nem com o campo da consciência de Sartre (Schöpke, 2012). Para Deleuze (2018) o transcendental não está fora do tempo, em outro lugar, como o lugar do *Mundo Inteligível*, onde, na dialética platônica-aristotélica, conservava-se o modelo do ser ideal (a essência da bailarina perfeita), ou na dialética medievalista, na qual a perfeição está na

imagem de Deus. Na lógica deleuziana, não há um lugar de perfeição a se chegar fora do tempo atual por meio de um processo de transcendência, tal qual num sentido evolutivo, prevendo uma constante. O que há, antes, é um *campo transcendental* que é, sobretudo, a própria ordem do tempo, em que tudo o que é matéria sensível corporal a ele sucumbe, ao mesmo tempo, em que tudo o que está na ordem das singularidades a ele subsiste. Ou seja, na passagem do tempo o que se conserva essencialmente e unicamente é a diferença⁵, o que há de singular na existência. A singularidade não tem a ver com o que nos acontece enquanto experiência num campo mais subjetivo e sensível do ser, em que o corpo apreende e ressignifica. Deleuze (2016) vai dizer que o campo transcendental não remete a um objeto nem pertence, está ligado a um sujeito, ele apresenta-se como pura corrente de energia livre a-subjetiva de consciência, na qual o Eu é subtraído, apesar de ser coextensivo a ele. O campo transcendental é impessoal e anterior ao indivíduo, pré-individual. É pura potência amniótica que envolve toda matéria viva, plantas, animais, humanos. Energias *quanta* agenciando-se e "atualizam-se num Objeto e num Sujeito aos quais se atribui" (Deleuze, 2016, p. 411) pura diferença, no mesmo tempo atual e virtual.

Em suma, as ascetes gregas ou medievalistas nos servem para explicitar um contraste, no qual, enquanto ambas tomam a perfeição num sentido comparativo e seletivo de quanto mais semelhante à imagem Divina ou do *Mesmo* pode-se chegar, na Filosofia da Diferença, a ascese à perfeição consiste em diferenciar-se, e eis o paradoxo de tal filosofia, dado que o modelo não tem forma, não tem cara, não tem cor, não tem sexo, não tem imagem. A perfeição está no movimento contínuo de diferenciação, singularização, ruindo com a ideia de comparação. E, por isso, diferenciar-se passa a constituir, também, a chave filosófica da reversão do platonismo, uma vez que faz conjurar os

⁵ Tomamos diferença e singularidade como sinônimos, assim como representação e generalização.

Simulacros e abolir o mundo das essências e das aparências⁶. O simulacro, diz Deleuze (2015, p. 267), "não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução. Na reversão do platonismo, o semelhante é o que se diz da diferença". Ou seja, *diferenciar-se é uma condição ontológica do ser*.

O ser em Deleuze não é um *equivoco*, na qual há um único ser para todas as coisas. Tampouco um ser *analógico*, na qual o eu e o mundo são análogos às formas de Deus. Antes são *unívocos*, na qual todos se dizem da mesma maneira, mas se dizem da sua própria diferença. "A Univocidade do ser não significa que haja um só e mesmo ser, mas os existentes são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva. O que se diz não é o mesmo, mas é o mesmo para tudo o que se diz" (Deleuze, 2015, p. 185). Afirmar a diferença do ser é assumir que tudo no mundo é simulacro e que a relação essencial é entre o diferente e o diferente, não mais entre o modelo e as cópias, o idêntico e o semelhante. É assumir o ser como uma obra autônoma, anônima, nômade, inacabada. Dizer, então, que o ser é unívoco, não significa que é "tudo em um", mas n-1, é múltiplo e se diz afirmando o dessemelhante.

⁶ A *Teoria das Ideias* de Platão determinou os modos do pensamento ocidental, através do dualismo que opõe o *mundo inteligível* do *mundo sensível* do *mundo dos simulacros*. O primeiro, corresponde ao mundo das essências, da *Ideia de Bem*. O segundo, corresponde ao *mundo das aparências*, onde configuram as cópias bem fundadas, garantidas pela semelhança do *mundo ideal*, que é o mundo do arquétipo, do modelo, o mundo que dá forma - ainda que seja uma forma copiada e repetida - do *Mesmo*. O terceiro constitui o mundo dos falsos pretendentes, as cópias das cópias, construídas a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essencial (Deleuze, 2016), o *mundo do Mal*. O projeto platônico (e mais bem idealizado a posteriori por Aristóteles) busca selecionar linhagens comparativamente, na qual prevaleça o autêntico sobre o falso e essa seleção deve, sobretudo, pautar-se no *Mesmo*, que corresponde ao princípio identitário. É sobre esse princípio que nosso pensamento é construído, sempre pautado pelo reconhecimento do que é idêntico, ou do que representa algo. Reconhecemos objetos a partir de sua semelhança com o modelo que já temos presente em nossos sentidos. Esse exercício de representação impede a apreensão da diferença, pois toma a identidade do *Mesmo* em seu código máximo. Assim, afirma Schöpke (2012), passamos a confundir "reconhecer" com "pensar", quando o pensamento tomado em seu sentido criativo não tem uma função meramente cognitiva, pelo contrário, ele é o que pode romper definitivamente com a representação e aprender as coisas em sua singularidade, diferença.

Segundo Schöpke (2012), pertence ao ser o "diferenciar-se" antes do "igualar-se", ainda que igualar, representar é uma condição de sobrevivência e não pode ser negada⁷. O desafio consiste, justo, em não se deixar sucumbir às generalizações, antes, *deixar-se levar*, afirmando a diferença e as singularidades que são as gêneses do indivíduo. Deleuze (2015) vai afirmar que é quando se abre o mundo das singularidades ou das diferenças, é que pisamos num *campo transcendental*. Nesse ínterim, em que se assume o ser unívoco do simulacro e que se busca esquivar-se das generalizações, retomo minha pergunta de partida, como transcender o movimento repetindo-se?

Ainda que repetir possa configurar um processo de generalização e/ou representação do mesmo (podendo cair nas malhas de uma ascese neoliberal, caso do duplo-atual), Deleuze (2018), a partir de sua leitura nietzschiana, vai dizer que a univocidade do ser é efetivamente realizada no *eterno-retorno*, pois que sua verdadeira potência está ligada à sua *repetição*. A repetição, explica Schöpke (2012), é o que faz sobressaltar a diferença, já que o que ela faz não é nunca retornar o mesmo, o idêntico. Quando se relê um livro, a pessoa que o faz já não é aquela que o fez, fazendo ver outras coisas na própria e mesma escritura. A bailarina que ensaia uma coreografia, ainda que os passos sejam meticulosamente decorados, dados à sua proporção e velocidade no tempo e espaço, nunca serão exatamente iguais um ao outro. Um *plié* no qual o braço ultrapassa a linha do ombro, um giro que perde o equilíbrio dinâmico porque

⁷ A generalização é a faculdade humana de ignorar a diferença e fazer ver o mesmo outra vez. Isso nos permite uma certa sobrevivência no mundo, no sentido de poder assimilar o significante e dar continuidade ao processo de aprendizagem, resignificando aquilo que já se tem por assimilado. Deleuze não propõe abandonar a generalização. Para ele, ela tem uma função social, comunicativa e moral, que faz funcionar a sociedade tal qual uma engrenagem. Na linguagem, por exemplo, se as palavras variassem cada vez que se remetessem a coisas distintas, teríamos uma comunicação impossível. Mas, ao mesmo tempo, Deleuze vai tentar demonstrar que há uma tensão nos polos entre a generalização e a diferença, entre o nômade e o sedentário, entre o ser e o devir, porque por um lado existe, a força necessária e constitutiva do ser humano de generalizar, de compilar, e por outro, a força mais fundamental de diferenciar, de criar. No fundo, o que fazemos o tempo todo é viver numa tensão, na qual busca-se respirar pela diferença quando o sufocamento da generalização nos avassala.

mais lento, um *grand jeté* que não alcança a altura necessária porque despendido menos força. Jamais se repete de modo algum a mesma maneira. A própria diferença se repete, se diferenciando, sempre em outro nível, de outro modo, por isso, fluida heterogênesse, afirma Vasconcellos (2005). Ainda segundo o autor, a repetição da diferença é o próprio ser. Um ser imanente e em permanente devir. "O devir é o próprio movimento de constituição e desaparecimento das singularidades, a emergência do mundo em toda sua multiplicidade" (Vasconcellos, 2005, p. 152). O ser não é, o ser devém, por isso nômade, anônimo, inacabado, em constante processo de tornar-se, verbo em gerúndio, sempre em curso, prolongado no tempo, em partida de um termo a outro, por isso sempre entre dois: a vespa e a orquídea, a árvore e o carrapato, Ahab e a baleia, Gregor e a barata, a bailarina e o Cisne.

Não se substitui um termo por outro, ou se transforma de um a outro, por imitação. Entre um termo e outro, entre um e outro, cria-se uma zona de indiscernibilidade, de vizinhança, um devir entre um homem e um lobo: um devir animal. Um devir é sempre um devir outro em Deleuze (Vasconcellos, 2005, p. 152).

Os devires são intempestivos, operam em silêncio, quase clandestinamente. Desterritorializações absolutas, que nos arrastam de um terreno estratificado e estriado a um campo indiscernível, espaço liso, no qual "não há mais nem homem, nem animal, já que cada um desterritorializa o outro, em uma conjunção de fluxo, em um continuum de intensidades reversível" (Deleuze; Guattari, 2015, p. 45). Nina já não era apenas uma bailarina frágil e medrosa, castrada e aprisionada na estrutura edipiana erguida por sua mãe. Tomado pelo desejo de criação, seu corpo sofria o delírio do devir-cisne, e com ele se fundia, confundia. Sob sua pele, penas; sob seu rosto, o espectro do cisne negro; os olhos carmim profundos e selvagens da ave refletiam nos seus. A

projeção fantasmagórica⁸ do cisne lhe impelia a beber, dançar, masturbar, foder, escarnicar, rebelar, matar. Pura potência instintiva, primitiva, diabólica. Seus braços-asas batiam içando voo à liberdade. Já não era Nina, mas também não era o Cisne. O devir-animal é um empreendimento dionisíaco, que não quer ser um ou outro, mas pura força de deslocamento intensivo tal qual vampiro que anseia por sangue. É fome, sede, desejo. O Cisne Negro não é uma incorporação efêmera do animal, menos ainda uma representação metafórica, é antes um encontro simbiótico que faz passar e produz força expressiva. É a antropofagia do que há de mais trivial no animal: o ímpeto, a beleza, o charme, a hipnose, a sedução, a liberdade.

Devir animal é precisamente fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidade que só valem por si mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada, de fluxos desterritorializados, de signos assignificantes (Deleuze; Guattari, 2015, p, 27).

A partir do momento em que Nina parou de generalizar o movimento da coreografia ou diminuiu os efeitos da generalização sob os movimentos, ela abriu brechas para traçar uma linha de fuga, permitindo que a repetição acontecesse e a diferenciação se fizesse viva e inventiva. Reitera-se que a única repetição real e efetiva para Deleuze é a da diferença. Quando a diferença acontece é porque ela se repetiu, outra coisa aconteceu, senão você só

⁸ Na trigésima série de "A lógica do sentido", Deleuze (2015) vai discorrer sobre a questão do fantasma. Para o autor, o fantasma não representa uma ação nem uma paixão, mas o resultado da ação e da paixão, puro acontecimento. Diz ele: "é que o fantasma, à maneira do acontecimento que representa, é um 'atributo noemático' que se distingue não somente dos estados de coisas e de suas qualidades, mas do vivido psicológico e dos conceitos lógicos. Ele pertence como tal a uma superfície ideal sobre a qual é produzido como efeito e que transcende o interior e o exterior, pois que ela tem como propriedade topológica o fato de colocar em contacto 'seu' lado interior e 'seu' lado exterior para desdobrá-los em um só lado. (...) O que aparece no fantasma é o movimento pelo qual o eu se abre à superfície e libera as singularidades acósmicas, impessoais e pré-individuais que aprisiona (Deleuze, 2015, p. 217-220).

permaneceu. Fazer de novo e de novo, embora possa cair nas malhas da representação, para Deleuze, nunca é um ato na qual se faz o mesmo. Destarte, fazer de novo e de novo é criar. A diferenciação, a criação é fruto de um processo de repetição, mas não sem esforços, ou antes ainda, não sem violência que a repetição acontece. Tomando o axioma deleuziano (Deleuze, 2015, p. 69) de que "uma linha de fuga criadora não quer outra coisa que não a si mesma", Nina só logrou barrar o esforço da generalização através de um processo autopoiético assaz violento sobre si. Deleuze (2010) vai dizer que tal processo decorre de um esgotamento do corpo.

Este conceito é desenvolvido no texto "O esgotado" (1992)⁹, dedicado a análise de obras do dramaturgo e literário Samuel Beckett (1906-1989), combinando-o às questões em torno da imagem e da linguagem. No texto, o filósofo, também faz uma distinção entre esgotamento e cansaço. Enquanto o cansaço impede a realização de algo, afetando a ação em todos os seus estados, malogrando qualquer movimento impulsivo, causando uma certa paralisia articulatória, o esgotamento esgota todo o possível. Não há mais possível, pois tudo o que fora possível realizar nesse campo, já fora esgotado. Clama-se por algo de outro campo, um campo do impossível, campo de batalha, campo de transcendência, na qual é preciso romper com a impossibilidade, tal qual a lava irrompe a rocha montanhosa ou como água perfura insistentemente a pedra. O esgotamento é o ponto em que se exige do corpo combinatórias micropolíticas capazes de romper, esburacar radicalmente com a superfície "renunciando a toda necessidade, preferência, finalidade ou significação (Deleuze, 2010, p. 71). É o fôlego último de uma vida asfíxiada, por isso o esgotado é aquele desinteressado que substitui projetos por qualquer coisa sem sentido para que surja qualquer coisa ainda que sem sentido, ou antes, "para que enfim surja o vazio ou o visível em si, o silêncio ou o audível em si" (Deleuze, 2010, p. 108), tanto faz.

⁹ A edição brasileira, compilou esta obra junto ao *Um manifesto de Menos* (1979), numa publicação chamada *Sobre o teatro* (2010). Ambas as obras analisam o pensamento de dois grandes nomes do teatro: Carmelo Bene e Samuel Beckett.

Peter Pál Pelbart (2016, p. 413) vai dizer que,

O esgotamento pode ser uma categoria política, biopolítica, micropolítica até, desde que se compreenda que não equivale a um mero cansaço, nem a uma renúncia do corpo e da mente, porém, mais radicalmente, é fruto de uma descrença, operação de desgarramento, consiste num descolamento, numa deposição - em relação às alternativas que nos rodeiam, às possibilidades que nos são apresentadas, aos possíveis que ainda subsistem, aos clichês que os mediam e amortecem nossa relação com o mundo e o torna tolerável porém irreal e, por isso mesmo, intolerável e já não digno de crédito. O esgotamento desata aquilo que nos "liga" ao mundo, que nos "prende" a ele e aos outros, que nos "agarra" à suas palavras e imagens, que nos "conforta" no interior da ilusão da inteireza (do eu, do nós, do sentido, da liberdade, do futuro) da qual já desacreditamos há tempos, mesmo quando continuamos a eles apegados. (...) Apenas através da desaderência, despregamento, esvaziamento, bem como da impossibilidade que assim se instaura, advém a necessidade de outra coisa que, ainda pomposamente demais, chama-se "criação do possível".

Deixando-se levar pelo esgotamento que a violentava, Nina esvaziou-se para poder criar outros mundos, mundos possíveis, movimentos outros, outras danças, outros ritmos. Ela chegou num ponto de saturação em demasia, em que já não havia mais saída, não havia aparatos ou estratégias para safar-se, porque não havia maneiras que pudessem traduzir tal situação de *indiferenciação*. No compasso meandroso acionado pelo esgotamento, o que se fez dançar foi o Cisne Negro.

Dentro da problemática que se tem posto, não há dúvida de que o exercício de se repetir ao se esquivar do limite, do igual, cria uma zona de indiscernibilidade que permite experimentações, criações, invenções, um aventurar-se na vacância e na errância de uns sem-mundo possíveis, na qual a lógica codificada e generalizante já não importa e nem comporta. O que importa é o que permanece, e o que permanece é sempre a diferença, a singularidade de um estilo que não é nunca o mesmo, porque está sempre em vias de fazer-se no inacabado, provocando abalos sísmicos na arte maior quando articulada a uma

conjunção infinita e avassaladora de qualquer fascismo que impõe um estado às coisas.

Seguindo essa lógica, podemos nos arriscar a dizer que os conceitos aqui ativados não possuem uma ordem hierárquica que dão condição de possibilidade para o aparecimento de um e de outro numa justaposição estratificada. Os conceitos são rizomáticos, que se interconectam numa conjunção contínua e sempiterna, na qual transcender nesse sentido é repetir, mas também esgotar *e* linhas de fuga *e* devir *e* diferenciar *e* singularizar *e* criar *e* transcender *e* repetir *e*... num movimento cíclico de eterno-retorno que é condição de existência do ser unívoco.

À Nina foi incumbido o papel do Cisne Negro, função que reclama a contingência da transcendência do limite do movimento, que não quer ser mais a cópia, a mera repetição do *Mesmo*, que se obriga a ir contra o hábito, o clássico, que busca a saída dos eixos, a diferenciação, a partir da pulsão de um desejo, de uma vontade de força criativa. Essa força, segundo Deleuze (2013) vem do fora e a ele retorna, pura energia oscilante-hostilizante. Que impele o corpo a uma ruptura, desterritorialização abrupta e, por isso, demasiado violenta. Todo ato de criação é uma violência, que nos arrasta, nos descola e desloca de um lugar comum, seguro, cais, para outro-lugar, não-lugar, indiscernibilidade. Buscar essa indiscernibilidade na dança de maneira alguma é tornar-se uma bailarina clássica aos moldes da performatividade neoliberal, mas tornar-se, como afirmam Deleuze e Parnet (1998), outra coisa.

No entanto, Nina arriscou-se no desafio de cruzar a linha, buscou uma experimentação que seu corpo não foi capaz de suportar. Ficou à deriva absoluta de sua identidade. Esqueceu-se da morada segura que lhe abrigava o Cisne-Branco, afundando sem precedentes num buraco-negro da indiscernibilidade. Faltou-lhe a medida do equilibrista que atravessa cautelosamente a tensão da corda-bamba que é a vida. Perdeu-se de si ao encontrar a morte.

Deleuze (Deleuze; Parnet, 1998) já advertia que é preciso muita prudência para experimentar uma linha de fuga, pois esta pode tornar-se uma linha abissal, sem volta, sem vida. "O grande erro [continua ele], o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 62). Talvez a maior arma que se pode encontrar é aquela que nos permite construir junto às linhas de toda sorte essa prudência fundamental à sobrevivência. "Uma prudência que não opera como um bloqueio ou uma paralisia, mas, talvez, como uma desaceleração necessária às linhas de fuga, que podem ser tanto vida como morte" (Corrêa, 2017, p. 104).

Cisne Negro, enquanto um filme-problema, nos coloca no exercício de pensar filosoficamente sobre a ontologia do ser e como caminhar em linhas tortas na tentativa de não sucumbir às duplas linhas de morte territorializantes e desterritorializadas. A questão central é sempre a de liberar a vida lá de onde ela é prisioneira e cabe aqui o esforço de construirmos, através da repetição, tais linhas de liberdade. Buscar nos devires-imperceptíveis e animais a força do eterno-retorno, que faz retornar para a diferença, mas também ao apoio dos estratos.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a novas conexões. (...) Mas é necessário guardar o suficiente de organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação, é também necessário conservar, inclusive para opô-los a seu próprio sistema (...). Imitem os estratos. Não se atinge o CsO e seu plano de consistência e seu plano de coexistência desestratificando grosseiramente. (...) Isto porque o CsO não para de oscilar entre as superfícies que o estratificam e o plano que o libera (...). Liberem-se com um gesto demasiado violento, façam saltar os estratos sem prudência e vocês mesmo se matarão (...). Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjugações de fluxos, experimentar segmento por segmento. (...) É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 25-27).

Transcendência.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**. V. 18, n. 2, pp. 215-228, 2003.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v. 35, n. 2, pp. 37-55, 2010.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grosso: UEPG, 2014.

CORRÊA, Mirele. **O que pode um corpo na escola?:** Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2017/362383_1_1.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.

CORRÊA, Mirele. A problemática da repetição e o eterno-retorno do devir-cisne: uma leitura do filme “Cisne-Negro” sob a ótica deleuziana. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.41, n.88, p.101-116, 2023a. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/1001>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CORRÊA, Mirele. **A máquina performática: pequena coreografia de um fascismo da escola neoliberal.** 2023b. 1 recurso online (395 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universitat Autònoma de Barcelona, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12395>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CISNE Negro. Direção: Darren Aronofsky. Produção: Scott Franklin, Mike Medavoy, Arnold Messer, Brian Oliver Intérpretes: Natalie Portman, Vincent Cassel, Mila Kunis, Barbara Hershey e Winona Ryder. Roteiro: Mark Heyman, Andres Heinz, John McLaughlin. Música: Clint Mansell. Distribuição: Fox Searchlight Pictures. Estados Unidos: Cross Creek Pictures, Phoenix Pictures, Protozoa Pictures, Dune Entertainment, 2011, DVD (108 min), widescreen, color.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: Cinema 2.** Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. Revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, 338 p.

DELEUZE, Gilles. **Sobre teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010, 111 p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3ª ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013, 240 p.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5ª ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015, 342 p.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Textos e entrevistas (1975-1995). 1ª ed. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016, 448 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018, 420 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 3. 2 ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Kafka**: por uma literatura menor. 1 ed. Tradução Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 157 p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. 1ª ed. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, 180 p.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2ª ed. ampliada. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo**. Cartografias do esgotamento. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2016, 445 p.

SCHÖPKE, Regina. **Deleuze e o mundo dos simulacros**. Ariel, v. 10, 2012, pp 43-47. Disponível em: <https://arielenlinea.files.wordpress.com/2012/06/deleuze-e-o-mundo-dos-simulacros-regina-schc3b6pke-pc3a1g-43-47.pdf>. Acesso em: 07 abril 2020.

TRINDADE, Rafael. **Bergson**: O virtual e o atual. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2018/11/21/bergson-o-virtual-e-o-atual/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

VASCONCELLOS, Jorge. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. **Katalogos** - Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico da UECE, Fortaleza, v. 2, n. 4, Verão 2005, p. 137-167.

ENCONTRAR DELEUZE NA FILA DA PIPOCA: A PROPOSIÇÃO DE ALMODÓVAR ENTRE SIGNOS, CORPOS E OBJETOS RELACIONAIS

Laura Henrique Corrêa
Universidade de São Paulo - USP
correalaura@hotmail.com

Introdução

O mais profundo é a pele.

[Paul Valéry, 2007]

Entre as diversas análises do filme *A pele que habito* de Pedro Almodóvar (2011), essa se faz sob a ótica de seus componentes, e não necessariamente sobre o enredo, os discursos ou as interpretações; aspectos em que comumente tropeçamos ao buscar sinopses desse “clássico” do cinema contemporâneo.

Ainda que guarde coerência com seu ator principal, a pele, o percurso do dito, bastante explorado, neste ensaio dará espaço às passagens do não-dito na película cinematográfica; sem, no entanto, reduzir a imagem em enunciado, mas compondo mais um olhar possível do que se poderia pensar, saboreando o aproximar do que Deleuze (2017, p. 78) destaca como a tarefa da crítica do cinema: “formar conceitos que evidentemente não estão dados no filme (...) conceitos próprios que só podem ser elaborados filosoficamente”.

Então, a observação começa pelo comum, a pele, órgão externo que nos envolve por completo e nos mostra ao mundo, nossa superfície de inscrição e explanação. Em outra ponta, a película cinematográfica, uma superfície a se

inscrever signos, diversos, em combinações e tipologias, novamente, inscrição e explanação no fora.

Portanto, o cinema pode adquirir uma configuração filosófica pela qual ao mesmo tempo que pensa o movimento, insere movimento ao pensamento, por meio de sua configuração maquínica de imagens, navegando em espaços e tempos próprios, o que Deleuze (1983; 1990) explica em dois livros dedicados ao cinema: a imagem-movimento e a imagem-tempo.

No primeiro, a imagem-movimento toma características de ordenamento, como se o todo estivesse cirurgicamente decomposto em partes, com cortes racionais, formando um regime orgânico “da situação de conjunto à situação transformada” (Deleuze, 1983, p. 42), espaço em que cada imagem vai sendo costurada a um signo correspondente. Isso será posteriormente remontado em um novo agenciamento de tempo, produzindo uma nova forma.

Encontra-se em imagem-tempo uma outra configuração das imagens, não que a primeira tenha desaparecido, mas Deleuze (1990) percebe no cinema pós-guerra um deslocamento em relação ao tempo. Modificação que denota as costuras entre imagens que constituíam o tempo, em uma certa montagem, que agora se manifestam por séries encadeadas.

Os cortes irracionais produzem signos em uma sequência de reencadeamentos, e a imagem, ganha uma nova relação nessa composição cinematográfica. Em um novo sentido, nova roupagem, nova “mostragem”, a imagem deixa de formar o par da duração, apenas, ingressando em pares sonoros e óticos, que formam o diagrama do todo. Dito de outro modo, são pequenos conjuntos de passagem dentro do todo que compõe espaço e tempo, movediços e inter-relacionais.

É exatamente por essa fratura de superfície que o escrito quer adentrar, embaralhar, brincar. Com as imagens expressas por meio dos elementos artísticos presentes no filme. E aqui, se quer é produzir outras composições, outros signos e provocações, retirando o acento da série encadeada no tempo e os inserindo nos objetos artísticos expostos nos elementos da tela.

Nesse ponto, pode-se compreender a função da arte que provoca sensações e sentidos na experiência com um objeto – a arte propositora -, tracejada aqui com Louise Bourgeois, e convocada por Almodóvar para a encenação. Com o auxílio da câmera, com suas funções, a arte cinematográfica é a máquina pela qual o cineasta propõe sua arte em objetos relacionais¹; ou seja, consegue inserir elementos que provocam sensações e signos livres no ato de se (re)compor. Daí que Deleuze (2017, p. 72) esclarece: “a imagem torna-se pensamento, capaz de apreender os mecanismos do pensamento, ao mesmo tempo em que a câmera assume diversas funções, que equivalem verdadeiramente a funções proposicionais”

Essa arte das superfícies talvez seja o agenciamento que constitui a ponte entre o interno e o externo, cativando a cada nova (super)produção de signos. Decalcada em arte propositora pelicular, transporta aos fluxos viciantes de rompimento das linhas do real e irreal, através das telas.

Neste momento, Pedro Almodóvar é quem invoca tais proposições experienciais, o “mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá” (Deleuze; Guattari, 2007, p. 207) em seu ato de criação: *A pele que habito*, que se torna obra de arte cinematográfica. Ou seja, um processo permanente em sua realização sensitiva e de pensamento, em que cada espectador, também escultor da obra, vai constituindo inúmeros signos, que irrompem a cada contato. Em outras palavras, é a arte chamando os signos para o movimento de si, em condição de maior liberação.

¹ Objeto Relacional é a designação genérica atribuída por Lygia Clark a todos os elementos que utilizava nas sessões de Estruturação do Self – trabalho praticado de 1976 a 1988, no qual culminam as investigações da artista que envolvem o receptor e convocam sua experiência corporal como condição de realização da obra. Incorporada ao próprio nome dos objetos, sua qualificação indica de antemão que a essência dos mesmos se realiza na relação. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/descricao relacionais.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Corpo, arte e pensamento na imagem-tempo

Após a leitura da sinopse, escolhe-se o filme e já em posse dos ingressos, fatalmente somos levados à fila da pipoca. Lá, a ansiedade sempre faz o tempo maior do que se espera, e a observação do espaço é especialmente interessante. Defronte a imagem inicial, um cartaz e a constituição de encontros literalmente inquietos, pautados na expectativa criada no momento da escolha, nesse caso, que se refere ao órgão em que se vive. O tema não resiste ao comentário enigmático, de um certo interlocutor, mesmo já se direcionando à sala de cinema.

De todo modo você tem um (ou vários), não porque ele pré-exista ou seja dado inteiramente feito – se bem que sob certos aspectos ele pré-exista – mas de todo modo você faz um, não pode desejar sem fazê-lo – e ele espera por você, é um exercício, uma experimentação inevitável, já feita no momento em que você a empreende, não ainda efetuada se você não a começou. Não é tranquilizador, porque você pode falhar. Ou às vezes pode ser aterrorizante, conduzi-lo a morte. Ele é não-desejo, mas também desejo. Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao corpo sem órgãos (CsO) não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – o CsO – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos (Deleuze; Guattari, 2015, p. 11-12).

Já habitado por intensidades, o corpo vai se conduzir à poltrona, aceitando assim o convite para deixar de ser nas sensações e pensamentos, podendo reconstituir-se, após o atravessamento propositado no plano de composição organizado por Almodóvar, uma aranha que vai tecendo sua teia acompanhado da artista plástica Louise Bourgeois. Ela parece acompanhar Almodóvar a todo momento, da mesma maneira que compõe a reconstrução que salva Vera/Vicente de seu corpo clausura: seja enquanto Vicente no ateliê de sua mãe, seja nas dependências de El Cigarral.

Imagem 1: Bourgeois, Louise.
“Maman”, Escultura em metal,
1999.



Imagem 2: Bourgeois, Louise.
Artista plástica francesa. (1911 –
2010). Em mãos, sua obra “A
menina”, látex, 1968.



FONTE: <http://museudeartedorio.org.br/>

Por dentre as tramas, pairam a todo momento obras de arte que compõem o não-dito expresso, criando o movimento inspirado em Louise Bourgeois, e com toques de Guillermo Pérez Villalta, Tarsila do Amaral e Tiziano Vecellio.

Já na cena fílmica inaugural, focalizando o corpo pendurado, sem cabeça, a repulsa do chão da artista plástica, incorpora a fragilidade do corpo diante do tensionamento que há entre aprisionamento e liberação; talvez, uma carne suspensa que repele oposições da mente e as construções codificadas do corpo sendo explanado no primeiro enquadramento.

Imagem 3: Cena 1:22 min. *A pele que habito*, 2011.



FONTE: print screen da tela. Elaborado pela autora.

Imagem 4: Bourgeois, Louise. "Arco da histeria", 1993.



FONTE: <http://museudeartedorio.org.br/>

Imagem 5: Cena 1:29:36 min. *A pele que habito*, 2011



Imagem 6: Cena 12:00 min. *A pele que habito*, 2011

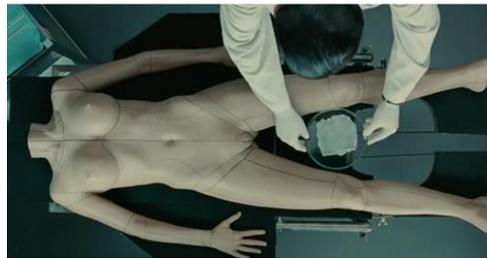


Imagem 7: Cena 1:23:42 min. *A pele que habito*, 2011



Imagem 8: Cena 02:16 min. *A pele que habito*, 2011



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Outros enquadramentos de inspiração são possíveis identificar ao longo do fio condutor de retalhamento da trama, onde um médico, despedaçado pela morte de sua esposa e filha, propõe sua composição sobre o corpo de Vicente, que tenta reconstruir-se também através da arte. Vera, como obra que reflete seu autor, vira objeto de amor de seu criador e consequência de sua morte.

Esta organização em alguma medida apresenta uma construção em diversos agenciamentos: perversos, artísticos, científicos. Algo costurado pedaço a pedaço: lugares, condições, técnicas; não se deixando reduzir uns aos outros, “a questão seria antes saber se os pedaços podem se ligar e a que preço” (Deleuze; Guattari, 2015, p. 22).

Com esse pano de fundo, os conceitos do filme se instauram formando o plano geral da película cinematográfica, que comporta diversas agremiações interligando corpo, espaço e arte. Configuração em que se conectam três grandes extratos: o organismo, signos e subjetivação/subjetividade, em uma criação artística a partir de fragmentos. O tecido rasgado e espalhado pelo ambiente, a mutilação do corpo e a constante recomposição objetiva e subjetiva, são marcas constantes nas cenas dos corpos-esculturas de Bourgeois, bem como, é o que na produção cinematográfica é produzido por Vera em sua relação com o ambiente.

Imagem 9: Cena 1:37:51 min. *A pele que habito*, 2011.



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

As formas das esculturas de Vera parecem seguir não só a ação, mas o entendimento de Bourgeois sobre arte-vida, quando afirma que “todo dia você tem de abandonar seu passado ou aceitá-lo, e se não conseguir aceitá-lo tornar-se uma escultora” (Bourgeois, 2000, p. 134).

Imagem 10: Cena 1:34 min.**Imagem 11:** Cena 1:32:36 min.**Imagem 12:** Cena 1:32:31 min.**Imagem 13:** Cena 1:32:24

FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Da mão que rasga o tecido ao olhar direcionado aos televisores expostos, são especializados enquadramentos do feminino; além das janelas, enfatizando ao mesmo tempo a própria visualização gradeada do quarto de Vera. Uma composição, que ocorre em seu corpo e ambiente, em constantes processos de subjetivação e subjetividade, expressos artisticamente. Vera parece que “resiste à morte, quer sob a forma de uma obra de arte, quer sob a forma de uma luta dos homens” (Deleuze, 2016, p. 342); ou, então, encena as palavras de Bourgeois (2000 p. 147) “tenho que destruir e reconstruir, destruir de novo. Nisso encontro uma presença estabilizadora”.

Linhas de fuga, uma tentativa oscilante de constituir “sua pequena máquina privada” (Deleuze; Guattari, 2015, p. 27). Mas para isso um dispositivo se faz necessário, o sistema abarcado por Deleuze e Guattari (2015, p. 35-36) como “muro branco –buraco negro”. Na composição fílmica, a parede branca entra em cena, superfície sobre a qual se inscrevem os signos.

Imagem 14: Cena
1:35:22 min.

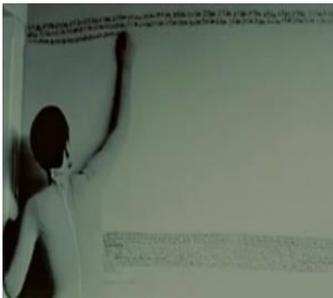


Imagem 15: Cena
1:35:56 min.

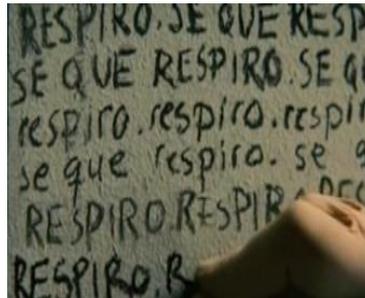


Imagem 16: Cena
1:36:12 min.

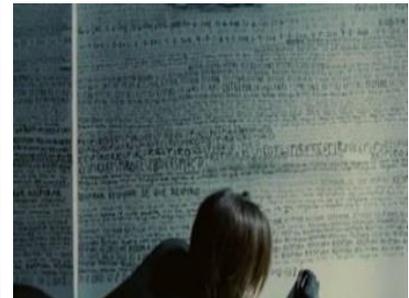


Imagem 17: Cena
1:36:06 min.

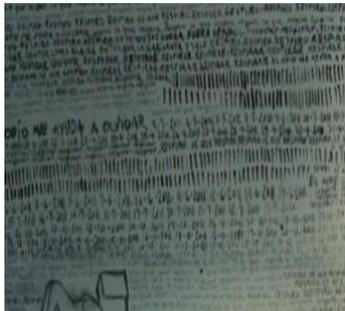
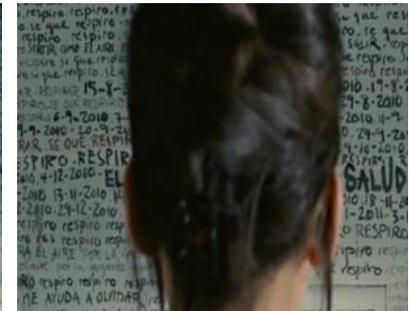


Imagem 18: Cena
1:37:11 min.



Imagem 19: Cena
1:37:21 min.



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Então Vera, ao esboçar no quadro (muro) branco, denota a máquina abstrata que a produz, constituindo lentamente sua forma por muitas possíveis combinações, como explica Deleuze (2015, p.37) “os buracos negros se distribuem no quadro branco, ou o muro branco se afila e vai em direção a um buraco negro que reúne todos, precipita-os ou aglutina-os”.

Percebe-se aqui um movimento bastante comum nas obras de Louise: a apresentação dos corpos sem cabeça, cabeças deformadas ou então com algo que as substitui. Da mesma maneira, Deleuze e Guattari (2015, p. 39) se servem dessa

diferenciação corpo-cabeça, em que a cabeça não é um rosto, sendo o rosto um traço de humanidade que depende dessa máquina abstrata, composta por inúmeras combinações entre buracos e muros.

Imagem 20: Bourgeois, Louise. “Mulher casa”,
Imagem 21: Cena 21:47 min. *A pele que habito*, 2011.



FONTE:



FONTE: Print screen da tela, elaborado pela autora.

Tais ações desterritorializadas e recompostas continuamente vão desconstruindo e recodificando uma “rostificação”, algo que vai sendo produzido por representações e, portanto, não se constitui propriedade apenas de um ser, mas algo que Deleuze e Guattari (2015, p. 40) identificam como “inumano no homem”.

Para os escritores, no cinema, o close nos rostos é inferido como paisagens, “buraco negro e muro branco, tela e câmera”, que formam um convite a imagens anteriores, pois para eles “não há paisagem que não se povoe de um rosto amado ou sonhado, que não desenvolva um rosto por vir ou já sonhado” (Deleuze; Guattari, 2015, p. 43).

Essa compreensão pode ser explorada nas ações do Dr. Roberto Ledgard. A esposa (Gal) que é desfigurada em um incêndio e permanece viva sob seus cuidados, motivava a retirada de todos os espelhos do ambiente. Contudo, ao se deparar com a monstruosidade de sua face espelhada, Gal decide não mais viver, se jogando pela janela.

Imagem 22: Cena
40:23 min.



Imagem 23: Cena
41:44 min.



Imagem 24:
Bourgeois, Louise.
"Rejeição", aço e
chumbo coberto
por tecido, 1994.



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Nessas cenas, com fortes impactos, entra em composição as obras de arte em tela. Exatamente no enquadramento anterior à morte, aparece a pintura sobre tela de Tarsila do Amaral, paisagem com ponte e o rosto desfigurado. Entre a angústia que consome a própria carne na expectativa da morte, há a passagem pela expressão da artista brasileira antropofágica.

Tempos depois, após a perda de sua filha e a captura de Vicente, o médico, além da troca dos órgãos genitais, passa a transfigurar também a face de Vicente, que se molda cada vez mais próxima do rosto amado, Gal. Essa composição poderia ser argumentada por Deleuze e Guattari (2015, p. 45) como "um conjunto rosto-paisagem que pertence ao romance, e no qual ora os buracos negros se distribuem sobre um muro branco, ora a linha branca do horizonte ecoa em direção a um buraco negro, e os dois ao mesmo tempo".

O rosto, então, pode ser um mapa das linhas tracejadas na película, como é possível especular nesta cena (Imagem 25). Um sob enquadramento, formando

um novo quadro dentro do espaço da imagem delimitada, trazendo elementos em que propõe sensação e liberação; uma fusão por seu entrecruzamento de câmeras, que desvela quatro rostos e dois corpos. Nesta ocasião, escapa uma intencionalidade, (s)com interpretações, que invoca a performatividade do espectador.

Imagem 25: Cena 45:42 min. *A pele que habito*, 2011



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Essa recriação do rosto por vir e do já passado fica bastante evidente, também, de forma objetiva, quando Vicente é confundido por Zeca (tigre) com Gal em um enquadramento de caça, tigre e presa.

Imagem 26: Cena 34:39
min.



Imagem 27: Cena 33:08
min.



Imagem 28: Cena 07:42
min.



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Além do contexto de recriação do enredo, novamente na cena há o que faz o reencadeamento com a arte em tela, desta vez protagonizado pelo pintor renascentista italiano Tiziano Vecellio: *Vênus com Organista e Cupido* de 1548, e ao seu lado, *Vênus de Urbino* de 1538.

Imagem 29: Cena 17:40 min.



Imagem 30: Cena 08:10 min.



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

Nas duas há o protagonismo de *Vênus* (nome romano de *Afrodite*), movendo a apresentação de beleza e fertilidade. Na primeira, o olhar espantado do organista para *Vênus* nua, que juntamente ao cupido contempla a música. Já na segunda, *Vênus* é apresentada centralmente, focalizando o olhar na beleza do corpo. Entretanto, o que parece interessante nessas obras é o componente divino

ou alegórico de Vênus sendo sublimado, sugerindo uma primazia do pintor sob sua obra defronte ao divino; tal como o médico a realizar seu retalhamento.

Outra pintura evocada nas imagens, é a de Guillermo Pérez Villalta, na obra *Dioniso encontra Ariadne em Naxos*, de 1985. Nela, os rostos não possuem afeições, Vênus se deita ao abrigo de uma concha e as linhas corpóreas são demarcadas com bastante intensidade. Uma espécie de releitura das pinturas de Tiziano, onde há a exaltação dos elementos da estética corpórea, inserindo as inversões.

Imagem 31: Cena 17:58 min.



Imagem 32: Cena 1:47:54 min.



FONTE: Print screen da tela do filme *A pele que habito* (2011), elaborado pela autora.

A integração ao cenário fílmico traz também uma conexão de maneira objetiva, pois a tela apresenta Dioniso entregando vinho a Ariadne para obtenção do êxtase. Na versão cinematográfica, o cirurgião retira do casaco o ópio e, após contemplar Vera no quadro televisivo, se encaminha para lhe entregar o que lhe alivia a dor.

Este quadro aparece marcando os momentos ao longo da trama, em que as curvas dos corpos são destacadas; e, também, oferece o tom da última cena, na qual o corpo se torna apenas ele mesmo, perdendo o sopro da vida.

Considerações, finais (?)

Seria possível finalizar a sensação que habita após uma sessão cinematográfica propositada por Almodóvar, envolto em Louise Bourgeois, e com inferências de Guillermo Pérez Villalta, Tarsila do Amaral e Tiziano Vecellio?

O atravessamento de objetos relacionais no encadeamento composto pelas cenas cinematográficas, com seus reencadeamentos, compõe, incita signos, os recria em potência indomável. Talvez, seja essa uma conclusão razoável desse compartilhamento de experiência, uma das inquietudes possíveis das potências que as artes propõem aos viventes.

Neste momento, chega-se aos créditos da produção artística sob a forma de película, propositora de sensações e compositora em múltiplas artes. As luzes se acendem e não mais é possível ver o comentarista inicial - que dizia algo sobre corpos, subjetividades e peles -, mas é certo que se inscreve um atravessamento provocado por esse encontro, que resulta da tentativa de aproximação entre ciência, arte e filosofia, brincando com a imagem-tempo.

REFERÊNCIAS

A PELE que habito (La piel que habito, original). Direção: Pedro Almodóvar. **Roteiro:** Pedro Almodóvar, Thierry Jonquet, Agustín Almodóvar. Elenco: Antonio Banderas, Elena Anaya, Marisa Paredes. Companhia(s) produtora(s): El Deseo S.A. Espanha, Paris Filmes, 2011. (117min)

BOURGEOIS, Louise. **Louise Bourgeois: destruição do pai reconstrução do pai: escritos e entrevistas 1923-97**. Editora Cosac Naify, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3 ed. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2017, 240 p.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Textos e entrevistas (1975-1995). 1 ed. Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016, 448 p.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema 1**. 1 ed. Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990, 352 p.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Tradução Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1983, 338 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2015.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2007, 288 p.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2007.



APROXIMAÇÕES

Entre cinema e educação

DELEUZE LEVA FOUCAULT AO CINEMA: O QUE PODE A INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA?¹

Alexandrina Monteiro

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
alemath@unicamp.br

Valéria Aroeira Garcia

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
va_garcia@hotmail.com

Institucionalizando e governando as infâncias

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.

[Mia Couto, 2016]

A experiência do contexto escolar, especialmente nos meios urbanos, tem nos levado a questionar o papel e o lugar da escola, especialmente em função de que, cada vez mais e com maior intensidade, as crianças são *cuidadas* por instituições: creches, escolas, abrigos e uma série de outras atividades que as ocupam no período do contraturno escolar. Com isso, novas subjetividades e relações são construídas, tanto entre as crianças como entre as instituições, especialmente: família e escola. Para problematizar alguns dos modos de se

¹ Agradecemos carinhosamente os comentários e sugestões dxs amigxs do grupo Transversal, tem muito delxs no texto. Pensar junto é ótimo!

tornar criança na contemporaneidade, forjamos alguns encontros com cenas de dois filmes – *A guerra dos botões*² e *Pequenas flores vermelhas*³ – com alguns conceitos propostos por Deleuze (1983, 2007, 2016) e Foucault (2006, 2008), buscando, nesses encontros, potências para a produção de imagens de pensamento sobre como é ser criança no mundo contemporâneo. Aqui entendemos Imagem de Pensamento como algo que funciona de forma ampla, fluida, atravessada por planos diversos, mas que ainda se encontra numa esfera “pré-filosófica”, ou seja, não possui a consistência de um plano de imanência. A imagem de pensamento funciona como uma tendência que impulsiona o plano de imanência. Apostamos aqui, também, na tese de que encontros com cenas cinematográficas podem forjar imagens de pensamento, conforme afirmam Farina e Fonseca (2015, p. 118):

É a descrição de uma imagem-tempo que constrói uma imagem do pensamento em sua complexidade e violência, enquanto a imagem-movimento nos remeteria a uma imagem ortodoxa do pensamento, objeto da crítica do terceiro capítulo da obra de Deleuze, *Diferença e Repetição*, intitulado “A Imagem do Pensamento”.

Destacamos que os filmes não possuem como cenário apenas relações escolares e não trazem momentos contemporâneos. Mas a potência das cenas nos leva a pensar sobre a institucionalização da infância, e não apenas por meio da escola, nos tempos atuais. Assim, usamos os filmes como trampolins para forjar pensamentos sobre uma sociedade cada vez mais institucionalizada e, portanto, sobre um modo de vida atravessado intensamente pelas instituições.

² Filme francês de 1962. Direção de Yves Robert. O filme se passa na França de 1960 e foi baseado no livro homônimo de Louis Pergaud. O livro teve três versões cinematográficas até hoje: em 1930, dirigida pelo francês Jacques Daroy com o título *A guerra dos garotos*; em 1962, com a direção de Yves Robert com o título *A guerra dos botões*; e, por fim, em 1994, ganhou nova refilmagem, uma coprodução Inglaterra-França-Japão dirigida por John Roberts e ambientada na Irlanda. Fizemos a opção de dialogar com a filmagem de 1962. Disponível em: <https://filmow.com/a-guerra-dos-botoes-t10976/ficha-tecnica>. Acesso em: 7 mar. 2019.

³ Filme chinês de 2005. Direção de Zhang Yuan e roteiro de Dai Nina. O filme se passa na China socialista de 1949 e foi baseado no livro semiautobiográfico de Wany Shuo, escrito em 1999. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/pequenas-flor>. Acesso em: 7 mar. 2019.

As cenas escolares de ambos os filmes são trazidas para o texto não como representações ou representantes da instituição, mas como práticas da instituição consagrada em cuidar da infância. Quando falamos sobre instituição, estamos também falando de escolas, mas não apenas delas; falamos de sua forma que transbordou para outros espaços, tempos e formas de organizar uma série de ações, práticas, momentos, características, marcas de como e do que se constitui a infância na sociedade atual.

Dessa forma, o texto é uma crítica às instituições como forma de organizar e viver a infância, e o cinema é trazido como uma ferramenta para ajudar a pensar sobre esse campo. Não nos propusemos a pensar nem na escola de cada um dos filmes, mas o fora da instituição.

A intenção desses encontros não é ilustrar, representar ou refletir sobre concepções de infância, como também não temos aqui a intenção de realizar qualquer tipo de análise crítica sobre filmes. Entretanto, Deleuze (2016, p. 333) nos alerta com as seguintes palavras: "as únicas pessoas capazes de refletir efetivamente sobre cinema são os cineastas ou os críticos de cinema, ou então aqueles que amam o cinema". E é nesse terceiro lugar que nos colocamos para propor a seguinte questão: que tipo de afecções podem ser promovidas quando cenas dos filmes *A guerra dos botões* e *Pequenas flores vermelhas* se inter cruzam com as problematizações da institucionalização da infância contemporânea?

Os filmes por nós escolhidos problematizam em seu argumento central diferentes possibilidades de ser criança frente aos processos de governo a que estão submetidas. Explorar esse atravessamento das instituições no modo de ser criança tem para nós o objetivo de pensar a criança e a infância como uma invenção, construída por momentos de experimentações por vezes disciplinadoras, por outras, transgressoras.

Nosso interesse frente a isso é desconstruir a noção de infantilização e de vulnerabilidade cada vez mais demarcada pelas instituições que tratam as crianças como seres ingênuos e frágeis, cujo cuidado se expressa numa tutela quase que prisional, cujo objetivo principal é garantir o governo de seus corpos e mentes. Afinal, como afirma Deleuze (*apud* Foucault, 2000), se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Talvez sejam essas questões inaudíveis no cotidiano escolar que esperamos ouvir no movimento imagético do cinema. Um deslocamento de tempo, imagem e som que pode nos permitir pensar, não sobre o filme, mas sobre a infância que nos afeta e que afetamos. São as potências dos afetos que nos interessam ativar nesses encontros promovidos pelos filmes e conceitos deleuzianos e foucaultianos.

Deleuze talvez seja o filósofo que mais atravessou seus conceitos com outros saberes, com outros modos de pensamento, como a ciência e as artes. Ele faz isso por meio de encontros com o que está fora. O que interessa a Deleuze (1983, 2007) não é a teoria do cinema, mas as articulações entre movimento, tempo e pensamento. Para ele são as imagens signos que nos forjam o pensamento.

Para Vasconcellos (2006), na contracorrente da semiologia, da psicanálise e da fenomenologia, Deleuze mostrou as múltiplas variações que podem habitar uma meditação sobre cinema. Um pensar não sobre a arte cinematográfica, além ou aquém dela, mas um pensamento que toma o cinema em seu conjunto para formular conceitos que não nos dão ver, um pensamento do cinema.

Mas o que pensa o cinema? O cinema é pensamento? Um pensamento do cinema não é um pensamento sobre cinema ou a história do cinema, mas, na perspectiva deleuziana, poderíamos pensar como a articulação de imagens e

signos que não são pensados em sua relação signo/significado, mas como um efeito, uma expressão de sentido ou de uma ideia. São esses efeitos de sentidos que fizeram emergir as questões que nos mobilizaram a pensar a institucionalização da infância, atravessadas pelos conceitos foucaultianos de governabilidade e biopolítica. Ou seja: que mundo institucionalizado é esse que temos ajudado a construir? Nessa lógica contemporânea que estrutura e institucionaliza o cotidiano escolar, de quais maneiras se pode ser criança? O que é permitido a elas? Em quais espaços? Por quem/“quens”? Quais escolhas são possíveis às crianças submetidas aos processos institucionalizantes neoliberais que atravessam escolas e creches contemporâneas? Existe a possibilidade de escolha? Quem pode escolher?

Atravessadas pelo que vimos *atrás e junto* das histórias contadas pelos filmes, por nossas experiências e pensamentos educacionais em suas diversas formas de institucionalização, e afetadas pelas sensações que tais histórias provocaram em nós, fomos sendo desterritorializadas e reterritorializadas como aprendizes de pensamentos outros, assistindo, ouvindo, sentindo e alinhavando com nossas experiências “pensares delirantes” na educação. Como nos diz Gallo (2014, p. 17):

Fora da representação, da ilustração, da figuração, a imagem-sensação já não é comunicação nem palavra de ordem. Imagens-sensação na pintura, na fotografia, no cinema, que não são produzidas para transmitir uma informação ou fornecer um comando, mas para encerrar um bloco de sensações com potencial de produzir novas sensações, afetando o pensamento e provocando sua emergência. É nesse sentido que a imagem-sensação pode devir imagem-pensamento. Não uma imagem do pensamento, no contexto da representação, mas uma imagem-pensamento, um pensamento imagético que delira e cria.

A gestão dos botões vermelhos: na sala de cinema com Foucault

Nesta sociedade cada vez mais institucionalizada e institucionalizante, seriam as crianças botões que vão se desabrochar de acordo com os fertilizantes e controles de temperatura a que são submetidas? Que/quais crianças são essas que nossas instituições e nós, como parte delas, temos ajudado a formar em nome da educação? Como estamos gestando esses botões? Quais possibilidades para cutucar, provocar alterações possíveis, inventar outras lógicas, diferentes maneiras de vivenciar os processos educacionais, como *ouvir o ronco surdo da batalha* (Foucault, 1987)? Como atravessar essas roseiras por ervas daninhas potencializando a criação de outras flores?

A gestão escolar subordinada à lógica e à estrutura neoliberal vem (de)formando as várias possibilidades de ser criança. A infantilização, a fragilidade, a ingenuidade cada vez mais usadas para justificar um controle excessivo sobre elas, apenas garantem o controle da pulsão daqueles que falam aquilo que ninguém mais tem coragem de falar. Somente a criança grita que o rei está nu⁴!

Os projetos pedagógicos das escolas, assim como as teorias que os embasam, em sua grande e esmagadora maioria, defendem processos educacionais criativos que produzam autonomia, criticidade, criatividade. Esses são resultados esperados para todos e todas sem distinção e sem discordâncias, ao menos no discurso argumentativo e convincente das teorias e promessas pedagógicas escolares. Mas como provocar e garantir essas produções com pouco espaço de liberdade, criação, diversidade, experimentação, *invencionices* e possibilidades de erros?

⁴ Da fábula *A roupa nova do rei*. O conto de Andersen foi inspirado numa história encontrada no *Libro de los ejemplos* (ou *El Conde Lucanor*, 1335). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Roupa_Nova_do_Rei. Acesso em: 9 jul. 2020.

Em uma sociedade voltada para o espetáculo e para a política de performatividade, busca-se, em geral, caminhos para vencedores. O protagonismo deve ser garantido a todas e todos. Nesse cenário, optamos, como provocação instigante, por questionar em quais momentos e situações na atualidade as crianças interagem entre si sem a mediação, o cuidado, a supervisão e tutela do adulto? Qual a natureza dessas interações?

Desse modo, retomamos as perguntas provocativas que os filmes nos levaram a pensar, movidas pelo (des)encontro e (des)conforto gerados, e forçadas a buscar por uma outra forma de organizar o pensamento e a relação com a vida, com a arte e com os processos de subjetivação.

Ao levar Foucault ao cinema deleuziano, as cenas expõem um governo sobre a vida que nos atinge por tornar-se algo constituinte de nosso tempo. Observamos que as formas de exercer o governo são múltiplas e vêm se intensificando, assim como as estratégias e possibilidades de controles se ampliam. Como exemplo, podemos citar a afirmação de Gallo (2017) sobre as avaliações externas. Segundo ele, "isso é um ícone do neoliberalismo contemporâneo que estende seus tentáculos sobre a escola, tida como fábrica de cidadãos alinhados com suas perspectivas" (Gallo, 2017, p. 37). Podemos inferir que o controle se expande como um polvo que a cada "novo" perigo, risco detectado ou criado, adquire novos tentáculos para exercer a proteção/controlar. Os tentáculos ou as novas invenções (tecnologias, legislação, metodologias, explicações científicas, neurociência, pesquisas, destinação orçamentária) tentam sufocar as irrupções caóticas que emergem, algumas vezes, como lavas que eclodem de vulcões. Os tentáculos de novas racionalidades são criados para justificar, embasar, estruturar e criar *novas* necessidades de proteção e cuidados com os infantes, ou seja, criam-se novas formas de controle que suprimem as erupções. Nessa lógica, como entender, observar, analisar a chave *proteção x controle*?

A proteção como lógica do cuidado: afetação pelas imagens

Segundo Ariès (1986) a infância tal qual a compreendemos hoje foi construída socialmente, culturalmente, psiquicamente. Ou seja, a infância nem sempre foi essa e nem sempre foi assim. Diante disso, partimos da premissa de que existem mecanismos de controle, de poder, de formação, “de-formação”, ajustamentos, articulados por processos educacionais por meio de uma série de dispositivos disciplinares que moldam e constituem aquilo que é entendido por infância em diferentes épocas (Foucault, 2006).

A pedagogia e outras ciências têm, na sociedade moderna, tomado para si a responsabilidade de normatizar a infância, definir o que pode e o que não pode ser ensinado (e por sua vez aprendido), acessado, experimentado, vivido durante a infância. As segmentações vêm aumentando, se complexificando em suas justificativas e sendo empobrecidas nas relações, vivências e experimentações de modo a garantir que as crianças estejam *sempre protegidas*.

Nas escolas, cada vez mais, as definições dos tempos e espaços são organizadas com a argumentação da proteção e cuidado para com as crianças e adolescentes. Os espaços são rotulados, separados, assim como as pessoas-crianças que também são separadas e classificadas a partir dos discursos em prol da proteção.

Crianças sendo protegidas de crianças? Para quê? Por quê? Quais os problemas desses encontros?

A necessidade constante de proteção justifica separar as crianças e seus tempos e espaços. Nas escolas, os encontros são cerceados e cuidados pela proteção! Educação para o não encontro, para a proteção do perigo do encontro com o diferente.

Numa perspectiva contrária a essa, o filme *A guerra dos botões*, longe de narrar a infância como um lugar de fragilidades, potencializa esse momento da vida destacando o protagonismo desses sujeitos na vida da comunidade.

As imagens de um filme dinâmico, cuja narrativa foca a guerra entre dois grupos de crianças, têm em suas tomadas o coletivo. Grupos que debatem e discutem estratégias, que se defendem e negociam. É uma narrativa centrada na coletividade. Por muitas vezes essa interferência é indireta, o que permite àqueles meninos decidirem diferentes e criativas formas de enfrentarem seus conflitos. Apesar dos close-ups em personagens que vão assumindo lugares de heróis e traidores, na maior parte do filme as imagens destacam grupos que se movimentam por campos abertos: somos tomadas pelo espaço - estradas, plantações, ruas. O espaço preenche a tela: as cenas, em sua maioria filmadas em espaços externos, mostram as crianças, quase sempre em grupos, transitando por campos, lagos, em cima de árvores... elas estão presentes tanto em momentos diurnos, com cenas abertas e claras, como nas noites de pequenas cidades do campo, escuras e com pouca iluminação. O som das cenas externas corre com as crianças e extravasa o espaço das cenas.

O filme retrata uma guerra cujas batalhas narradas são atravessadas por disputas de território, palavrões, estratégias de captura e cuja vitória é conquistada com a tomada dos botões e suspensórios das roupas dos derrotados. As vitórias são comemoradas em cabanas e tralhas, migalhas, medalhas organizam esse espaço.

As características do grupo, do coletivo, ocupam as cenas do filme. Não há necessidade de destacar na narrativa a importância do grupo, ele preenche as cenas. Os combinados, a cabana, o jantar, a sala de aula estão preenchidos pelo coletivo. De forma oposta a essa experiência de infância, na contemporaneidade, trata-se de uma educação da segregação, do medo. Educamos para o não

encontro, para a não solidariedade. As crianças não podem ficar juntas porque correm riscos por estarem juntas. Sim! São muitos os riscos de crianças menores conviverem com as maiores. O que elas poderiam aprender? Que tipo de brigas poderiam acontecer? Como negociar e controlar as diferenças?

O debate “ao revés” poucas vezes é realizado. Sim, existem riscos! Como proporcionar uma educação voltada para encontros, considerando os riscos? Considerando a impossibilidade de controle? Quais os ganhos pedagógicos estariam sendo promovidos em deixá-los juntos? Que tipo de habilidades e competências seriam promovidas? Esse tem sido o foco da escola e das políticas educacionais – habilidades e competências, proteção...

Como experimentar outras e diferentes maneiras de lidar com a proteção? Os mais velhos protegendo os mais novos, os mais novos aprendendo com os mais velhos e vice-versa... seria isso algo tão complicado? Crianças com idades diferentes convivendo entre si em vários tempos e espaços, nas instituições, nas escolas, nos espaços públicos.

A guerra dos botões nos alerta para o potencial do (devir) criança, cuja força está em nos mostrar que elas precisam de parceiros, precisam ser ouvidas, de que necessitam ser acolhidas e se fortalecerem nas diferenças, não por sua fragilidade, mas exatamente por sua potência transformadora, apesar de superar nossas empreitadas paralisantes. Talvez falte em nós essa disposição vital para deixar explodir o devir criança.

De forma antagônica, em *Pequenas flores vermelhas*, somos alertados para os perigos da função educadora-gestora de modelos homogeneizados da infância como discutiremos a seguir.

Pequenas flores vermelhas: os botões que não desabrocham

Em *Pequenas flores vermelhas*, a homogeneização é tão controlada e preservada que a aparente coletividade é apenas uma forma de garantir a ordem e a disciplina.

No espaço interno, o controle é total. Na cena em que as crianças são colocadas no banheiro, todos têm que usá-lo ao mesmo tempo e juntos, portanto há um coletivo, mas ele está a serviço da disciplina, do controle e da humilhação daqueles que não cumprem com o esperado, são 24 horas de total vigilância. Até o horário de uso do banheiro é controlado e deve ser algo coletivo. Assim como a hora do lanche, da soneca, de brincar... As cenas nos impactam, as crianças vivem nessa negação de suas singularidades. Uma das questões que esses dois filmes nos colocam é a necessidade da coletividade, mas de modo que as singularidades sejam respeitadas. Uma coletividade imposta pelas normas externas, não negociadas pelo grupo, parece ser a grande crueldade dessa prática homogeneizante.

No filme, a instituição retrata de forma quase exemplar as práticas disciplinares e de controle expostas por Foucault (1987) quando este ressalta que a institucionalização das práticas requer um controle rigoroso do tempo e do espaço dos sujeitos tutelados. Esse pensador amplia o conceito dessas práticas sobre o indivíduo para a população, o que Foucault (2008) vai denominar de biopoder.

Tanto na época em que se passa o filme (1949) quanto hoje, a escola emerge como uma importante instituição na instauração e garantia dessa norma que regulamenta os indivíduos e a população. Ela é o lugar do ensinar e aprender, mas, acima de tudo, do aprender e do praticar as normas. Praticar e incorporar até que elas façam parte de cada um de nós. Uma instituição a serviço do biopoder.

Assim, as crianças, separadas em seus grupos de iguais, são juntadas nos momentos e espaços próprios e seguros. Aí sim, em blocos protegidos, podem participar das “horas de”: entrada, lanche, almoço, parque, esportes, aulas, saída, passeio. Sempre em blocos de iguais-parecidos-protégidos. Educadores e familiares acreditam, que, dessa forma, as crianças e adolescentes estão protegidos de suas individualidades e também de seus diferentes. Os espaços e tempos são preparados e organizados para os grupos de faixas etárias que não oferecem riscos uns aos outros e que, por sua vez, também não oferecem para a instituição e nem para a nação. As crianças são governadas pela proteção, pelos cuidados, pela educação, pelos desejos (seus e dos adultos). São governadas enquanto são cuidadas e vice-versa.

Mas como escapar desse controle? Como viver outras possibilidades, como poder pensar de outros modos? Que brechas pode criar Qiang, personagem central do filme *Pequenas flores vermelhas*, e que insiste em escapar do controle e normas impostas pela instituição?

Qiang, uma criança de 4 anos é protegida-educada-governada pela escola internato, é entregue-recebido pela escola com dor, chora ao ser deixado pelo pai e se depara, logo na chegada, com a brincadeira das crianças-cordeiros que são perseguidas pelo professora-lobo, que tem sua culminância quando este é chamado a devorar um dos cordeiros. Enquanto Qiang tenta entender a brincadeira a professora-lobo vem até ele com uma tesoura e corta uma trança que o constituía. Ele precisa ser mais um cordeiro do bando. Obrigatoriamente tem que ser um igual e ser perseguido como os demais. Precisa estar apto para ser comido.

A câmera é fechada na imagem da professora-lobo e sua assistente com trancinhas em close-up, enquanto Qiang está de costas e tem sua trança cortada pela Sra. Li (a professora-lobo). Na sequência, a brincadeira segue com todas as crianças sendo estimuladas pela professora a perseguir Qiang. Essa cena é cortada e a câmera captura a imagem da mão da Sra. Li segurando a tesoura-

boca-lobo entreaberta, enquanto ao fundo, a imagem de Qiang correndo e fugindo vai desfocando. Ouvimos passos de crianças correndo, gritinhos de uma certa euforia que poderiam nos remeter às brincadeiras de crianças - mas juntas e misturadas. A música também grita o inconformismo da criança e nosso, mantendo a tensão e o medo presentes. Essa imagem é impactante, pois Qiang está sendo comido pela tesoura-boca-lobo, ou seja, pela instituição.

Essa perseguição e insistência da professora-lobo à criança-cordeiro se dá durante todo o filme, protegida pela meta e missão da instituição em fazer da criança-criança uma criança-cordeiro a ser devorada. Mesmo que ela não seja nunca pega pelo lobo, ela tem que aprender que pode, a qualquer momento ser pega, precisa saber que o lobo está sempre por perto pronto para devorá-la a qualquer instante. Esse é o jogo que ela precisa aprender a jogar. Tanto faz se será um dia lobo ou cordeiro, o jogo já estará dentro dela. Precisa aprender a correr, tanto para fugir, quanto para pegar, agarrar e devorar.

Na instituição-escola narrada nesse filme, os ensinamentos estão em todos os momentos, em todos os cantos, ocupam e preenchem toda a instituição. Ensina-se de tudo, a ser limpo, a não ter piolhos, a se trocar e se vestir, lavar as mãos... a vida e o viver se transformam em conteúdo. O coletivo-controle toma todo o espaço. As “coisas” são realizadas por e pelo todo, assim como os momentos são vivenciados pelo coletivo. O bloco, a massa, a fila. Todos juntos, iguais fazendo as mesmas coisas.

Qiang, no entanto, se coloca, questiona, pergunta, argumenta... tenta entender a lógica na qual foi inserido e pela qual vai pouco a pouco sendo devorado, mesmo na resistência. As crianças são catalogadas pela quantidade de flores recebidas. A diferença entre a quantidade de flores qualifica as crianças e desse modo é propagada a competição entre todos para atingir o modelo da boa conduta. Por meio das recompensas aprende-se a ganhar e a perder. Todos estão jogando, mas faz parte do jogo que nem todos permaneçam nele.

Como estratégia fílmica, quando o diretor quer enfatizar as posturas e ações de Qiang, a câmera o destaca do cenário, ele é colocado no centro do quadro: seu olhar, seu corpo, suas expressões falam e nossos olhares de expectadoras não se descolam dele. Ao fundo, em muitos momentos, o cenário é nebuloso, desfocado, está lá, faz parte, mas o filme é da criança Qiang, é sua história que nos mobiliza ao mesmo tempo em que nos faz pensar em tantas outras histórias, dentro e fora do filme. Em muitos outros momentos as crianças, em seu coletivo são mostradas em cenas recortadas, aparecem “pedaços” de um coletivo sem expressão. Talvez não se constituam como coletivo, mas como um agrupamento. Tanto faz quem são as crianças, as regras são as mesmas para todos!

As flores-recortes comunicam, são flores-palavras/imagens de ordem (Deleuze, 2016) ... as crianças entendem, sabem o que devem fazer para serem inseridas no prêmio-controle. O comportamento padrão é transmitido por meio das informações que atravessam as várias cenas de “cuidados” do filme. Os comportamentos adequados a serviço da sociedade de controle - aprendidos por meio de palavras de ordem - e o prêmio das flores vermelhas são como botões que prendem e amarram ligando ao comportamento adequado e esperado!

Mas Qiang foge, resiste, re-existe e se inventa-cria(ndo) formas de escape. Ele entra e sai dos jogos. Ao mesmo tempo em que é estimulado e quer fazer parte, quer estar dentro, se permite zombar, “tirar sarro” das situações pelas quais é atravessado. Não fica em apenas um lugar, transita, circula. Ele é o que não está. Não está estando. Está na instituição, portanto faz parte dela, mas também não está ao não se integrar totalmente, ao desafiar motivado pelos atravessamentos. Qiang escapa por sua imaginação, pelo desejo de sair, pela sua capacidade de resistir e sonhar com um modo outro de existência.

Nesses seus desejos, a professora-lobo é atacada, cordeiros assumem o poder, seu corpo extrapola os muros da escola. Ele sonha. Ao sonhar Qiang resiste. Impõe-se. Rebela e revela-se em sua insubordinação e assim é levado ao

castigo inúmeras vezes. Por meio do sonho as crianças passam a ser interlocutores de uma viagem-alucinação em busca de proteção contra a professora-lobo, que pouco a pouco e de boca em boca vai se transformando em um monstro-professora-lobo. Vai sendo mais que lobo, um monstro capaz de comer crianças, fazer nascer rabos e pelos em qualquer uma delas. O segredo descoberto por Qiang e Nanyan ao mesmo tempo em que engrandece o ser, de lobo a monstro, apequena a professora, que perde o controle da turma, dos corpos e pensamentos-imaginação do povo criança (Gallo, 2010).

Gallo (2010) trabalha com o conceito de que o povo criança se relaciona entre si, tal como um povo cidadão, e que tem na escola seu lugar de encontro. Nesse texto, o autor se apoia nos trabalhos do filósofo francês Alain Badiou e se “apropria” da noção de povo criança e, com isso, rompe com os muros da escola para olhar para as relações entre as crianças e sua constituição como povo.

O monstro potência existe, está presente e pode devorar a todos em qualquer momento. Com a mesma força que o monstro cresce, a cumplicidade entre as crianças também cresce e se fortalece. A turma, o grupo, a massa não sendo controlados, mas trocando, criando, planejando, decidindo, escolhendo suas ações. As amarras sentidas na instituição são, de certa forma, transferidas no desejo de amarrar a professora-lobo-monstro. A professora-lobo é imagetivamente e concretamente capturada pelo sonho da criança, é imobilizada pelo sonho do outro-criança. Não só a professora é capturada, como todas as outras crianças da escola-instituição, que são arrastadas pelo sonho da criança. Qiang tem um *sonho perigo* que, conforme Deleuze (2016), é um escape.

A prática das crianças em amarrar a professora, tal como Gulliver no clássico livro de 1726⁵, no qual os pequeninos de Lilliput amarram o gigante e “prendem o perigo”, não é mostrada pelo filme como pensamento, elaboração, planejamento. A imagem-ato fala por si, não se sabe com certeza se é sonho ou,

⁵ *As viagens de Gulliver*, romance de 1726 do escritor irlandês Jonathan Swift.

se o é, de quem é o sonho, uma vez que todas as crianças estão envolvidas. Todas sabem o que fazer porque todas fazem, são movidas pelo desejo... De quem? De um? De todos? Quem teve a ideia? Quem comanda? Quem faz o quê? Não importa! Não faz a menor diferença. Não importa nem um pouco! Os olhares das crianças comunicam. O som fala e age na cena. Todos estão envolvidos. Não é pela identidade que se comunicam. É porque estão em outro lugar, funcionando por outra lógica. Constituem o povo criança (Gallo, 2010).

Não faz sentido buscar o que os move, os “porquês” e justificativas de cada um e de todos. Não queremos explicações, mas ao assistir a cena, somos afetadas pela ação, pelas crianças se arrastando no chão e agindo, se olhando, ocupando o ambiente e se aproximando do monstro-professora-lobo-gigante. A cena filmada em *plongée* traz a dimensão gigante da professora, que também é lobo e é monstro. A tensão atravessa a cena, mas não o medo. A captura do sonho da(s) criança(s) é física, é real, é sentida no corpo da professora-gigante por meio das cordas-cadarços. Com Deleuze (2016, p. 338): "O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. (...) Desconfiem do sonho dos outros, porque se forem pegos no sonho do outro, estão ferrados".

A professora-gigante foi pega no sonho da(s) criança(s), portanto está ferrada. Não importa em que lugar, de que forma, o que vai acontecer depois. Naquele momento, naquela cena ela foi capturada por todos. Não importa nem se o desejo pela captura da professora é de todos, mas todos estão envolvidos nele. O sonho de um basta, ela está capturada. O sonho de um tem a potência da cena-realidade que envolve todos, inclusive pelos cadarços que constituem as crianças como parte daquilo que está presente no cotidiano delas na instituição-escola. Todos os possuem para serem identificados como parte da instituição-uniformização.

As ações passo a passo, o planejamento, as explicações tão presentes na estrutura-organização ensinadas e estruturais da instituição-escola, não fazem a menor diferença para que uma execução coletiva de captura, de guerra, se efetive por meio dos corpos das crianças e sentida no corpo da professora-gigante.

O sonho-alucinação de Qiang percorre os corpos e pensamentos das crianças. Eles procuram rabos em seus corpos, trocam olhares de pavor, tentam esconder seus corpos tensionados e trêmulos. O som é invadido por choros e sussurros. A partir de então a cena é filmada com a câmera no nível do chão, sabemos do enquadramento pelo que está fora, pelo que já foi visto. As crianças, de camisolas e bumbuns de fora, se arrastam pelo chão sussurrando medos e planos de como vencer o perigo.

Para Deleuze (2007) o cinema inventa a conversa sonora e o som aparece como mais uma dimensão do visual, sendo que o sonoro povoa o extracampo; o não visto visual: o ato de fala remete ao som e não apenas ao visível. A música penetra na imagem visual, de fora e de dentro e a torna mais legível. Assim, o som das crianças se arrastando, sussurrando e entreolhando-se nos remete a Deleuze (2007) quando nos pontua que o efeito está carregado de sonoridade.

O controle imposto pela escola-instituição não dá conta do sonho do outro. Apesar de todo o esforço e engajamento da instituição-escola no sentido de exercer o controle, de educar para a norma, a força do que escapa se efetiva no sonho e na captura da professora-monstro.

A despeito do controle que a instituição tem, a criança escapa pelo sonho. Ele escapa nas cenas em que sonha. Se imagina em outros espaços. As cenas em que ele está em liberdade são as quais ele sonha. Ele sonha sair da instituição, do lugar, caminhar em outros espaços, ver outras paisagens... Quando está na instituição as imagens são enquadradas pela arquitetura, têm algo arquitetônico.

Elas nos tocam pela forma como o diretor faz a escolha de nos contar o aprisionamento-prisão x sonho-liberdade vividos por Qiang. O diretor nos informa e toca pelo enquadramento dos espaços: mesmo quando o foco é o céu, ele está enquadrado entre os telhados da instituição. Qiang foge do espaço da instituição atravessando as cenas abertas pela câmera, seu corpo alcança outros lugares por meio da câmera

Por mais de uma vez, Qiang escapa em sonho-realidade, sai nu na neve, no frio. Desprovido de qualquer cuidado, de calor humano e físico. Ele por ele mesmo, sozinho, saindo no gelo, no frio... Mas mesmo assim, com todas essas faltas em si, com o gelo, ele sai em direção ao portão da escola. Na última cena do filme, Qiang está só, na posição/condição de quem está dormindo. Carrega um cansaço que nos remete a esse trânsito, pois ele tem que estar o tempo todo se reinventando, se transportando para outro lugar, mas, ao mesmo tempo, é a potencialidade que ele tem – a potência está em dormir e sonhar.

Na perspectiva de Qiang, para o espectador, tudo aquilo está acontecendo. É a utopia como motor para a heterotopia... porque é ação sobre o próprio espaço.

Qiang: o sonho como fuga

Para Deleuze (2016), cinema é produção de realidade, é produção de mundos. O sonho de Qiang cria realidades: não só a da personagem, mas também a nossa como profissionais da educação; ele nos “engole”, nos devora e nos aponta na tela a potência do sonho do povo criança.

A grande ideia de Minnelli sobre o sonho é que este diz respeito, antes de tudo, àqueles que não sonham. O sonho daqueles que sonham diz respeito àqueles que não sonham. Por que diria respeito a eles? Porque, havendo sonho do outro há perigo. O sonho das pessoas é sempre um sonho devorador, que ameaça nos engolir. Que os outros sonhem é muito perigoso. O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. Mesmo quando se trata da moça mais graciosa, é uma terrível devoradora, não por sua alma, mas pelos seus sonhos. Desconfiem do sonho dos outros, porque se forem pegos no sonho do outro, estarão ferrados (Deleuze, 2016, p. 337-338).

Deleuze (2007, p. 323) por meio da pergunta: "Quais as novas forças que trabalham a imagem e os novos signos que invadem a tela?", vai nos apresentando a transição entre a imagem-movimento e a imagem-tempo e nesse trânsito aponta a imagem-sonho: "As outras, as imagens-sonho, afetam antes o todo: projetam ao infinito a sensação sensório-motora, ora assegurando a metamorfose incessante da situação, ora substituindo um movimento de mundo pela ação dos personagens" (Deleuze, 2007, p 324). Ainda em diálogo com Deleuze (2007), quando afirma que o cinema tem a potência de produzir e provocar pensamentos pelas imagens, façamos o exercício de pensar outras educações, pois outras formas de fazer e viver educação estão sendo sonhadas – perigo para aqueles que não ousam sonhar...

O sonho para Qiang é sua condição de existência, não necessariamente aquilo que pode vir a acontecer, ou que não existe, mas pode existir... não é algo para ser concretizado para um além, mas no agora é o que o move... é o que o permite sobreviver no espaço e estrutura da instituição. É sua realidade. Ele é potente, faz parte da percepção e dos limites de sua existência.

Qiang e Lebrac: a busca por brechas

No filme *A guerra dos botões* as diferenças e disputas entre os grupos penetram nos tempos e espaços da escola, do pequeno vilarejo, das famílias das crianças. As ações acontecem tanto em áreas abertas, no campo, na cidade, estradas, pastos, como nos espaços fechados: escola, casas. A maioria das cenas são filmadas em espaços abertos. A noite faz parte da vida das crianças, elas não estão escondidas do convívio social e da cidade em suas casas. As crianças estão juntas, criando, trocando, brincando, planejando. As perguntas são respondidas, questões como hierarquia, poder (quem é o líder) são pensadas e questionadas.

O corpo, a sexualidade, fazem parte dos critérios para se exercer o poder, o mais velho, o maior pênis são tidos como elementos a serem considerados nas discussões sobre liderança. Esta, que já se exerce e está constantemente nas relações e em disputa, é problematizada, questionada pelas crianças enquanto exercem e se constituem como povo criança. Não é a liderança trabalhada nos currículos escolares, nem o protagonismo almejado pelos Projetos Pedagógicos.

O coletivo presente perpassa praticamente todo o filme, é composto por escolhas que constituem a vida das crianças. Estão juntas, querem estar juntas e constroem laços de confiança e cumplicidade nesses coletivos. Pensam sobre a vida, elaboram hipóteses, se questionam sobre a vida e a natureza. Fazem tudo isso enquanto brincam, se juntam, estudam, desafiam e transgridem. Estão juntas vivendo! Se fortalecem e se constituem em seu coletivo desejado. Celebram as vitórias e conquistas: de suspensórios, botões, calças e shorts, da cabana construída e do tesouro adquirido pelo trabalho-brincante e pelas sucessivas guerras-brincadas.

Os adultos assistem os desafios e afrontas entre os dois grupos, faz parte da vida, estão inteiros nela e não fracionados na vida-infância de meia-gente.

A agressividade está presente, mas a violência não faz parte das relações entre as crianças. Brincam-brigam armados com espadas de madeira e estilingues. A agressividade é vivida como expressão das diferenças nas relações de disputa e de poder que circula, ambos os grupos o experimentam e o exercem em diferentes situações cotidianas.

A ausência de violência na guerra entre as crianças é tamanha que elas se permitem guerrear peladas, preocupadas em proteger seus botões e desafiando a criatividade e inventividade do outro grupo caso fossem capturados. Os botões tanto “prendem os prisioneiros”, identificando quem está em uma posição de submissão naquele momento, como libertam como tesouro, mas a maior libertação vem pela criação inventiva de praticar o impensável: guerras sem amarras, sem botões, sem roupas, vão à luta com seus corpos nus, dispostos a não exporem seus botões ao risco da captura. O suposto tesouro a ser conquistado pelos Velrans não estará presente. O inesperado surpreende.

A cabana conquistada, construída para guardar o tesouro é lugar de encontros, segredos, planos, transgressões. É também lugar de vivenciar o que se aprendeu na escola, tanto para construir a cabana como transformando o conhecimento escolar em discurso de celebração. Mas é também o lugar da tristeza, da dor e da traição. Sim, toda guerra tem traidores. Única situação no filme em que as crianças agem com violência e batem, cada uma de uma vez, no traidor.

Também em *Pequenas flores vermelhas* a criança é filmada nua, mas ela está só, está no sonho, enquadrada pela instituição tendo o céu noturno acima e a neve sob seus pés. A música fala tanto quanto ou mais que a imagem. Qiang está feliz, seu corpo nu brinca com a neve embalado pelo som da cena enquanto sorri. É um completo descombinado, pois ele está no frio, nu, enquadrado pelas

paredes da instituição, mas acalentado por seu sonho-fora. O que o acalenta é a neve. Nessa cena, percebemos com Deleuze (2007), o ato de fala como imagem sonora autônoma, pois não possui dependência do visual, nos fala de outras coisas, nos conta sobre o que está fora.

Do mesmo modo que Lebrac e Qiang, muitas das crianças em nossas escolas parecem tentar fugir, escapar desse lugar em que têm de viver e conviver seguindo regras e normas, sendo avaliadas, classificadas e rotuladas. Se a escola pode ser defendida pela possibilidade de contato com o outro, pela possibilidade da convivência com a diferença e o aprendizado com a prática da coletividade e solidariedade, como justificar as regulamentações cada vez mais individualizantes?

A segregação escolar parece assumir outros espaços de interação como as mídias sociais cujos algoritmos (novas tecnologias de controle) dirigem cada vez mais as pessoas para discursos, conteúdos e contatos com seus iguais, com aqueles que pensam como eles. Mais uma vez as tensões e as diferenças são excluídas e as segregações afirmadas.

Frente a isso, retomamos nossa questão: Em que vem se constituindo o ser criança nesta sociedade cada vez mais institucionalizada e institucionalizante? Que efeitos esses cuidados e rituais de segregação podem produzir? De que modo as crianças e adolescentes têm resistido a esse patrulhamento?

Os processos de subjetivação tal qual discutidos por Foucault em diversas obras, especialmente em *Hermenêutica do Sujeito* (2006), não têm um sentido único de sujeição. É evidente que somos subjetivados e enquadrados em normas e cada vez mais cedo essa normatização se inicia. Entretanto, a máxima desse pensador parece ser a brecha pela qual podemos respirar: onde há poder há resistência. São as resistências as saídas dessa roda torturante. O escape está em proporcionarmos experiências outras, em estimularmos as formas outras de pensamentos. Criar fissuras na ordem estabelecida.

Mas como fazer isso? Talvez devêssemos ouvir mais as crianças, nos aproximarmos mais de suas ideias e propostas. Permitindo que cada um de nós seja seduzido e conduzido por suas fantasias, por seus desejos. Precisamos questionar e burlar o sistema, acelerar ou frear sua velocidade, adentrar mais no caos e (des)organizar a ordem. Precisamos conquistar nossas cabanas, providenciar o lugar dos encontros, dos planos, dos segredos das transgressões. É preciso viver, com todos os riscos, dores e celebrações que a vida pode nos prover. Mais do que isso, é preciso não impedir que o outro viva. Precisamos cuidar para enquanto adultos, professores não nos tornarmos traidores daqueles que defendemos. Encontrar o devir criança em nós: o tempo da infância como criação, invenção e resistência.

As instituições nos forçam a perder o devir criança. Dessa forma, convidamos os leitores, nossos colegas professores/as e educadores/as a convocarem para o campo da educação a criança como possibilidade de reinvenção da própria escola, porque não serão os adultos a reinventarem. Qualquer atitude do adulto de reinvenção da escola, são novas formas de organizar e capturar a infância, será a invenção de novas formas de controle.

Como contraponto, percebe-se que enquanto as crianças passam cada vez mais tempo na escola/instituição, menos essas organizações têm possibilitado diferentes vivências e possibilidades de recriação e reinvenção de situações importantes para elas. Defendemos que as práticas escolares precisam ser repensadas, uma vez que a condição social atual é de que as crianças passam grande parte dos seus dias institucionalizadas. Portanto a escola não pode manter a mesma formatação que tinha quando as crianças a frequentavam por um período de 4h e o outro período em convívio quase que sem tutela de adultos com diferentes grupos de crianças com idades, forças, etnias, classe social diferentes, por exemplo.

Pois sabemos que atualmente, o tempo e os espaços das infâncias são capturados pelas instituições: quando as crianças não estão na escola, estão abrigadas em alguma outra instituição – das mais diversas formas.

Há possibilidades? Será possível uma escola às avessas? Será que cabe à escola se reinventar e propor outras formas, uma vez que os espaços de reinvenção, de re-existência que as crianças criam, não são valorizados, ouvidos percebidos como possíveis pela tutela integral dos adultos?

As imagens dos filmes nos provocam a pensar. São potências para pensar a educação, a criança no contexto da institucionalização, e nos deslocam e nos desterritorializam de nossos territórios contemporâneos. Nos provocam e nos desafiam a cultivar as flores! As flores vermelhas, fortes, vivas. Flores... que renascem que se reinventam, cujos botões desabroçam. Precisamos potencializar as singularidades desafiar as homogeneizações que plastificam, resistir, tencionar, sabotar, pois *as flores de plástico não morrem*⁶, não renascem, não transformam, apenas desbotam e se apagam.

Diante dos botões, que flores queremos deixar florescer?

⁶ Flores. Música gravada pelo grupo Titãs, do álbum *Ô Blesq Blom* de 1989. De autoria de Charles Gavin, Paulo Miklos, Sérgio Britto, Tony Bellotto.

REFERÊNCIAS

- A GUERRA dos botões.** Direção: Yves Robert. Produção: Silver Screen Colletion. Elenco: Andre Treton, Martin Lartigue, Michel Galabru. França, 1962. (DVD, 1h30min). Baseado na novela *La Guerre des boutons* de Louis Pergaud.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, 279 p.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das letras, 2016, 208 p.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema I: Imagem-movimento.** Tradução da Ed. Brasiliense S.A. Revisão de José W.S. Moraes e Elvira da Rocha. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema II: Imagem-tempo.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Coleção Trans. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos.** 1 ed. Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FARINA Juliane Tagliari; FONSECA Tania Mara Galli. O cine-pensamento de Deleuze: contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade. **Revista Psicologia USP.** Volume 26. n. 1. pp. 118-124, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 13 ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1987, 288 p.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 69-78.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos: Estética - Literatura e Pintura, Música e Cinema.** 2 ed. v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População: curso dado no Collège de France (1977-1978).** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter O. (Org). **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 109-121.

GALLO, Sílvio. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. Entrevista publicada na **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Nº 516. Ano XVII. pp. 37-41, 4 dez. 2017.

PEQUENAS flores vermelhas. Direção: Zhang Yuan Roteiro: Dai Nina, Yuan Zhang Elenco: Bowen Dong, Yuanyuan Ning, Manyuan Chen, Rui Zhao, Xiaofeng Li. China, 2005, Drama (DVD, 92 min).

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. Rio Grande do Sul - UFRGS. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1. pp. 155-168, jan/jun, 2008.

INCURÁVEIS! NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS E DESCOLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS E DAS JUVENTUDES

Olivia Pires Coelho

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
olivia.p.coelho@gmail.com

Rafael Limongelli

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
rafaelima@gmail.com

Sílvio Gallo

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
gallo@unicamp.br

Cartela de abertura

Este ensaio tem como objetivo articular os conceitos de ‘normalização’ da infância (Carvalho, 2012) e de ‘descolonização’ da infância, inspirados nas imagens em movimento dos filmes *Pixote* (1980) e *Ce gamin là* (1976).

Ambos os filmes abordam questões referentes às infâncias dissidentes: um, em experimentações não normativas, a partir da desobediência civil e do autismo; e o outro, em experimentações de resistência às normalizações da prisão para crianças e jovens. Questionam a ação (presença-ausência) do Estado na sociabilidade das crianças no Brasil e na França. Os filmes foram escolhidos por conversarem com questões que capturam e escapam às tentativas de adestramento das infâncias por dispositivos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, médicos, estatais e estatísticos.

Há, em ambos os filmes, a palavra direcionada para o espectador, uma vontade de análise e conversação direta com quem assiste as imagens-em-movimento. São duas cenas essenciais neste sentido, um homem em cada cena, e em ambas as cenas, apresentam (com interesses diferentes) uma narrativa sobre uma certa infância.

O primeiro, latino-americano, de pé, usando óculos, em meio a uma periferia de São Paulo, com uma roupa branca e portando um microfone, com um tom jornalístico, apresenta uma série de dados sobre a pauperização dos modos de vida das crianças e adolescentes daquela quebrada. Este é Hector Babenco, que finaliza sua comunicação apontando para a necessidade de constituição de um novo marco jurídico-institucional para a infância.

O segundo, sentado em uma sala de uma instituição terapêutica - a câmera passeia pelo espaço enquanto o homem se prepara para falar e parece extremamente desconfortável em fazê-lo – uma série de desenhos em papéis compridos. Fumaça de cigarro e uma fala que aponta para os limites da palavra e quer existir lá onde não há linguagem. Este é Fernand Deligny.

Para tanto, a partir dos campos de interlocução gerados pelos dois filmes, criaremos conversações com autores que tentam construir uma concepção múltipla de infância e de criança (Gallo, 2002; Carvalho, 2018). Procura-se trazer à tona os jogos de força que zoneiam a existência das infâncias e juventudes dissidentes, apontando para a potência em que as ciências humanas (e todas as ciências que se intitulam portadoras da verdade sobre as crianças, infância e juventudes: seja a psicologia, a psicanálise, a pedagogia etc.) veem fratura e doença.

Corte 1 // *Infância, descolonização e cinema*

No preâmbulo de *A Infância Emancipada*, René Schérer (2007) fala sobre a obra de Charles Fourier e sua utopia de (in)subordinação da infância. Nesse texto, procuramos concepções de infância que são insubordináveis, concepções que residem na utopia, nas palavras de Schérer (2007, p. 9): "Utópico porque toma os seus desejos por realidade, embrulha-se de ficção social de uma civilização cujos projetos educativos foram sucessivamente falindo, e que nem por isso deixa de se obcecar em acumular reformas". Na concepção de infância defendida por Charles Fourier, analisada por Schérer, percebemos a tentativa de fuga da normatividade; argumenta:

A criança de Fourier, se podemos usar essa expressão, não é nunca o filho-família ou a criança 'de pais', nem a 'criança de escola'. Toda ideia pedagógica refere-se a um modelo de relação social entre o adulto e a criança. Ela constrói a educação fixando-se num **modelo-tipo**. Esse modelo é geralmente o de um par que delimita no plano social o adulto privilegiado com o qual a criança se terá de haver, aquele que a define e a controla, que tem poder sobre ela (Schérer, 2007, p. 14, grifos nossos).

Ainda nessa argumentação, compreendemos que um dos dispositivos para permanência do **modelo-tipo** de delimitação da existência da *criança* (enquanto ser social e histórico) é a linguagem, enfatizando o ato de nomear e adjetivar todos os aspectos da existência das crianças: "filho" - "aluno", ou ainda, "bom filho" - "bom aluno". O dispositivo linguagem será, nas *tentativas*¹ de Fernand Deligny, deposto de seu protagonismo para dar lugar ao que escapa, que, voltando à argumentação de Fourier, sendo tudo o que as crianças podem construir para além do **modelo-tipo** de imposição normativa quanto ao seu ser-estar no mundo.

¹ *Tentativa* é o conceito utilizado por e sobre Fernand Deligny para referir-se às experimentações junto às crianças autistas, como professor e também durante sua atuação em Cevennes. Ver Miguel, 2015.

Nesse sentido, todas as existências (im)possíveis de infâncias para além da norma modelo-tipo (bom filho, bom aluno) não caberiam na “linguagem pertinente” à infância - tudo que é *indizível*, que rompe o “sagrado” (família, escolarização) do modelo-tipo de infância. Em suas experimentações com as crianças autistas (mutistas, que habitam *fora* da lógica da linguagem falada) Deligny buscou o que existia além do modelo-tipo.

Nossa escolha por *Ce gamin là* não é ao acaso. Nossa busca pelo *indizível* que contradiz a normatividade da infância é, também, uma *tentativa* inspirada em Deligny e uma *aposta no impossível*, inspirados por Schérer. Entre as aproximações (por vezes contraditórias) entre Deligny e Schérer, que Eder Amaral (2018) analisa por meio das correspondências entre os dois, com essas inspirações, também defendemos uma concepção de infância que seja “problemática, inquietante, perturbadora” (Amaral, 2018, p. 121).

A partir desse referencial teórico e inspirações, pretendemos discutir como o conceito de *descolonização da infância* pode ser catalisado a partir dos dois filmes escolhidos para essa discussão. Iniciaremos com *Ce gamin là*², filme de Renaud Victor com roteiro de Fernand Deligny, de 1976.

² Tradução livre: “Esse menino aí”.

Imagem 1: Cenas iniciais de *Ce gamin là*, onde um dos frames é um garoto autista (mutista) e Deligny lê seu diagnóstico médico de: **incurável**.



FONTE: Captura de tela pelos autores.

Transcrevemos³ uma parte do filme em que Deligny fala sobre o “incurável”: Leitura de um diagnóstico: “Informe do Doutor [confidencial], professor da faculdade, médico de hospitais, certifica que o menino [confidencial], nascido em 28/08/[confidencial], foi posto em observação na Clínica de Neuro-Psiquiatria Infantil de [confidencial] em 16 de setembro de [confidencial]. Trata-se de um encefalopata crônico, que manifesta traços psicóticos. Em razão da dispersão de sua atenção e pouca consciência mental, foi praticamente impossível avaliá-lo.”

A cena segue com o comentário de Deligny (adaptado): “A palavra dita: ‘incurável’. É isso que a Psiquiatria nos diz, a que se esforça em nos dizer o correto sobre o que se vê e o que se sabe (...) um menino de doze anos em 1967, diante de tudo que poderia ser dito, deixaram bem claro: INCURÁVEL, insuportável, inabitável, incurável”.

A *descolonização da infância* se concentra em “tudo que poderia ser dito” (mas não foi e não será, pois habita na não linguagem - em referência ao comentário de Deligny). Parte do esforço em enxergar o que existe para além do

³ A partir do áudio e legenda em Francês do filme *Ce gamin là*, também disponível em Espanhol no livro *Permitir Trazer Ver* (2009), que contém o áudio transcrito do filme inteiro (*Ese chico de ahí*).

modelo-tipo, se concentra em olhar o Pixote, personagem do filme de Babenco, e seu repertório de infância, e entendê-lo como visível de uma existência, para além do que deve ou não ser “curado”. Assim como olhar para os mutistas de Cevennes e suas existências para além do que se projeta enquanto a “infância ideal”.

Em René Schérer abordaremos, inicialmente, o texto *Devir-criança*, em que nos diz:

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância a uma significação única, à verticalidade de uma única ereção (Schérer, 2009, p. 193).

Nessa direção, Gallo (2015) apresentará, com inspiração em René Schérer, uma proposta de educação que não seja pura condução, mas um “caminhar junto”; comenta:

Se tomarmos essa via de uma afirmação da criança por ela mesma e nela mesma, além de qualquer processo de infantilização pelo dispositivo pedagógico, não se trataria então de educar a infância, mas de com ela produzir encontros e agenciamentos, um caminhar em conjunto, um “ir junto” com as crianças, sem imposições de modelos (Gallo, 2015, p. 13).

Imagem 2: “Chico, o rei do gatilho” (Personagem do filme Pixote)



FONTE: Captura de tela pelos autores.

A aproximação que tecemos entre a descolonização da infância e os dois filmes entra em cena a partir do questionamento: **como caminhar junto à infância que está fora do modelo-tipo?** Com os autistas mutistas ou com as crianças “delinquentes” presentes nas imagens em movimento de Pixote, essa questão se apresenta, nos colocando em incerteza.

No livro *Childhood and postolonization*, Cannella e Viruru (2004) argumentam que o colonialismo, enquanto prática de dominação⁴, é mantido por três tecnologias, sendo: 1) tecnologia de poder, a construção da invisibilidade e silenciamento; 2) representação por cooptação de identidades; e 3) tecnologias de ‘simplificação’ (p. 51). Aqui, fazemos uma leitura *descolonizada* acerca dos filmes (a partir dos enredos e do que eles nos provocam, não necessariamente dos personagens) em contraposição às tecnologias de dominação.

Contrapor as tecnologias de dominação significa criar vida onde há invisibilidade e silenciamento, quando percebemos as crianças e jovens em Pixote criando relações e criando resistências a partir das suas experiências, uns com os outros e com a cidade. Quando Chico (Imagem 2) se intitula *O Rei do*

⁴ Aqui nos referimos ao adultocentrismo enquanto prática de dominação na relação social, política e cultural adulto-criança.

Gatilho e faz uma narrativa de como sobreviveria, podemos ler o seu entendimento da vida adulta, da condição “criança” com adicional do rótulo “delinquente”. Fernand Deligny demonstra o esforço, a partir da relação com as crianças autistas mutistas, para fugir das representações e cooptações de identidades, concentrando-se nos territórios e em “tudo que não é dito”, na vacância de linguagem e na potência do vagar, questão à qual voltaremos posteriormente.

A simplificação, terceira tecnologia de dominação, é presente na resistência das duas narrativas - Babenco e Deligny. Babenco nos mostra a complexidade dos sentimentos e das relações do que poderíamos chamar de *culturas infantis*, enquanto Deligny nos apresenta a complexidade de cartografar mapas de errância. Aqui, nos concentramos em discutir a complexidade dessa infância que habita o “não lugar”, a narrativa sobre (e de) crianças que habitam a não infância que existe na saída do modelo-tipo.

Corte 2 // Normalização dos corpos

Close em um bibelô: uma bola de vidro isolada, como uma redoma, com líquido, uma poeira branca que remete à neve, e algumas figuras representando o nascimento de Jesus Cristo na manjedoura. Um típico objeto de decoração natalina. A cena abre com a imaculada imagem da família burguesa tradicional: um pai, uma mãe e um filho. O objeto balança nas mãos de Pixote, que meio encantando, meio desinteressado, o chacoalha enquanto o plano se abre, e ouvimos a voz da psicóloga da FEBEM. O plano aberto revela a sala de atendimento da unidade em que ele está internado, uma sala entre médica e escolar, com elementos comuns aos dois universos. Uma mesa repleta de prontuários separa os dois. Ele veste os trapos de sempre, um gorro e o rosto sujo. Ela, uma blusa dócil de lã vermelha e um jaleco azul com tecido grosseiro, comum aos uniformes médicos e escolares.

A conversa atravessa a cena, rompe a trilha sonora, um corte, com um 'você não pode ficar quieto, não?' dito pela psicóloga. Em toda a duração da cena, a terapeuta não para de escrever em um prontuário aquilo que pergunta e que a conta-gotas o Pixote, desconfiado (e com razão), responde. Uma pangrafia (Foucault, 2006) continua a se estabelecer sobre Pixote desde a delegacia em que foi lavrado o auto de sua detenção, diferentes saberes vão formulando e grafando sua trajetória como sujeito delinquente. Ela novamente irrompe na cena, com ênfase, enquanto Pixote a enquadra dizendo que ela iria 'entregar ele pros tiras', ao que ela responde, num rompante, 'eu não sou tira, eu sou médica!'. Quando convencido de que ela iria contar a história dele para o juiz, a esperança meio de soslaio, a porta do fundo da sala se abre: é o carcereiro, signo da violência do seu corpo, que precisa levá-lo para qualquer outro lugar. Na cena, em um movimento diagonal, Pixote atravessa a sala em direção ao fundo da cena, onde está o carcereiro; a terapeuta tenta resistir, balbuciando alguma reclamação, enquanto o poder disciplinador do carcereiro o conduz para uma transferência. Quando interrogado sobre o porquê da pressa, o carcereiro diz 'isso aí não é comigo, só cumpro ordens'.

A FEBEM ganha dimensão nacional a partir do Código de Menores de 1979, que institui a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - em âmbito federal, e a FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - em âmbito estadual; ambas as instituições desenhadas pela Escola Superior de Guerra (ESG), compondo o Plano de Segurança Nacional do regime ditatorial civil-militar instituído em 1964 por setores do exército e da elite brasileira e internacional.

Após o golpe de 1964, o problema do menor passou a ser considerado um dos problemas de segurança nacional que deveria ser resolvido na medida em que fossem criadas instituições estaduais que, respondendo ao Estado, corrigissem as deficiências nos aspectos biopsicossociais decorrentes da marginalidade (Passetti, 1985, p. 34).

Passetti ressalta, em uma publicação de 1985 e mais adiante, em 1990, no livro de grande fôlego e guerra, *Violentados - Crianças, Adolescentes e Justiça*, alguns deslocamentos essenciais na política de disciplinarização e controle dos povoamentos de crianças e jovens no Brasil nas décadas de 60-80: primeiro deslocamento, a ideia de *prevenção geral* da sociedade capitalista (a família, a educação, a higiene, a saúde, a propriedade, o mercado, as instituições, o bom costume, o bom comportamento, etc.), ou seja, é preciso defender a sociedade do perigo da marginalidade infantil, é preciso o fazer através de instituições voltadas para a correção desses jovens; um segundo deslocamento, a constituição de um saber específico sobre as vidas de crianças e jovens, chamado por especialistas de *fatores biopsicossociais*: um agrupamento das ciências médicas, psicológicas e sociológicas que afirmam um desvio na constituição do *sujeito delinquente* incitados por questões econômicas, sociais e psicológicas; e um terceiro deslocamento, derivado do segundo, de que através de instituições austeras é possível *corrigir* estes jovens, aplicando dispositivos disciplinares conjuntamente em uma instituição que cuide do bem-estar da criança e do adolescente de modo global: eduque-o, alimente-o, medique-o, cure-o, abrigue-o, contenha-o, domestique-o, capacite-o, e, no limite, elimine-o. Comenta Passetti (1985, p. 40):

Os juízes, sociólogos, assistentes sociais e psicólogos dizem que esta situação do menor oriundo de família desorganizada, vivendo em situação irregular, o coloca no mundo do crime. Estas autoridades e pensadores nada mais fazem do que, a partir de fatos isolados, construir uma explicação generalizante. São os gerentes do poder e da ordem, e seus mandarins.

E ainda:

Perante a lei são menores que deverão ser educados para se tornarem adultos respeitosos. Socialmente são menores oriundos de famílias desorganizadas, incapazes de lhes dar a educação elementar. Psicologicamente são considerados imaturos e portam personalidades com desvios de conduta. Estas características levam o Estado, através da legislação (Código de Menores) e de instituições (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor), a defini-los como perigosos (Passetti, 1985, p. 40).

Da prisão-prédio, com o passar das décadas e da eminente (e planejada) falência destas instituições austeras para docilização e normalização dos corpos de jovens, estes dispositivos se espalham pelas escolas, hospitais, unidades de assistência social, igrejas, partidos políticos, programas de integração social, etc. Toda a sociedade passa a se organizar para normalização da conduta de crianças e adolescentes. Carvalho (2012) comenta sobre os processos de normalização:

Os processos de normalização, portanto, partem do que se estabilizou como normal para se deduzir uma norma; quer dizer, um princípio ou prática por intermédio do qual a norma se fixa e desempenha um papel operatório, focalizado nas divisões dos indivíduos que figurarão no interior de uma dada população, de uma curva normal (Carvalho, 2012, p. 125).

Os processos de normalização na sociedade dos anos 80 no Brasil vão servir para distinguir, separar, dividir, delimitar, classificar, qualificar, hierarquizar, diagnosticar quem são os menores em situação irregular passíveis de dispositivos disciplinares em escolas, prisões, hospitais, famílias, quebradas; e quem são os menores normais, rebeldes sem causa, mas não perigosos, consumidores do jeans e marcas de cigarro rendidos à cultura pop da desobediência apaziguada e portadores (como um dado biomédico) da normalidade constituída. Um, o anormal, o perigo para segurança nacional da pátria, e outro, o normal, rebelde apenas na juventude, como algo tolerável, antes do ingresso na vida adulta, que ensinará os princípios aceitos de sociabilidade.

Corte 3 // Fogo, rebelião, muros, contra-muros e saltos e dobras

É madrugada. Dois carcereiros carregam na ponta dos pés um corpo para o alojamento. Alguém foi morto. Um garoto negro, insurgente, inconteste em suas ações contra as normas da administração da prisão. Foi levado para o quartinho, onde os carcereiros lhe espancaram. Morre nos braços de Lilica, pessoa trans, que ao ver seu amigo e amante morto, grita 'vamo quebra essa merda toda!'. Lâminas, pilhas de colchão, fogo ateado, móveis revirados e desfigurados, corpos ingovernáveis arrancando de lado a outro para pôr abaixo aquele lugar.

Do lado de fora, os poderes todos se encontram no pátio, carcereiros, administrador local, secretário de segurança, juiz de menores, viaturas de policiais. Comentam que, se não controlar, 'essa merda vai dar ruim'.

A afirmação da própria existência encarcerada se agencia no instante da rebelião. Uma contra conduta que se rebela e se choca contra a tentativa de governo daquelas vidas. Em alto som se diz: não queremos ser governados deste jeito. Max Stirner (2009), ao introduzir *O único e sua propriedade*, constitui sua percepção sobre a criança como aquela que "se rebela contra suas intervenções e afirma sua própria existência". Ingovernável, atira-se contra qualquer mitologia de oposição entre Deus e Diabo, Certo e Errado, Céu e Inferno e atravessa essas linhas molares com uma linha de fuga, de invenção de si mesma. Comenta Augusto (2013, p. 40):

A criança livre dos fantasmas que a cercam, escancara em cada adulto o medo destes em enfrentar o problema da sua liberdade, da liberdade de cada um, projetando a necessidade de contenção da vida na existência das crianças.

Crianças indóceis e libertárias são problemas para o território estável do mundo adulto, suas cosmologias de estado, ordem e desenvolvimento. Em malta, em bando, em bonde, em arrastão, em manada, em grupo, afirmam suas liberdades contra qualquer e todo poder e tentativa de normalização. Enquanto essas práticas de liberdade acontecem, o poder também se reequaciona para tentar governar o ingovernável; distribuem-se novas modalidades de controle sobre a juventude e a vida. A normalização se atualiza com as revoltas dos governados.

Após a rebelião, plano aberto, com vários jovens no pátio, organizados em fileiras, com espaços iguais entre si, todos parados e olhando para frente, enquanto o Juiz percorre livremente os espaços os interrogando.

Corta.

É noite, um vulto aparece por detrás de um vidro tentando arrombar uma porta. Do primeiro vulto começam a emergir múltiplos vultos por detrás da porta, multiplicando-se, uma multiplicidade de vultos que forçam a porta até arrombá-la. Uma matilha de lobos.

O que é importante no devir-lobo é a posição de massa, e primeiramente, a posição do próprio sujeito em relação à matilha, em relação à multiplicidade-lobo, a maneira de ele aí entrar ou não, a distância a que ele se mantém, a maneira que ele tem de ligar-se ou não à multiplicidade (Deleuze; Guattari, 2007, p. 59).

A porta se abre, os vultos quase não ganham rosto na cena de tão rápidos que atravessam o quadro; um deles marca posição no plano: é Pixote, que exclama: 'é aquela janela ali!'. Constituindo potências de dessubjetivação, afirmando uma vida nua, atravessam os parapeitos, telhados, e somem na noite escura. Constituem para si corpos sem órgãos, fazendo o que está vivo transbordar as subordinações do organismo adestrado.

Ele [corpo sem órgãos] se opõe menos aos órgãos do que a uma organização que compõe um organismo com eles. O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização. Piolhos saltam na praia do mar (Deleuze; Guattari, 2007, p. 59).

É impossível um rendimento integral às disciplinas biopolíticas, bem como é impensável não escapar, fugir, por linhas e janelas, das molaridades que insistem em reterritorializar um corpo organizado sob signos, significados e significantes.

Só os mortos não reclamam!

Grand finale // Descolonização do inconsciente, abolição dos muros e antinormalização

Centro de São Paulo, a cidade acontece em um plano aberto, até que se fecha em um close na cara de Pixote olhando a cidade, lívido e espantando. "O deserto é povoado" (Deleuze; Guattari, 2007, p. 56) e Pixote e seu camarada começam a seguir uma pessoa, outra pessoa e outra e outra e outra e... bater carteiras, bolsas, sacolas, joias. Um corpo preparado para diversas estratégias (mapeadas e inesperadas ao mesmo tempo) de ocupação do público e de invenção de si, em bando, em agenciamento. O corpo anormal que sabe derrubar uma mulher velha para lhe tomar a bolsa passa a ser chamado de monstro, ladrão, vagabundo, trombadinha, malandro etc. A normalização produzindo suas corporeidades dissidentes, retroalimentando uma economia da pena, do cárcere, ao passo que - dobrando a superfície do marginal - intenta a favor de uma vida própria.

Podemos pensar práticas marginalizadas, essas coreografias indesejadas na cidade, como investigações e trajetividades do fora. Dobras, bolsões espaço-temporais não reconhecidos, escapes, alisamentos, deslizamentos, desterritorializações, invenções de heterotopias, afirmação de si e de uma vida. Comenta Deleuze sobre o fora:

A linha do fora é a linha oceânica. Que é o dentro? O dentro é a embarcação, é o barco, é o pequeno barco, a barca. Mas o que é o barco? O barco é a dobra do mar, é a dobra do oceano. Cada vez que há um barco, o oceano fez uma dobra. (Deleuze, 2015, p. 24, tradução nossa).

Gallo (2015, p. 430) nos alerta para a implicação das heterotopias em "irrupção de um outro tempo, não cronológico, *Aion*, tempo do acontecimento (...)". Em que, continua sua argumentação,

(...) uma pessoa que seja capaz de pensar por si mesma, de decidir por si mesma, de viver por si mesma; e isto só é possível como exercício do cuidado (inquietação) de si, com a tomada de sua vida em suas próprias mãos (Gallo, 2015, p. 430).

O filme segue, Pixote vive banhos de alegria nas praças públicas, viagens ilegais de trem até o litoral, conhece *hippies*, *junkies*, discotecas, há toda uma experimentação de si em agenciamento com um grupo sujeito que lhe acompanha.

Corta.

Ele mata um homem que iria estuprar uma mulher, com um tiro. Seu corpo trombadinha transforma-se em corpo assassino; a mulher, excitada com a sua vida segura, põe Pixote a mamar em seus seios, a mesma mulher que havia abortado um bebê, em uma cena sangrenta, no momento anterior. Pixote, que nunca parava, que nunca estava sozinho, estava finalmente a sós com uma mãe lhe dando o seio. Eis que a mulher, em um ímpeto de ódio, atira-o para longe e lhe grita "eu não sou sua mãe, eu odeio crianças, eu não quero ser mãe!", afirmando um modo de vida com dor e violência, e diz "suma daqui!".

Pixote lentamente levanta, pega seu revólver, checa as balas, põe na cintura, a câmera em plano americano e a luz de uma televisão lhe dá contorno, veste seu casaco e calça seu tênis para seguir.

Deligny, que além de ter lidado com as crianças autistas mutistas, também trabalhou com uma juventude “delinquente”, nos conta em formato de relato em *Os Vagabundos Eficazes*:

Eles [do Estado] pululam em torno das crianças em situação de perigo “moral”, delinquentes ou inadaptadas. Defensores dissimulados de uma ordem social podre e ruindo por toda parte, ocupam-se das vítimas mais flagrantes dos desmoraamentos: as crianças miseráveis. Importunos e tenazes, juntam-se como moscas, e o zumbido de sua atividade benfeitora camufla a simples necessidade de desovar nessa carne moribunda seus próprios desejos de obediência civil, de conformismo flácido e de moralismo de meia-tigela (Deligny, 2018, p. 16).

Condutas e contra condutas. Molaridades e Fugas. Governamentalidade e práticas de liberdade. Cercamentos e linha oceânica. Topografias conhecidas e heterotopias delirantes. Corpos organizados em fileiras e matilhas de lobos uivando na noite preta. Aparentemente oposições. No entanto, é preciso pensar na linha tênue: quando se instaura um novo campo de existência, uma fuga, uma explosão, um devir-lobo, devir-marginal, há uma possibilidade de afirmação de uma vida nua, ao passo que os controles, as molaridades, se organizam para tentar explicar o inexplicável, governar o ingovernável.

O filme acaba e os passos de Pixote em um trilho de trem, entre chutinhos alegres em pedrinhas insignificantes, um caminhar meio trôpego, um rosto indecifrável e alheio a qualquer captura de sentimento, segue, segue e seguirá.

A partir do pensamento de Deligny, entendemos que *adaptação* (ou como cunhamos aqui, a normalização) é o que impede a vida de ser **vida**, é o que impede a singularidade radical do humano (contraposição ao processo de assemelhamento, de supressão do singular). Ao estudar a relação dos autistas com o território, a partir da constituição de linhas *costumeiras* e *de errância*; a partir de uma cartografia (analítica dos mapas, que são as relações) é possível visualizar que as crianças autistas traçam caminhos *costumeiros*, cotidianos, “de repetição”, ou seja, são linhas “aquelas que percorrem os trajetos cotidianos,

normalmente traçadas pelos adultos que acompanham as crianças no seu dia a dia, ao executar as tarefas diárias, como pegar lenha, lavar a louça, fazer o pão (...)” (Frant, 2018, p. 73). Então, as linhas de errância seriam os “desvios” nesse trajeto costumeiro, “em que é possível perceber um desvio no trajeto costumeiro, nas quais, por algum motivo não aparente, as crianças escapam, vagam, se balançam, batem palmas, cantarolam” (Frant, 2018, p. 73). Sobre as linhas de errância, o importante é notar que **os desvios são causados pelos afetos**. O que afeta uma criança autista mutista no território? O que a convoca para sair do projeto pensado? O que a leva a *vagar* por um território fora do objetivo ponto A - ponto B num mapa?

A questão não é a possibilidade de encontrar o que “já existe”, nem mesmo de procurar algo objetivamente no território, mas criar algo que se encontra **vagando**. O vagar é o trajeto, ainda que pareça sem objetivo, e o mapa dos trajetos é atravessado pelos afetos, pelos *erros*. Isso porque o mapa dos **trajetos** coincide com o mapa dos **afetos**; um corpo inadaptado tem mais potência para criar novas experiências topológicas, pois a preocupação de Deligny é com o *topos*, com o território. Interessa saber quais elementos do território podem afetar os autistas mutistas e como isso refletirá na sua relação com os trajetos, através do vagar.

Tentativas que fogem ao disciplinar, assemelhar, normatizar, como lido no pensamento de Deligny e na vida/sobrevida de Pixote, que também cria *linhas de erro* pelo seu vagar. O que afeta Pixote que o faz sobreviver à ausência de um projeto pensado? Como constitui sua infância em uma constante linha *de erro*, sob repressão estatal, e sobrevive sendo afetado, criando relações, criando **redes**. E assim a rede segue.

Até uma próxima chacina, uma próxima temporada na praia, na prisão, no hospital, no puteiro, talvez assassinado, talvez assassino, um corpo que já não tem mais adequação. Um passo incluso como monstro, marginal, órfão, morador das ruas; outro passo, corpo livre de estado, solto em sua própria sina e ventura.

Passo por passo por passo e vai e passa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Eder. O silêncio e a penumbra: infância entre Fernand Deligny e René Schérer. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1, 16, Rio de Janeiro: PUC/RIO, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/19>. Acesso em: 03 jul. 2024.

AUGUSTO, Acácio. **Política e Polícia**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2013.

CANNELLA, Gaile S.; VIRURU, Radhica. **Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice**. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômade. **Leitura Teoria e Prática**: Campinas, São Paulo, v. 36, n. 73, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 121-140, jan./jun. 2012.

CE GAMIN là (Esse Garoto aí). Direção: Renaud Victor. Produção: François Truffaut. Elenco: Fernand Deligny. Roteiro: Renaud Victor, Fernand Deligny. França, 1976 (88min).

DELEUZE, Gilles. **La subjetivación**. Curso sobre Foucault. Buenos Aires: Editora Cactus, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia 2. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELIGNY, Fernand. **Permitir Trazar Ver**. Museu D'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. Curso dado no Collège de France (1973- 1974). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 511 p.

FOURIER, Charles. **A infância emancipada**. Prefácio e Organização de René Scherer. Tradução de Luís Leitão. Lisboa: Editora Antígona, 2007.

FRANT, Adriana Bolite. Sobre o caderno de Janmari e a sobrevida das linhas — de fuga. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 69-84, 2018.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação & Realidade**. São Paulo, 2002.

GALLO, Sílvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: aproximações. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/rene-scherer-e-filosofia-da-educacao-aproximacoes>. Acesso em: 5 out. 2019.

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault além da sombra da vigilância. In: GALLO, Sílvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de. (Org.) **Repensar a educação: 40 anos de Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 427-450.

MIGUEL, Marlon. Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. **Revista Ao Largo**, Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF>> Acesso em: 5 out. 2019.

PASSETTI, Edson. **O que é menor?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PIXOTE, A lei do mais fraco. Direção: Héctor Babenco. Produção: Hector Babenco, Paulo Francini, José Pinto. Roteiro: Hector Babenco, Jorge Durán. Música composta por: John Neschling. Produtoras: HB Filmes, Unifilm. Distribuição: Embrafilme. Baseado em *Infância dos Mortos* de José Louzeiro. Brasil, 1980, (Drama/128min).

SCHÉRER, René. **Infantis, Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STIRNER, Max. **O único e sua propriedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SERIA NOAH UMA CONTRACONDUITA NECESSÁRIA PARA UM PENSAMENTO OUTRO?

Tássio Acosta
Universidade Santa Cecília - Unisanta
tassioacosta@gmail.com

Apresentando A Vila, o filme

A Vila é um filme interessante e provocativo. Dirigido pelo indiano Manoj Nelliattu Shyamalan, conhecido como M. Night Shyamalan, e responsável por outras obras como *O Sexto Sentido* (1999), *Sinais* (2002), *Demônio* (2010), *Vidro* (2019), dentre outras, marcou a produção hollywoodiana por meio de seus finais inesperados.

Nascido na Índia, foi morar na Filadélfia, EUA, ainda na infância; se interessou em cinema a partir do momento em que ganhou a sua primeira câmera de filmagem, produzindo gravações caseiras enquanto forma de desenvolver o seu gosto. Hoje, mundialmente conhecido, dirige a série *Servant*, disponível na *Apple TV+*, e as suas produções costumam ser avaliadas em torno de 7 estrelas, na *IMDb*¹.

Tido como um filme de terror, *A Vila* foi exibido em 2004, três anos depois dos atentados ao World Trade Center, no coração de Manhattan, em Nova Iorque, e retrata o cotidiano de pessoas que, junto com os seus familiares mais próximos, resolveram viver dentro de uma vila, localizada no estado da Pensilvânia, circundada por uma vasta área demasiadamente arborizada – a qual eles chamam de floresta.

¹ Em tradução livre: Base de Dados de Filme na Internet. É uma base de dados on-line sobre audiovisual em geral e as produções são pontuadas.

Apresentado enquanto uma fábula, o enredo do filme circunscreve ao cotidiano de seus moradores que ali resolveram viver conjuntamente. De acordo com as falas desenvolvidas ao longo do filme, entende-se que foram motivados por conta da violência existente na sociedade estadunidense.

Todos desenvolvem atividades manufatureiras, como o plantio para a subsistência, uma vez que inexistente dinheiro dentro da vila e cada qual, com o seu conhecimento e as suas especificidades, desenvolve atividades laborais. Muitas das refeições são feitas coletivamente, numa ampla mesa posta na grama da vila, ao mesmo tempo em que todas as casas têm as suas mesas para a realização de refeições individuais, ou entre seus familiares próximos. Ou seja, pode-se fazer uso da grande mesa coletiva durante as festividades, como também é permitida a realização de refeições dentro de suas próprias casas.

As crianças brincam e correm, os adultos trabalham e as pessoas com idades mais avançadas têm como hábito contar as suas histórias, sempre enaltecendo a existência da vila e a segurança por ela proporcionada. Isolaram-se do restante da sociedade, optando em morar circundados por grandes e fechadas árvores.

Entretanto, essa harmonia tem um preço: os habitantes não podem usar a cor vermelha, devendo evitar até mesmo o crescimento de flores nesta tonalidade. Enquanto forma de se manterem em segurança, ninguém pode deixar a vila. Há um sistema de rodízio nas torres panópticas de segurança, em que cada morador deve ocupá-las em dias e horários predeterminados. Em hipótese alguma devem entrar na floresta. Ninguém entra, ninguém sai. Motivo: tem monstros, os chamados: *aqueles-dos-quais-não-falamos*.

Isolaram-se. Puseram-se numa eterna quarentena sem o contato de agentes externos e, protegidos pelas altas árvores, valorizam as suas vidas isoladas do mundo de fora, da sociedade.

A paz finda quando barulhos são ouvidos na floresta, impondo uma rotina de clausura aos moradores: todos correm para as suas casas, trancam as janelas, fecham as portas e entram no porão, armados e assustados. O isolamento, dentro da já isolada vila, foi a forma encontrada de se protegerem dentro de suas casas, enquanto algumas pessoas continuam em vigilância no alto das torres panópticas. O aviso de sinal de perigo é o badalar do sino. Ao seu som, todos correm e se escondem nos porões de suas casas.

O medo se faz presente em diversos momentos do filme: o medo existente nos moradores, o medo propiciado pela trilha sonora de suspense, o medo favorecido pela baixa iluminação durante diversas cenas e o medo viabilizado pela falta de foco da câmera que se movimenta rapidamente em muitos momentos de tensão.

Mas afinal, de que medo estamos falando? Como se produz essa cultura do medo numa comunidade onde todos escolheram se isolar para viverem em segurança? Se a escolha foi essa e assim vivem há anos, por que o medo continua sendo produzido? Sobretudo o medo do outro? Estas perguntas instigantes começam a rondar a mente das pessoas que assistem ao filme e buscam entender, criar explicações para as suas percepções.

Agora, e as crianças que ali são alfabetizadas e ensinadas nas salas de aula existentes dentro d'*A Vila*? Sobretudo aquelas que não viveram esse passado de insegurança e de medo, responsável pelas pessoas optarem em se reunirem e ali morarem, e hoje crescem dentro daquele lugar de tímida segurança, elas também são atravessadas por esse medo? Será que ele também se instala nos corpos delas?

Adentrando N'A Vila, o conceito

A escolha por uma ampla área circundada por grandes árvores de copas fechadas não foi por acaso: explicita-se a necessidade daquelas pessoas em se afastarem do outro, do diferente, do estrangeiro. Mais do que um filme sobre uma vila com 'monstros' na floresta, busca-se retratar a produção de um fundamentalismo e a sua manutenção por meio da cultura do medo, sistematicamente reatualizado no cotidiano d'*A Vila*, nas salas de aula e nos contos dos mais velhos. Seja com o medo *daqueles-dos quais-não-falamos*, seja por meio dos relatos dos mais velhos.

Ao optarem em deixar todas as suas histórias para trás e construir uma nova história, sem a presença do passado em seus cotidianos, mas a partir de possibilidades outras de vida, uma nova organização social e política teve que ser desenvolvida entre a fronteira das gramas para com as grandes árvores. As novas construções de organizações sociais, enquanto marco referencial fundante d'*A Vila*, poderiam produzir tanto novas formas de se viver como a manutenção de determinados valores culturais presentes nos corpos dos mais velhos, nascidos antes de se mudarem para a vila.

O filósofo e anarquista Sílvio Gallo (2009), ao analisar essa produção cinematográfica, pontuou a existência de uma "democracia dos anciãos" (p. 17), uma vez que as ações existentes n'*A Vila* eram tomadas a partir da reunião dos membros mais velhos de cada família, coletivamente, numa espécie de assembleia na qual apenas esses membros tinham direito ao voto. As suas decisões sempre eram pela manutenção d'*A Vila*, pelo seu isolamento, pois é ali, n'*A Vila*, que se fundamenta a sua existência.

Em que medida se faz importante a manutenção de uma vila isolada da cidade, onde os anciãos, quando incitados a falar sobre as suas vidas pregressas, afirmavam que a cidade era um local mau, permeado de pessoas más? Será que essa manutenção homogênea, atravessada em todos os corpos, faz-se aceita de forma naturalizada e naturalizante?

Vale destacar que, enquanto os anciãos se reuniam para decidir ações pontuais n'A Vila, as crianças realizavam atividades coletivas específicas e dedicavam-se a outras atividades de acordo com as suas idades, como as brincadeiras, por exemplo. Essa divisão de tarefas e domínio de ações tomadas significa muito dentro da vila por mostrar como se dá a sua organização e quem tem direito a determinar algo.

Entretanto, há um jovem capaz de produzir 'linhas de fuga' (Deleuze; Guatarri, 1996): Noah. Pertencente à geração intermediária d'A Vila, poderia ser colocado na categoria de doente mental, passou a nutrir um grande amor por Ivy, uma moça cega, em virtude de ser uma das poucas a darem uma atenção maior a ele. Entretanto, Ivy não nutre o mesmo amor por Noah, pois é apaixonada por Lucius, o qual retribui o mesmo sentimento. Esses três personagens são contemporâneos entre si.

A importância de Noah no filme está em virtude de não ter total adesão ao grupo d'A Vila, não se identificando com todos os valores ali coletivizados e, em virtude de sua condição de saúde mental, não vivencia o mesmo medo de todos perante *aqueles-dos-quais-não-falamos*. Muito pelo contrário, em diversas cenas ele se diverte com a construção e produção do medo nos momentos em que os *monstros* se fazem próximos à vila. Essa visão estereotipada existente em Noah vai em acordo com o que pensa a linha de pesquisa em Psicologia Social da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): "uma atmosfera notadamente insatisfatória e visões estereotipadas de cunho negativo e sentimentos desfavoráveis em relação ao doente mental" (Maciel *et al.*, 2008, p. 123). De acordo com o filósofo francês Michel Foucault (2010), essa perspectiva sobre o doente mental tem forte influência graças à psiquiatrização das diferenças, historicamente presente em toda a sociedade moderna e contemporânea, capaz de frutificar a noção de a/normalidade.

Compreender Noah enquanto produtor de linhas de fuga é partir da aceção do filósofo francês Gilles Deleuze em que, em conversa com a jornalista francesa Claire Parnet, afirmou que “a linha de fuga é uma desterritorialização. (...) Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. (...) Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 49).

Obviamente que Noah produz linhas de fuga não por ser um doente mental, mas, sim porque as suas ações, ao longo do filme, possibilitam o traçar de uma nova cartografia, são capazes de romper com os paradigmas de comportamentos até então entendidos como os corretos, a partir da democracia dos anciãos. Aparenta passar na cabeça de Noah: *por que eu deveria ter medo de algo apenas porque todos têm? E se eu criasse uma outra relação para com este medo, algo mudaria na vila?*

Percebe-se a importância do conceito de linhas de fuga para se analisar como o comportamento de Noah é capaz de produzi-las no cotidiano d’*A Vila*. Para Deleuze, ainda em conversa com Parnet, a linha de fuga pode ser dividida em três maneiras: a primeira é mais dura, inflexível, a qual ele chama de segmentária e de segmentaridade dura, que nos compõe a partir de nossas práticas cotidianas familiares, laborais, educacionais, de seguridade; a segunda, as de segmentaridade mais flexíveis, chamada também de moleculares, que atravessam tanto os corpos coletivos quanto individuais realizando desvios; por último, a terceira, perpassa os nossos limiões e vai para além de onde imaginamos ser possível ir/chegar, ela vai ao desconhecido, com ausência parcial ou total de previsibilidade, uma vez que ela não preexiste (Deleuze; Parnet, 1998).

Entretanto, a mudança mais significativa na vila ocorre quando Noah, num ímpeto de fúria e motivado por ciúmes de Lucius, o qual desenvolvia afeto correspondido com Ivy, fere-o com uma faca. Neste momento, toda a ‘paz’ e ‘segurança’ até então ali ‘presentes’ se mostram frágeis, inverossímeis. A violência não ocorreu a partir do agente externo, do outro, do estrangeiro, *daqueles-dos-quais-não-falamos*, e sim de dentro, foi uma violência interna ocorrida entre os próprios moradores.

A dita paz e a segurança se esfacelaram.

Como aquela comunidade não estava preparada para uma violência desta magnitude, viram-se obrigados a recorrer à medicina tradicional existente na cidade, fora dos limites geopolíticos d'*A Vila*. Decidiram por enviar Ivy que, uma vez que cega e tida como pura, seria capaz de passar incólume por *aqueles-dos-quais-não-falamos*. Para isso, fazem uma oferenda com um animal abatido, enquanto forma de pedir autorização para que um morador passasse pela floresta sem ser por ele agredido e brutalizado.

Ao longo do percurso de Ivy por meio da floresta, Noah aparece vestido com as roupas *daqueles-dos-quais-não-falamos*, dando a entender que ele não apenas já sabia de sua inexistência, como também se passou pelo monstro diversas vezes, produzindo mudanças significativas no cotidiano d'*A Vila*, tanto nos atravessamentos presentes nas linhas de fuga como também no processo de subjetivação.

A floresta e a cidade são tidos como territórios do 'fora da subjetividade' e, conseqüentemente, torna-se incapaz de mensurar o impacto que se produzirá naqueles que se arriscarem a passar entre seus largos caules e grandes copas escurecedoras para chegarem à cidade. Ainda assim, a produção da violência interna e a necessidade de enviar uma moradora para a cidade mudou substancialmente o cotidiano da vila, tanto em questões estruturais como subjetivas.

Aperfeiçoando A Vila, a educação

Deleuze, por meio de suas produções textuais e imagéticas – estas, graças ao avanço tecnológico que nos permite assistir às suas aulas, palestras e entrevistas, ainda que o próprio Deleuze fosse avesso ao aparecimento midiático, ao contrário de Foucault – possibilita-nos pensar a educação, a partir de suas produções conceituais, para além dela em si, enquanto uma maquinaria.

Convida-nos, também, a pensá-la a partir das multiplicidades e singularidades presentes na prática educacional.

Em seu maravilhoso *Vocabulário de Deleuze*, também disponível em livro e em gravação audiovisual, há uma rápida sistematização dos dois conceitos. No que tange ao de multiplicidade, explicita-se a influência de Bérgeon e Riemann para pensá-la, em que “de um lado, a oposição do um e do múltiplo cessa de ser pertinente; de outro, o problema torna-se o da distinção de dois tipos de multiplicidade [a atual-extensiva e a virtual-intensiva]” (Zourabichvili, 2004, p. 37). Enquanto a atual-extensiva “se divide em partes exteriores umas às outras, como a matéria ou a extensão (...), [a virtual-intensiva] não se divide senão em dimensões englobadas umas nas outras, como a memória ou a duração” (Zourabichvili, 2004, p. 37).

Com o objetivo de melhor desenvolver esses dois entendimentos, Deleuze (2008) produz a sua própria conceituação de multiplicidade: virtual e atual. De forma sintética, a multiplicidade virtual se faz presente pelo tempo universal, enquanto a multiplicidade atual, pelas pluralidades de tempo. A importância dessas duas conceituações está na produção daquilo que ele cunhou enquanto sistema-multiplicidade².

Já no que se refere ao conceito de singularidade, também partindo das contribuições de Zourabichvili (2004), há de se compreender que antes do indivíduo em si, há o pensamento, a produção dos sentidos. “O plano onde se produz o sentido é assim povoado de singularidades ‘nômades’, ao mesmo tempo inatribuíveis e não hierarquizadas” (Zourabichvili, 2004, p. 54), e parte da relação entre divergência ou de disjunção³.

² Para saber mais, ler a Tese de Doutorado de Hélio Rebelo Cardoso Jr. “*Teoria das multiplicidades no pensamento de Gilles Deleuze*”, de 1996, do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-Unicamp) e sob orientação do Prof. Dr. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi.

³ Para saber mais, ler a Tese de Doutorado de Roberto Duarte Santana de Nascimento. “*Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*”, de 2012, do Departamento de Filosofia do Instituto de

A filósofa Regina Schöpke nos atenta que falar de singularidades é falar da produção de si mesmo, capaz, inclusive, de produzir “máquina de guerra nômade, (...) singularizar-se de verdade” (Schöpke, 2017, p. 295) pois, uma vez singularizado, o indivíduo terá condições de “uma transmutação, de uma reconstrução, de um rearranjo das forças” (Schöpke, 2017, p. 304) capazes de implodir a fixidez das identidades, sobretudo da noção de a/normalidade.

E qual o papel do processo educacional nessa instância?

O filósofo francês René Schérer, ao analisar o aprender/ensinar com Deleuze, provoca-nos sobre a importância do “ensinar a não se deixar deter pelas prevenções, ensinar a ler e a reler, a escolher” (Schérer, 2005, p. 1192), fazendo da escola um local possível para a emancipação, não a partir de seu uso tradicional de docilizar, em perspectiva foucaultiana, mas, sim, aproveitando-a em seu máximo, inclusive indo para além daquilo para o que ela foi pensada e proposta. Para ele, “aprender com Deleuze é também aprender Deleuze. O que não quer dizer sabê-lo” (Schérer, 2005, p. 1193), uma vez que as suas produções conceituais podem ser utilizadas a partir de uma determinada abordagem teórico-metodológica.

Neste último momento do artigo, buscarei fazer um exercício elástico de análise da educação a partir de Deleuze. Reconheço esta dificuldade em virtude de o autor não ter se dedicado a esses estudos, mas, sim, em criar conceitos para pensar a realidade enquanto um acontecimento múltiplo. Porém, ao mesmo tempo, também reconheço a possibilidade de utilizar de suas produções conceituais para realizar deslocamentos, tensionamentos, e pensar aquilo não antes pensado pelo filósofo francês.

Sílvio Gallo, em sua obra *Deleuze & a Educação* (2003), aproveita o conceito deleuziano de 'literatura menor' para produzir e pensar uma 'educação menor', uma prática pedagógica capaz de ser revolucionária por meio de revoltas aos fluxos e resistências às políticas impostas, pois, para Gallo (2003), faz-se necessário e urgente se pensar uma educação desterritorializada, ou que busque se desterritorializar.

Para analisar a escola enquanto um local possível de desterritorialização, é de grande importância pensar em resistências coletivas, por meio de conexões entre aqueles presentes intramuros escolares, sem perder tais conexões com aqueles fora dos muros, ou seja, construções potencialmente rizomáticas atravessadoras. Há de se ressaltar, a partir de aceção do próprio filósofo, que a produção do currículo interdisciplinar atende aos interesses do neoliberalismo e não da construção/compartilhamento do conhecimento na escola em si, pois esse discurso vem em consonância com o que os grandes conglomerados educacionais pensam, sobretudo aqueles que fazem uso do sistema apostilado de ensino, fragmentando o conhecimento.

Nesse sentido, Gallo (2003) analisa os discursos produzidos sobre a questão da relação ensino-aprendizagem: há uma metodologia para se pensar e produzir o ensino, mas não há uma para a aprendizagem. "Pode até haver métodos para ensinar (...), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre" (Gallo, 2003, p. 104), pontuou o filósofo.

Vale a pena nos atentarmos nessa relação existente entre método para o ensino e ausência de método para a aprendizagem, porque poderá ser a partir dessa ausência de método em aprender que potências modificadoras poderão ser geradas na escola e no fazer escola. Tanto nos professores como nos alunos.

Para se pensar em escolas mais potentes, Gallo (2003) indica o caminho da transversalidade e do rizoma, pois, olhando para a educação enquanto uma

‘educação menor’, deve-se partir das singularidades para a construção do múltiplo. A aplicação do conceito de rizoma à educação poderá se dar a partir das construções de relações coletivas, plurais, ou seja, produção de conhecimentos transversais.

Logo, a subjetividade torna-se um marcador fortemente presente nessa ‘educação menor’, pois compreende que produzir corpos autônomos, emancipados, atende àquilo que a escola deveria ter como um de seus objetivos, compactuar com a produção de corpos-múltiplos. Algo que, obviamente, não ocorre e não ocorrerá enquanto mecanismos de controle forem desenvolvidos na escola. Entretanto, e influenciado por Deleuze, constata-se aqui a possibilidade de corpos produzirem entendimentos outros e, conseqüentemente, resistências diversas serem acionadas. “Os corpos escapam”, pontuou a professora Guacira Lopes Louro (2003, s/p.).

Crê-se, ainda, que falar de resistências, sejam elas individuais ou coletivas, é reconhecer a importância da subjetividade no desenvolvimento dessa relação mais livre presente no aprender, na construção que o sujeito desenvolve perante o processo de aprendizagem. Para os filósofos Guattari e Rolnik (1996, p. 31) a “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização do indivíduo” por não ser algo imposto em sua completude, em sua totalidade; ela é uma montagem que o sujeito produz e é produzido, em si, a partir de suas relações para com o mundo, por efeitos múltiplos.

N’A Vila, a produção de subjetividades se desenvolvia por múltiplos fluxos, numa intensa relação contínua de ordenamentos e reordenamentos capazes de construir novos entendimentos perante as suas condições: fundadores de uma vila para fugir da violência que, por meio da violência discursiva do medo, impunham um *modus operandi* de relacionamento. Sem o medo do desconhecido, do estrangeiro, do outro, do de fora, aquela relação presente nas gramas da Vila dificilmente seriam mantidas.

Portanto, justamente pelo entendimento de que “se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático” (Deleuze, 2001, p. 118), outrossim, os sujeitos são por si próprios frutos das relações construídas e produzidas em seu cotidiano para consigo mesmos ou perante a outros que lhes atravessam.

Atravessando A Vila, o fim

Buscou-se aqui analisar o filme *A Vila* a partir de provocações produzidas na leitura da obra *Fundamentalismo & Educação*, organizada por Sílvio Gallo e Alfredo Veiga Neto (2009). Nesse sentido, focou-se nos conceitos de linhas de fuga e subjetivação, assim como se fez uso de outros conceitos correlacionados a estes para melhor ancorar as análises aqui realizadas.

A importância da utilização de filmes para se pensar filosofia e o seu emprego em sala de aula se dá por disponibilizar aos alunos uma discussão mais dinâmica, possibilitando-os perceber a sua existência, não de forma metafórica ou inatingida, mas, sim, a partir das cenas explicitadas ao longo da produção audiovisual.

Não obstante, reconhece-se a importância desta abordagem metodológica enquanto forma de possibilitar um debate amplo, aberto e plural de conceitos filosóficos, que outrora poderiam parecer dificultosos e densos, mas, quando aplicados e analisados num determinado recorte, no caso, a partir de um filme, pode-se tornar interessante, dinâmico e prazeroso o pensar a filosofia.

Como se pôde ver, fez-se uso de dois motivos centrais no filme para se pensar em linhas de fuga e processos de subjetivação: o motivo inicial, que os levou a fugirem da cidade e se refugiarem em uma vila circundada por grandes árvores, e o que motivou a necessidade de retornarem à cidade. Ou seja, em ambos os casos, a violência.

Acredita-se na importância de promover uma extensão do debate aqui presente para se pensar em como a violência impacta a sociedade, como essa mesma violência, outrora combatida na vila, também passou a ser produzida por essa mesma vila. Afinal de contas, ansiava-se em ter uma vida em harmonia e paz, sem os problemas existentes para além das grandes árvores e esse objetivo não foi possibilitado.

Ainda assim, ao longo do período de aparente ‘paz e segurança’, isso só foi possível a partir da produção do medo do monstro, do outro, do estrangeiro, do de fora, *daqueles-dos-quais-não-falamos*.

Por fim, espera-se que este capítulo possa somar com a produção do saber e valorização das ciências no Brasil para se pensar o cotidiano, seja a ciência que for – as humanas, exatas ou biológicas. Afinal de contas, este trabalho foi escrito num contexto de pandemia de SARS-CoV2, após duas trocas ministeriais no Ministério da Saúde e dezenas de milhares de infectados e mortos num Brasil onde representantes políticos não valorizam a ciência, e a atacaram sistematicamente durante as suas campanhas eleitorais e mandatos eletivos⁴.

Câmera do celular aqui



Câmera do celular aqui

⁴ Marcha pela Ciência em SP mira Bolsonaro, Doria e cortes. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/marcha-pela-ciencia-em-sp-mira-bolsonaro-doria-e-cortes.shtml>. Acesso em: 18 mai. 2020.

REFERÊNCIAS

A **VILA** (The Village, original). Direção: M. Night Shyamalan. Produção: Sam Mercer, Scott Rudin, M. Night Shyamalan. Roteiro: M. Night Shyamalan. Elenco: Bryce Dallas Howard, Joaquin Phoenix. Nacionalidade Estados Unidos, Suspense, 2014 (120min).

CARDOSO JUNIOR, Helio Rebello. **Teoria das multiplicidades no pensamento de Gilles Deleuze**. 1996. 340f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. 1 ed. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2008, 144 p.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. 1 ed. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34. 2001, 160 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, 144 p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, 184 p.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Bradão. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010, p. 479.

GALLO, Sílvio. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Antônio. (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-36.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Antônio (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 240.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpos que escapam*. **Labrys estudos feministas**. número 4, agosto/dezembro 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 18 mai. 2020.

MACIEL, Silvana Carneiro; MACIEL, Carla Maria Carvalho; BARROS, Daniela Ribeiro; *et al.* Exclusão social do doente mental: discursos e representações no contexto da reforma psiquiátrica. **Psico-USF**, v. 13, n. 1, p. 115-124, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n1/v13n1a14.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. 2012. 216 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2012.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2020.

SCHÖPKE, Regina. Corpo sem órgãos e a produção da singularidade: A construção da máquina de guerra nômade. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/5697>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2004.

CORPOS, ESPAÇOS E TEMPOS: O QUE PODE O CINEMA NA EDUCAÇÃO?

César Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista – UNESP
cesar.leite@unesp.br

Imagem 1:

Eu estava sentado no chão de uma sala ‘de aula’, perto da porta. Observava as crianças explorando câmeras filmadoras, tablets, máquinas fotográficas. As crianças tinham aproximadamente 4 anos de idade. Em certo momento dois garotos se aproximam e me oferecem um carrinho de brinquedo para que eu possa junto com eles brincar. Depois de algum tempo uma das crianças começa a passar um carrinho na sola de minha sandália, enquanto a outra usa meu braço de ponte, para com outro carrinho passar de um lado para o outro de meu corpo. Os corpos das crianças se misturam, buscam espaço, criam espaços, exploram o espaço. Os corpos das crianças rompem, nos movimentos, os espaços dos próprios corpos identitários, misturando braços, pernas, atravessando os sons, criando ruídos marcados por palavras, risos, verdadeiros corpos sem órgãos.

Os espaços vão aos poucos sendo fissurados por espacialidades que criam fluxos e escapam àquilo que é previsto nos modos de pensar as crianças, a escola, as imagens que ali se apresentam e as imagens que as crianças apresentam em suas capturas através dos equipamentos, das tecnologias. Passamos, eu e as crianças, um bom tempo sentados, brincando. Esse momento é interrompido pela

chegada do Diretor da creche, que para ao lado de fora da sala. Eu me levanto para cumprimentá-lo e saio, ficamos conversando por alguns minutos, até que vemos se aproximando de nós a professora do Berçário II, de mãos dadas com uma criança. Ao chegar, a professora, apontando, para mim diz: “ele te viu e me trouxe até aqui”. Olho para a criança e prontamente me abaixo até ela, fixamos um no outro o olhar, ficamos na condição de uma verdadeira conversação silenciosa, sem palavras, sem sons, sem ruídos. A troca de olhares durou vários minutos, o silêncio ali instalado era povoado de sensações, de aprendizagens, de deslocamentos. Ali, pelo olho, pela imagem fixa da criança que se apresentava a mim, pude, ao menos no campo do sensível, saber algo sobre pesquisar com crianças, pesquisar com crianças e produção de imagens, pude ver e enveredar por uma rede de saberes que se conectam a afetos, ideias, pensamentos, imagens e montagens. Pude ver, pelo e com o olhar do Joaquim (nome da referida criança), que estar e pesquisar com crianças, professores, produção de imagens na Educação Infantil, tem alguma coisa a ver com procurar formas de dar visibilidade ao que a nós se apresenta. Que o que o olho captura e que captura o olhar talvez seja algum tipo de gesto, algum tipo de movimento, algo que suspende nosso fôlego, que nos deixa distantes e sem palavras, algo que ensina que a experiência é uma dobra que nos coloca de alguma forma em contato com o fora. Que pesquisar e experimentar com imagens, com produção de imagens realizada por crianças pequenas e professores de Educação Infantil é se lançar em uma aventura com o fora, com a infância das coisas, com os não sei de partida e de chegada, com as incertezas, com os medos, com mundos possíveis.

Imagem 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=-Q7iA13FKIw&t=36s>

Link acima refere-se ao filme *O que pode a imagem? Experiências Imagéticas com crianças e professoras*. O filme apresenta algumas discussões acerca de uma pesquisa realizada com produção de imagens por crianças e professoras de Educação Infantil.

Primeiros movimentos

Irei tratar aqui de alguns efeitos da potência do cinema, suas virtualidades e linhas de fuga naquilo que consideramos seus encontros com a educação. Não pretendo, aqui, apresentar qualquer tipo de diretividade para o cinema, seria pedagógico demais, nem tampouco apresentar algum tipo de roteiro, de argumentos ou algum cenário para a educação, me parece que seria cinematográfico em demasia. O propósito aqui é lançar uma experiência filosófica de pensamento que tenho podido viver ao longo de quase duas décadas de estudos com três temas que sempre me instigaram, me apaixonaram, me tocaram e com os quais tenho produzido algumas variações: a educação, o cinema e a infância.

Aqui, longe de chegar ao ponto de dizer como o cinema pode ajudar a educação, me envolverei apenas em perguntar acerca da potência do cinema no campo educativo, e também como podemos povoar o cinema com questões presentes no campo educativo. Algumas ideias de infância povoaram de modo transversal essa discussão. Desta forma, o propósito aqui é pensar sobre a potência, acerca daquilo que grosso modo pergunto: O que pode o cinema na educação?

Pensar a potência do cinema nos faz perguntar sobre suas virtualidades. Pierre Levy (1996, p. 15) afirma que “originada do latim medieval *virtualis*, o virtual tem a ver com a força, potência, é tudo aquilo que existe em potência”. É como se o virtual fosse um estado imaginário do real, algo que estivesse por vir, algo que ainda não é, algo de latente. O virtual parece ser pura potência de afirmação. Algo que não pode ser capturado, domesticado por conceitos, ditos, ideias, mas algo que em estado de potência só pode acenar para o movimento, para aquilo que ainda não sendo, pode ser também de outra forma.

Meu propósito é tratar possíveis encontros entre cinema e educação naquilo que pode estar em estado de potência, em um campo que, segundo Levy (1996), podemos chamar de virtual. Pode o cinema e a educação serem tratados como virtualidades? Encontramos em *Cinema I* e *Cinema II*, os dois livros em que o filósofo francês Gilles Deleuze (1983, 2007) trata de modo específico e direto sobre o Cinema, algumas entradas e até muitas saídas para pensar a educação. Deleuze vaza, em cada folha dos supracitados livros, sua paixão e conhecimento sobre cinema e filmes que nos deixam atordoados. Não são poucos os filmes, não são poucas as provocações, não são poucas as possibilidades que os referidos livros apresentam.

Misturado em um povoado de cenas, pensamentos, imagens, histórias, citações, entre muitas outras coisas, Deleuze nos coloca em uma experiência filosófica em que muitas perguntas são levantadas e respostas não mais que apontadas, indiciadas.

Entre as muitas perguntas e muitas possibilidades de respostas algumas passam exatamente pelo que poderíamos considerar, segundo o filósofo, o corte que o cinema faz operar no século XX, a força do impacto que o cinema produz nas emoções e nas percepções deixando marcas naquilo que pode ser pensado acerca da memória, seus modos de composição, seus dispositivos para quem dos psíquicos e para muito além dos sociais, isso tudo sendo distribuído no próprio movimento das imagens, suas conexões, seus alinhamentos e sua distribuição do tempo.

Não visualizo aqui qualquer possibilidade de apresentar respostas que se apresentem como verdades acerca dessas relações, o que parece importante demarcar é que não cabe aqui dizer quais 'são' as relações possíveis e postas em torno do cinema e da educação, mas, sim, longe de uma perspectiva filosófica que afirme o 'ser' ('são' e o 'é') posto nas 'relações', nosso propósito é pensar 'com o cinema, com a educação', de pensar 'com'. Assim, o texto aqui apresentado deriva nos próprios devires, nos próprios jogos de composição, de multiplicidade, de uma experiência que nos coloque diante de possibilidades de afetações, de acontecimentos plurais, de um contato com o fora e bem por isso não com os fundamentos do cinema e da educação, mas com os planos de imanência que possam emergir desses encontros.

Desta forma, grosso modo, poderíamos dizer e nos perguntar com Deleuze: O que pode o cinema? Quais as conexões do cinema com a Filosofia? E ainda no nosso caso e especificamente: O que pode o cinema em suas conexões com a educação?

Aqui nesse texto, tomarei como pressuposto pensar o cinema e seu campo de distribuição e/ou de composição do movimento e sua distribuição em tempos como espaços conectados à potência, aos campos de força, como conjunto de imagens que se organizam e se distribuem em territórios, movimentos e tempos. E como que esse conjunto se articula, conecta, conversa com a educação.

Correrei o risco de apresentar uma leitura bastante rápida e sumária acerca de algumas questões em torno do cinema e do fazer um filme. Irei tratar, de modo geral, o cinema e a produção de um filme como uma perspectiva em pensar o filme como um conjunto de cenas, e estas compostas por uma série de fotogramas, de imagens fixas, dispostas em sequência. As cenas procuram obedecer, no seu conjunto de disposições espaço-temporais e na sua organização ritmada, uma intencionalidade previamente articulada e pensada por aqueles que propõem o filme. Esse conjunto de ações dá origem a uma imagem aumentada que se move, a qual visualizamos em certo quadro.

Também sumariamente, e na perspectiva do que podemos chamar de uma produção cinematográfica, pensamos essa mesma noção das partes de um filme (a cena) no próprio processo de produção do todo, como forma de delimitar e produzir, construir as ações de um filme. Naquilo que queremos levantar como uma das questões que nos interessa é pensar que essas questões se articulam como uma perspectiva narrativa, em que movimentos, disposições temporais e um conjunto de composições que faz surgir o filme como um exercício de produção de uma narrativa. Ou ainda naquilo que queremos demarcar como a produção de “uma política de narratividade”.

Não entrarei nos pormenores do que supostamente poderia chamar de um caráter comercial que o cinema tem assumido, mas, sim, naquilo que em outra esfera nos acopla a um conjunto de práticas articuladas a uma política de narratividade (e quem sabe até de uma “política cognitiva”) aliada a um conjunto de práticas no campo das tecnologias das imagens. Nesse cenário, algumas discussões que têm sido realizadas sobre os ‘usos’ do cinema na educação, ou mais diretamente na escola, essas discussões nos levam a perguntar: “pra que cinema na educação/escola?”.

Experiências com o cinema e educação/escola

Abordarei essas questões tomando como pressupostos dois conjuntos de trabalhos que tenho realizado. O primeiro foca a discussão do cinema e suas relações com a educação a partir de filmes e das experiências que temos com o cinema; o segundo conjunto irá pensar uma série de experiências que tenho vivenciado com produções de imagens e realização de pequenos filmes com crianças e professoras da educação básica, mais especificamente com a Educação Infantil.

Nos trabalhos diretamente vinculados a pensar o cinema na escola, os espaços de formação dos professores e a potência da imagem, parti de pressupostos que acabaram, mesmo que na sua contramão, na sua própria negação, procedendo. No momento do estudo intitulado “A cena que encena a educação: olhares a partir do cinema, da educação e da infância”, tomei a ideia da arte para trabalhar e pensar o cinema e, grosso modo, a arte como um espaço efetivo de ‘abertura e liberdade’ das expressões e manifestações de subjetividades. O que observo em alguns desses estudos, sobretudo os que desenvolvemos diretamente com determinados filmes, é que a arte, muitas vezes, se apresenta de formas diferentes a esse modo de pensar, de modo que o que observamos foi um universo povoado de clichês e situações previamente controladas, como imagens feitas para ‘chorar’, para ‘rir’ ou para ‘temer’.

Diante desse cenário, algo se avistou como uma possibilidade de encontro entre o cinema e a educação; o fato é que tanto um como o outro podem ser pensados como espaços políticos, como espaços onde opera uma determinada forma de política – aqui a ideia de ‘política’ é tratada no sentido que J. Rancière (1995) trabalha em sua obra *As Políticas da Escrita*, ou seja, a política como partilha do sensível que dá forma às relações humanas. Outra perspectiva sobre a política que vimos operar em nossa experiência é pensar a política no campo da biopolítica e esta como espaço efetivo de controle sobre a vida.

O conceito de *biopolítica*, elaborado por Michel Foucault (2008), faz referência à sobreposição da lógica do capital à vida: o poder sobre a vida. Esse poder a que se refere Foucault não tem um caráter estritamente repressivo (ou ideológico), mas opera por positividade, produzindo corpos e desejos a despeito de uma aparente liberdade e suposta autonomia.

Especificamente nesse universo, onde trabalhamos com uma tecnologia das imagens (ou ainda, um regime específico para pensar a imagem, o cinema), uma forma específica de narratividade e de política de narratividade, poderíamos pensar que uma ideia de modulação dos modos de ser e estar na vida em espaços efetivos de uma tecnologia das imagens ganha força.

André Brasil (2008) *Modulação/Montagem: ensaios sobre biopolítica e estética*, oferece uma leitura muito instigante. O autor nos diz que o que ocorre é que, por meio de uma série de estratégias, o poder investe sobre vida em suas dimensões biológica, subjetiva e social. André Brasil (2004, p. 84) em seu trabalho diz que:

Em primeiro lugar, há uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado. Por meio do marketing, o capitalismo se interessa pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. Ele transborda os limites da empresa para se expandir a outros domínios da vida cotidiana. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida.

Deleuze apresenta sobre este ponto um lado mais áspero, uma constatação mais violenta: para ele, as empresas têm uma alma. E André Brasil (2004, p. 115) emenda:

já não se trata tanto de tornar os corpos dóceis para a produção de produtos industrializados e para a reprodução de uma dada ordem social, mas de fazer coincidir consumo e forma de vida. O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser.

Segundo Brasil (2004), tudo isso nos permite chamar o capitalismo avançado também de capitalismo estético.

A segunda estratégia apresentada por André Brasil (2008) no campo da biopolítica acena para a ideia de uma sociedade do risco e da insegurança.

No âmbito do Estado liberal, a insegurança é menos o que deve ser enfrentado, combatido, do que o que deve ser regulado. Trata-se, como aponta Jacques Rancière, de um modo de gestão da vida coletiva. Diante do aumento do risco e da insegurança, cresce também a demanda pelo controle, a cobrança populista por um estado de segurança. Tornados retórica e modo de gestão, risco e insegurança nos fariam então reduzir a política a ações de polícia. Como nos diz ainda Rancière, uma sociedade que tem no risco e na instabilidade o princípio de seu funcionamento não faz mais do que reproduzir as condições de sua própria manutenção (Brasil, 2004, p. 75).

O terceiro ponto dessas estratégias, apresentado por Brasil (2008), se refere ao avanço cada vez mais acelerado da tecnociência, em aliança com as tecnologias da imagem e da informação. Essas tecnologias permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades, intervindo não apenas em suas visibilidades no presente, mas, principalmente, naquilo que, no futuro, seria invisível.

Especificamente nesse aspecto, encontro conexões muito claras entre o que dizem esses autores e o trabalho que desenvolvi e acima mencionei. A biopolítica, dentro daquilo que identificamos nas relações dos professores e das crianças com as imagens, com o cinema, busca intervir justamente nessa dinâmica. Ela regula a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda “o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida” (Brasil, 2008, p. 90).

Em nosso trabalho, sobretudo juntos aos professores, verificamos que estes modos de ser e estas modulações de espaços, de tempos e de corpos vão sendo cuidadosamente construídas em seus detalhes, naquilo que acima apontamos como um universo efetivo e eficiente de operar com as imagens, indicam algo que escapa ao nosso projeto inicial de pensar a arte e sua força disruptiva, pois o modo e o jogo de composições das imagens acenam para uma instrumentalização da imagem e do cinema; essa instrumentalização, amparada por uma política cognitiva, opera de modo eficiente com o propósito de administrar o sensível.

Voltando à nossa questão apresentada acima, no início desse texto nos perguntamos: para que cinema na educação/escola? Nessa mesma direção, nos questionamos: podemos pensar que um tipo de política cognitiva e de narratividade estariam alinhados a um modelo específico de produção de subjetividade? Nesse cenário, nos propomos a pensar algumas questões que cercam possibilidades para o cinema. Trabalharemos isso a partir de pesquisas que temos desenvolvido com produção de imagens por crianças e professoras no espaço escolar.

O que tenho observado nesses estudos é que, por alguma razão forte, desde os primeiros trabalhos que realizo com produção de imagens por crianças na escola, foi surgindo uma necessidade de pensar sobre as experiências do cinema com a infância; as palavras foram deixando de serem tão claras, os sentidos foram perdendo seus fluxos. O fato em si é que estas relações acabam por escapar a determinações e a proposições de roteiros prévios, daquilo que nos parecia estar na base do que usualmente chamamos de cinema, de que qualquer, qualquer coisa mesmo que falássemos sobre as produções das crianças, acabasse ficando isolada, solta, avulsa. Nunca vi ali, nem nas produções, nem nas imagens, nem mesmo nas edições, qualquer sequência que parecesse clara, necessária, prévia, lógica. Tenho também percebido que nesses trabalhos não há fronteira rígidas e determinadas entre as ideias; não é possível fazer algum tipo de separação ou de distinção entre as próprias ideias.

Tenho aprendido com as crianças que falar e fazer algum tipo de atividade de produção de imagens com elas se aproxima do cinema e da filosofia, não porque respondem ao que esses tais conjuntos de saberes produzem em nós como referências terminais, dadas e definidas, mas, sim, porque na própria experiência, naquilo que quando o pensamento assume, como nos ensina Deleuze (2010) a possibilidade de tomar corpo, tomar verbo no seu próprio fluxo. O cinema e a imagem podem, nas mãos das crianças, ser outra coisa, podem criar acontecimentos, intensidades de fluxos que escapam a modulações calculadas e

emergem sempre no entre, entre dois, no entre equipamentos e corpos/mãos das crianças, entre olhares e modelizações nos modos de ver e dizer sobre crianças, escolas, cinema. São *câmeras* corpos em *corpos* câmeras.

A perspectiva que, estando submersos na própria infância, no universo da criança e naquilo que o cinema pode produzir em nós, vemos surgir possibilidades, de que aquilo que, modulado, subjetivado por uma ordem específica de composição que cria em nós modos específicos de ser e estar no mundo, pode também, respeitando o processo de singularidade, ser de outra forma, ser povoado por outros afetos, estar como imanência naquilo que em nós é potência.

Desta forma, o resultado do que tenho vivido é como o próprio contraponto daquilo que muitas vezes se apresenta quando falamos do cinema. Não tenho encontrado nessas experiências uma linearidade espaço-temporal que possa garantir uma narrativa pré-definida e pré-determinada, ou mesmo uma narrativa qualquer; o que posso sempre é tomar contato com minhas sensações e com os modos de afetação que a imagem produz em mim, em nós. O contato não é o que pode ser prévio e antecipado, o contato é com algo que em nós mesmos não podemos definir, não sabemos, ainda não é vivo, ainda não está dado. É virtualidade, é pura potência.

Nesse conjunto de experiências que tenho vivido, estou sempre a me perguntar se estas experiências – assim como também a infância, em suas conexões com o cinema – podem ser antecipadas, ditas e narradas? Se é possível pensar um trabalho com o cinema na educação que traga o componente de algo prévio, que possa ser dito, que possa ser definido. Esse conjunto de sensações, que definirei aqui como blocos de sensações, como conjunto de perceptos e afectos, como esse algo que não está propriamente nas produções das crianças, nem tampouco naquilo que poderia ser caracterizado como dispositivos psíquicos, mas, como algo que habita um entre, um acontecimento, uma experiência.

O fato é que, nos conjuntos dessas experiências com as crianças e com as imagens, não tem sido possível compor um pensamento linear, que tenha começo, meio e fim, como na maioria das vezes um filme tem, ou ainda, dito de modo acadêmico, que tenha introdução, problema, desenvolvimento e conclusão. Mas quem disse que somente isso pode ser considerado como um movimento que nos coloca a pensar, que é um determinado tipo de pensamento a ser considerado, validado? Quem disse que somente um filme que tenha bem delineada a sua pré-produção, sua produção, sua pós-produção, seu conjunto apresentado na edição/montagem final pode ser posto e dado como um cinema que problematiza, que põe a pensar, que dá a ver?

Então, diante de nossas experiências com cinema, produção de imagens com crianças e professoras, será possível pensar que a educação em suas conexões com o cinema possa ser algo a ser descrito, dito, narrado? Porém, quem disse que a educação pode, ou precisa, ser descrita? O fato é que, diante de tudo isso, não temos conseguido tirar qualquer conclusão. Porém, e ainda na mesma medida, quem disse que se pode ter conclusões acerca da educação? Não consigo ver algo e qualquer evento que na educação possa antecipar. Pode a educação ser antecipada?

É aqui, nesse ponto específico e diante das questões aqui apresentadas, que ensaio algumas possibilidades acerca da pergunta: O que pode o cinema na educação/escola?

Dividirei o que tenho encontrado como espaço de exercício dessa potência nos seguintes elementos:

- a) os coletivos infantis de crianças à deriva;
- b) o currículo como ato condutivo e o currículo como processo de sensível;
- c) educação como ação violenta e a educação como encontro.

Alguns meios no que pode ser um finalmente

Nas últimas quatro ou cinco décadas, poderíamos dizer com alguma tranquilidade que o discurso educativo tem uma relação muito próxima com os campos específicos da Psicologia e da Psicologia do Desenvolvimento de modo mais objetivo.

Verificamos que as diferentes perspectivas tanto de uma como de outra área de conhecimento variam entre universos aparentemente distintos, que oscilam entre marcas de certo determinismo inato ou social a 'abordagens' que configuram o sujeito na esfera da 'atividade' do dito sujeito com o meio ou com o objeto. Temos também 'orientações teóricas' que se inserem no universo da afetividade ou sexualidade. Do ponto de vista que abordarei aqui esse assunto, vale a pena ponderar que esses 'territórios', apesar de distintos, possuem práticas e ações praticamente comuns: a primeira, em que o fio condutor de toda e qualquer forma de e do desenvolvimento da criança se relaciona a uma referência direta, a um ponto de chegada: o adulto; as perspectivas genéticas são um bom exemplo disso; e a segunda, em que, nesses processos de desenvolvimento, toda evolução, transformação, toda coordenada se dá demarcada por uma perspectiva do tempo, de um tempo específico, às vezes linear, outras vezes não, mas, no geral, elas indicam sempre uma ideia de 'progressão' à qual a criança tem que responder.

O que verificamos é que tanto uma noção como a outra parecem se unir nessa ideia de um processo demarcado pelo progresso, que em determinadas faixas e ou sequências temporais se aliam até que a criança chegue a ser um adulto, aproximam o in-fans a suprir suas faltas, carências e incompletudes, ou seja, e dito de outro modo, todo processo de desenvolvimento é visto e demarcado pela 'falta' da criança em relação ao adulto. Sendo assim, poderíamos dizer, grosso modo, que, nessas perspectivas, 'desenvolver' é superar as deficiências presentes nas crianças, é percorrer um caminho já previamente

delineado, demarcado, previsto no percurso daquilo que no próprio sujeito se inscreve. Ou seja, a criança ao mesmo tempo que possui sua ‘individualidade’ definida por suas características identitárias, por exemplo presentes nos discursos em que “cada um tem seu ritmo e seu tempo”, é recorrentemente determinada por um campo comum a todos e a todas dentro do seu processo, do seu progresso, processo e progresso que todos deverão passar. Essas orientações do delineamento prévio acerca do processo que irá (ou ainda deverá) passar a criança, determina também os modos pelos quais usualmente lidamos com elas em nossas práticas cotidianas seja na educação ou não, na escola ou fora dela. Na escola, especificamente, operam determinados tipos de currículos; vamos a eles.

Para pensar o currículo, é preciso fazer escolhas. Entre as muitas possíveis (poderíamos discutir o que está em pauta, o que talvez o momento solicite, como discutir a BNCC - Base Nacional Comum Curricular), a opção aqui escolhida é a de produzir, quem sabe, uma discussão infantil do currículo a partir das próprias experiências com o cinema. Para tal, não terei condições de fazer apontamentos demarcados por certas prolixidades (pois também a infância talvez não seja tão prolixa), nem uma fala ordenada por certa cronologia nos modos de pensar e para pensar o currículo (pois a infância não é uma condição de certa cronologia, a infância é uma condição da e de uma experiência). Aqui a proposta é a de infantilizar o currículo, para poder, quem sabe, pensar um currículo para a educação.

Em um olhar para as imagens produzidas pelas crianças, o que vemos são pés, mãos, olhos, bocas, dedos, cabelos, pelos, dentes, unhas, chinelos, sapatos, gritos, sons, ruídos, palavras, objetos, cenas, focos, des-focos, cadeiras, tetos, chão, pessoas, meninas, meninos, riscos, riscas, choros. Temos espaços, percursos, travessias, andanças, chão, crianças, crianças, crianças, crianças, crianças...

Segundo o *Dicionário Etimológico do Ensinar e Aprender*, de Castello e Mársico (2007), podemos dizer sobre o Currículo, que:

Tudo o que se estuda dentro do sistema educativo está organizado em um currículo organizador da prática. *Curriculum* é, em latim, o diminutivo de *currus* e alude tanto a uma corrida como àquilo que faz a corrida, quer dizer o “carro” - no campo educacional o Currículo faz referência às instâncias que devem ser percorridas, ao estilo de uma corrida, às experiências presentes nessas corridas, para poder dar por cumprido um trajeto educativo” (Castello; Mársico, 2007, p. 85).

Uma experiência. Currículo é próximo, íntimo à travessia, currículo e travessia se confundem. E ainda nesse dicionário temos que “esse substantivo neutro latino tem sua correta transcrição para o português na expressão “o currículo” – como ‘periculum, o perigo’” (Castello; Mársico, 2007, p. 85).

O currículo, assim como a experiência, alude a uma ideia de travessia, de percursos. A experiência possui um *ex*, que se apresenta como um prefixo – *ex*-*per*-*ior*. Esse ‘*ex*’ nos liga a certa exterioridade. A experiência, então, flerta com uma exterioridade, com o fora, com o mundo; pois, além desse prefixo “*ex*”, a ‘experiência’ carrega o radical ‘*per*’ – que, como radical etimológico “indo-europeu”, se liga à ideia de travessia, percurso, caminho, viagem... A palavra experiência presume, portanto, a saída de um lócus, de um lugar, a saída de ‘*si*’ até uma outra coisa, um passo, um caminho até outra coisa. Essa travessia, esse percurso, esse caminho se apresentam como uma aventura e, portanto, tem algo de incertezas, supõe riscos! É um perigo! Assim, se Currículo alude à perspectiva de uma experiência, de um percurso, ele nos coloca diante de incertezas, de caminhos e travessias a fazer. Porém, sendo assim, o currículo não tem relação alguma com lugares de onde partimos, ou lugares que buscamos; ele não é utópico, nem tampouco atópico; não tem topos, não tem lugar – **currículo é travessia, ou, dito de outra forma, “currículo é experiência”**. Como aquele que atravessa uma paisagem, que cria e faz um percurso, o Currículo seria, então, NÔMADE. Um currículo nômade especializa-se em travessias, não em territórios, não se restringe a um local físico, nem serve de referência para uma utopia.

Sendo assim, se podemos pensar o Currículo para a Educação, seria, então, pensar, cartografar esses espaços nômades de travessias, de territórios, mapear um percurso no qual, junto à criança, atentos ao momento, possamos atravessar. Traçar linhas! Linhas nômades! As linhas são, às vezes tortas, às vezes longas, outras vezes curtas, retas e sinuosas, largas, grossas e finas, são linhas curvas e paralelas, perpendiculares, linhas que *transversam*, que cortam e são cortadas. Interrompidas e pontilhadas, são linhas fortes, forçam, definem, são intensas e diferentes, seguir, acompanhar, caminhar pelas linhas são modos de cartografar os espaços, os afetos.

Grosso modo, podemos pensar que, para Deleuze e Guattari (2012), somos feitos de linhas. Somos, singularmente, coletivamente, e também como massas, feitos de linhas. Não uma única linha, são muitas as linhas, são muitas as suas formas. Na vida se entrelaçam em um emaranhado imanente, em uma constelação de vida. Existem as linhas duras – as dos próprios currículos, das leis, das políticas, das produções acadêmicas –, mas também as mais flexíveis, produzem sempre o que pode ser chamado de um segmento, que diz algo, que sempre apontam para certa mobilidade.

Assim, ao nos colocarmos novamente diante das questões da educação e possíveis possibilidades que surgem em nossas pesquisas com o cinema, de produção de imagens por crianças, temos observado que, para além daquilo que se apresenta como falta, como déficit, ou ainda na direção contrária daquilo que se coloca como uma identidade de massa nas prescrições identitárias dos ‘estágios’ de desenvolvimento ou faixa etária, as crianças parecem apresentar não ‘falta’, mas, sim, potência; não déficits, mas, sim, excessos; não prescrições identitárias de massas, mas, sim, coletivos e singularidades vividos nas experiências com o outro, com os outros, com o mundo, com o fora.

O que essas questões nos implicam a pensar é que se as crianças nos retiram, quase que brutalmente dos modelos pré-definidos para pensar as questões acerca do currículo, ela também nos coloca diante daquilo que não pode

ser definido nem em uma base, um ponto, nem em outro, nem em um lugar seguro, nem em um trajeto pré-determinado; ela se coloca entre, ela se coloca em *uma linha de fuga da infância*. Ou, ainda, dito de outro modo, como um lugar desterritorializado e desterritorializante de uma maioria, como aquilo que escapa, aquilo que a nós parece ser significativo, representativo. Bem por isso o devir é sempre minoritário e é sempre “um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa” (Deleuze; Guattari, 2012 p. 93).

Mas, também e juntamente a isso, opera-se aqui a força de uma política revolucionária para pensar a infância e a criança na perspectiva de um devir-criança, na perspectiva de um entre que habita ou se efetiva nas próprias polarizações colocadas e entremeadas pelo universo da infância e pelo mundo do adulto, um mundo que tenta se impor pelas práticas do currículo, um processo colonizador e que torna a educação uma prática violenta. Aqui, propomos essa política como “um devir-revolucionário [que] permanece indiferente às questões de um futuro e de um passado da revolução, ele passa entre os dois. Todo devir é um bloco de coexistência” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 94). Assim, falar desses blocos, desses devires, desses “entre” que habitam esse universo da infância e da criança, não se relaciona a falar do que nela se apresenta como dado, mas, sim, do que aí se possibilita como força, como se algumas expectativas fossem atravessadas por outras e imprevisíveis virtualidades, como se percursos, trajetos virtuais, se colocassem sobre espaços reais traçando novas trajetórias, “é o devir que faz do mínimo trajeto, ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir, os dois mapas, o do trajeto e dos afectos, remetem um ao outro” (Deleuze, 1997, p. 77).

Assim, acompanhamos o que nos diz Deleuze e Guattari (2012, p. 97): “uma criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos”. Nesse processo

onde imagens são apresentadas como potência, mais uma vez fazemos aqui um apelo: “se as **crianças** conseguissem que seus protestos ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos numa **escola** maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do **sistema** de ensino” (Foucault, 2009, p. 72, grifos meus).

Assim, estar imersos nestes universos infantis de e das crianças, de e das professoras na Educação Infantil, produzindo imagem, produzindo algum tipo de cinema, tem nos feito pensar a educação de modo geral, e a educação infantil de modo específico, como multiplicidades que habitam, como espaços estendidos de territórios nada seguros, nada certos, como aventuras que criam em nós a necessidade de entrecortar os enredos, as histórias e as situações que ali experimentamos. Produzimos cenas, inventamos proposições, criamos mundos. As experiências na Educação Infantil têm produzido deslocamentos constantes de sentidos, de invenção de modos de ser, subjetividades, conceitos. Caminhamos entre os ditos e os não ditos, deslizamo-nos com palavras, falamos o tempo todo sobre o que vimos e o que não vimos. Falamos e produzimos muitos sentidos/discursos para os talvez não sentidos/discursos das educações, das crianças e dos educadores. Juntamente com e imersos em um universo de produção de imagens realizadas por crianças e professores de educação infantil, tomamos como ponto de partida dessa discussão algumas reflexões em torno do que chamaremos da necessidade de uma “Educação do Olhar” como possibilidade para pensar a educação e o cinema como espaços de e do fazer artes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, André Guimarães. **Modulagem/montagem**: Ensaio sobre biopolítica e experiência estética. Tese de Doutorado (Doutorado em Comunicação e Cultura contemporânea). f. 206. Programa de Pós-graduação em Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UERJ, Escola de comunicação - UFCH. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/ECO, 2004.

CASTELLO, Luis A., MÁRSICO, Claudia T. **O oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: a imagem-movimento. Tradução Stella Senra. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: a imagem-tempo. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo SP: Editora Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo SP: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3. ed. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: Capitalismos e Esquizofrenia vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008

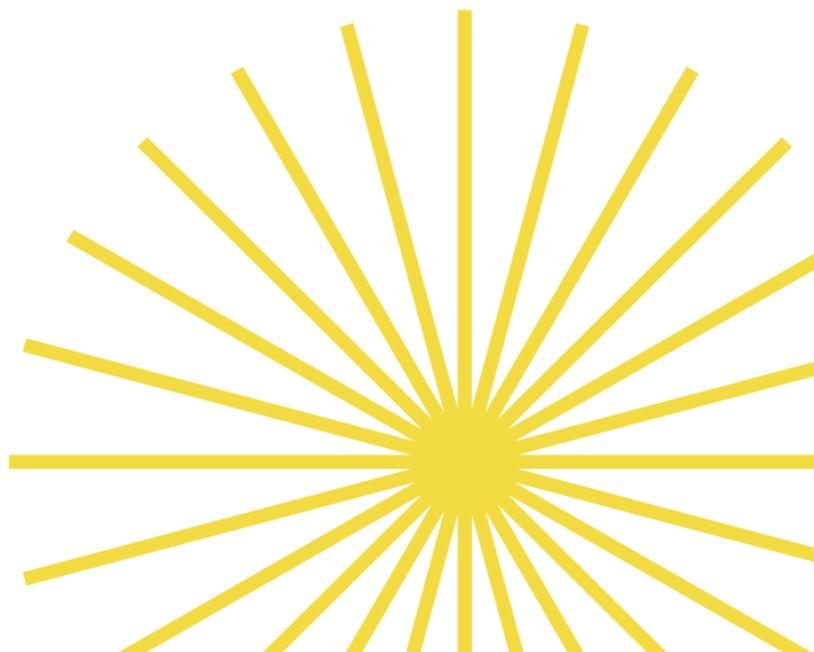
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Tradução Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2009.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jaques. **Políticas da escrita**. 1. ed. Tradução Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Ligia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 1995.



SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)



Alexandrina Monteiro

Graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), doutorado em Educação (1998) e pós-doutorado em Filosofia da Educação (2015) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Participa dos grupos de pesquisa Phala (Grupos de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais).

César Donizetti Pereira Leite

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002), Pós Doutorado pela FLACSO Argentina (2008) e pela Universidade Complutense de Madrid (2012). Livre Docência pela UNESP (2011). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista e foi Professor Visitante na Universidade Católica de Leuven - Bélgica (2011). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infância, experiência, linguagem e ensino e aprendizagem, produção imagética e cinema.

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Desenvolve suas ações em diversificadas formas de expressão na educação e busca interferências no campo das artes, ciências e filosofia. Integrante do Grupo Phala (Grupos de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais), atuando nos seguintes temas: Educação, (im)possíveis, aprendizagem, deambulação, cinema, risco, variação no pensamento, oficinas de invenção. Área do conhecimento: Filosofia da Diferença e Educação.

Laura Henrique Corrêa

Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo. Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas (2019), licenciada em Pedagogia (2011) e bacharel em Administração Pública (2017) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente trabalha como Analista Educacional na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Marcelo Vicentin

Pós-Doutor em Educação (2018), Doutor em Educação (2018) e Mestre em Educação (2013) pela Universidade São Francisco- USF; Especialista em Mídias na Educação (2012) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Bacharel em Cinema (1995) pela Faculdade Armando Alvares Penteado - FAAP; Licenciado em Língua Portuguesa (2003) pelas Faculdades Integradas Teresa Martin. Pesquisador dos grupos de pesquisa Phala (Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais), e GPEFE (Estudos Foucaultianos e Educação), com enfoque em discussões que atravessam educação, subjetividade, na perspectiva da filosofia contemporânea.

Marcos Ribeiro de Santana

Graduado em Filosofia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Mestre em educação pela Unicamp (2010). Doutor no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é professor da rede pública de ensino - PEB II - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Na área de filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia filosófica, Filosofia contemporânea, ética, estética, educação e ensino de filosofia.

Mirele Corrêa (Org.)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2023) com estágio de internacionalização pela Universitat Autònoma de Barcelona (Capes/Print). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2012) e Mestre em Educação pela mesma Universidade (2017). Integrante do Grupo GRIITTE - Grupo de Investigação e Invenção em Teorias para Educação (UNIFESP) e do Grupo PHALA - Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais, da Linha de Pesquisa "Filosofias da Diferença" (UNICAMP).

Olivia Pires Coelho

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2024). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas e Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do PHALA - Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais. Tem interesse nas temáticas: infância, descolonização e pós-colonialismo, anarquismo, educação infantil e geografia da infância.

Rafael Limongelli (Org.)

Rafael Limongelli é anarquista, doutor em educação (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/CAPES) com estágio internacional na Faculdade de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (CAPES-Print), mestre em educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo/CAPES), bacharel em ciências sociais (Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e técnico em artes cênicas (Instituto de Artes e Ciência). É fundador e diretor da Flipei - Festa Literária Pirata das Editoras Independentes. É integrante do LIMA - Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas junto de Silvio Gallo, Olivia Coelho e Renato Mendes. É Performer no coletivo Cara de Cavalo com Carolina Bianchi.

Sílvio Donizetti Oliveira Gallo (Org.)

Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986). Mestrado em Educação (1990), doutorado em Educação (1993) e livre docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

Tássio Acosta

Docente na Universidade Santa Cecília (Unisantia). Doutor em Educação (Unicamp), Mestre em Educação (UFSCar), Especialista em Ética, valores e cidadania na escola (USP), historiador e pedagogo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (Impróprias - UFMS) e Coordenador da Linha de Pesquisa SUBJETIVIDADES - gêneros, sexualidades e diferenças (Unisantia).

Valéria Aroeira Garcia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Pós-doutora pela EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e desde então tem participado de grupo de pesquisa nos seguintes temas: educação fora da escola, conceito de educação não formal, educação social e educação e filosofia. Pesquisadora do grupo PHALA - Educação, linguagem e práticas socioculturais (FE/UNICAMP). Atua desde 2003 como supervisora educacional na Prefeitura Municipal de Campinas.

“ **Pensar** não é um ato natural, mas sim algo que nos afeta, algo que nos força a pensar. É isso que o **cinema** faz: ele nos desafia, coloca-nos diante do impensável, mostrando o mundo não como é, mas como poderia ser, num intervalo entre o que vemos e o que imaginamos. ”

—GILLES DELEUZE,
A IMAGEM-
MOVIMENTO

