



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

**A VISÃO IMAGÉTICO-PENSANTE DE DELEUZE: O CINEMA COMO
FERRAMENTA NO ENSINO DE FILOSOFIA**

REDENÇÃO – CE

2024

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

**A VISÃO IMAGÉTICO-PENSANTE DE DELEUZE: O CINEMA COMO
FERRAMENTA NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho.

Coorientadora: Profa. Dra. Francisca Rosália Silva Menezes

REDENÇÃO – CE

2024

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

**A VISÃO IMAGÉTICO-PENSANTE DE DELEUZE: O CINEMA COMO
FERRAMENTA NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Aprovada em: / / .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Profa. Dra. Francisca Rosália Silva Menezes (Coorientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Profa. Dra. Sylvia Beatriz Bezerra Furtado

Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha família, em especial aqueles que me apoiam e compartilham da minha vida.

Aos meus amigos que acreditaram e me incentivaram nessa pesquisa.

Aos meus professores, que de forma imensurável fomentaram o desejo em superar os desafios e buscar o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos meus verdadeiros amigos, sempre presentes em minha vida, agradeço do fundo do coração.

Aos meus pais, por me concederem educação, valores e por me guiarem nos primeiros passos da jornada da vida. À minha mãe, cujo amor e confiança nunca vacilaram. A meu pai, exemplo de amor incondicional. A vocês, que tantas vezes sacrificaram seus próprios sonhos para que os meus pudessem se concretizar, compartilho a imensa alegria deste momento.

À minha companheira, Paula Lima, por sua presença constante, nos momentos de felicidade e de tristeza.

Ao Prof. Dr. José Expedito Passos Lima (em memória), que me introduziu ao fascinante mundo da filosofia. Ao Prof. Dr. Osmar Gonçalves dos Reis Filho (em memória), pelo estímulo e otimismo que sempre irradiou perante a vida.

Ao Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho, meu orientador e amigo desde os tempos da graduação em Filosofia, por nunca desistir de mim e por sua confiança inabalável.

Expresso minha gratidão aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Unilab.

Aos alunos da turma do MIH - Unilab, agradeço pela colaboração e pelo apoio. Um agradecimento especial à Profa. Elienai Alves e Rosilene Ramos pelo incentivo e pela amizade constante.

Também não posso deixar de mencionar os profissionais que compõem os quadros do Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC-UFC) por terem viabilizado minha participação na etapa de seleção (entrevista) do MIH - Unilab.

Com todos vocês, queridos, compartilho a alegria desta experiência.

“O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma dessas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora”. (Gilles Deleuze)

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objetivo investigar as abordagens metodológicas empregadas no ensino da disciplina de filosofia no Ensino Médio, com ênfase na utilização de recursos visuais, como vídeos e, notadamente, o uso do cinema como ferramenta didática. O relacionamento entre imagem retratada pelo cinema, saber e ensino-aprendizagem se mostra, como o principal foco de abordagem desta pesquisa. Dessa forma, busca-se avaliar a integração da linguagem cinematográfica no ambiente educacional do Ensino Médio, bem como as questões metodológicas, teóricas e epistemológicas enfrentadas pelos/as professores/as de filosofia ao incorporar esses recursos audiovisuais em sua prática educativa. Os conceitos expostos nas obras de Gilles Deleuze, *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, são utilizados como fundamentação teórica para a argumentação. Conseqüentemente, este estudo enfatiza a importância das imagens cinematográficas na construção do conhecimento em filosofia. Através do cinema, os/as estudantes têm a oportunidade de explorar os aspectos filosóficos do pensamento. O/a professor/a tem a possibilidade de apresentar uma situação de aprendizado específica e fornecer recursos. Como resultado, o processo de aprendizagem se torna uma construção ativa e única para o estudante, permitindo que ele/a estabeleça suas próprias conexões de significado e explore diversas perspectivas durante sua jornada educacional. O/a professor/a, ao compreender o uso adequado do cinema na sala de aula, pode empregar essa linguagem como uma ferramenta potente no ensino de filosofia, conectando o conteúdo filosófico com as cenas selecionadas para exibição. Por fim, são apresentadas as considerações parciais que destacam a relevância do desenvolvimento desta pesquisa, considerando os desafios enfrentados e os resultados obtidos até o momento.

Palavras-chave: Cinema. Deleuze. Ensino de filosofia. Ferramenta didático-pedagógica.

ABSTRACT

The research in question aims to investigate the methodological approaches used in teaching the subject of Philosophy in High School, with an emphasis on the use of visual resources, such as videos and, notably, the use of cinema as a teaching tool. The relationship between the image portrayed by cinema, knowledge and teaching-learning is shown the main focus of this research approach. In this sense, we search to evaluate the integration of cinematographic language in the high school educational environment, as well as the methodological, theoretical and epistemological issues faced by Philosophy teachers when incorporating these audiovisual resources into their educational practice. The concepts exposed in the works of Gilles Deleuze, Image-movement and Image-time, are used as a theoretical basis for the arguments. Consequently, this study emphasizes the importance of cinematographic images in the construction of knowledge in Philosophy. Through cinema, students have the opportunity to explore the philosophical aspects of thought. The teacher has the possibility to present a specific learning situation and provide resources. As a result, the learning process becomes an active and unique construction for the students, allowing him/her to establish his/her own connections of meaning and explore diverse perspectives during his/her educational journey. The teacher, by understanding the appropriate use of cinema in the classroom, can use this language as a powerful tool in Philosophy teaching, connecting the philosophical content with the scenes selected for exhibition. Finally, partial considerations are presented and highlight the relevance of developing this research, considering the challenges faced and the results obtained so far.

Keywords: Cinema. Deleuze. Didactic-pedagogical tool. Philosophy teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plano geral no filme <i>No tempo das diligências</i>	28
Figura 2 – Plano médio no filme <i>Rastros de ódio</i>	29
Figura 3 – Close no filme <i>Era uma vez no oeste</i>	29
Figura 4 – <i>Blackface</i> no filme <i>O Cantor de Jazz</i>	50
Figura 5 – Tropa Nazista no filme <i>O Triunfo da Vontade</i>	51
Figura 6 – As escadarias de Odessa no filme <i>O Encouraçado Potemkin</i>	52
Figura 7 – Ruínas da guerra no filme <i>Paisà</i>	56
Figura 8 – O cãozinho Flick no filme <i>Umberto D</i>	56
Figura 9 – A praia no filme <i>La dolce vita</i>	57
Figura 10 – O revoltoso no filme <i>A terra treme</i>	58
Figura 11 – O complexo industrial no filme <i>O Deserto vermelho</i>	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação do corpus quanto ao tipo e trabalho acadêmico.....80

Tabela 2 – Instituição de Pesquisa, ano e Estado das defesas dos trabalhos.....80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PROTOCOLO DE RSL – Revisão Sistemática de Literatura.....	78
Quadro 2 – Passos para a elaboração de um estudo de revisão sistemática de literatura.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 Filosofia e Cinema.....	16
1.1 A relação entre cinema e filosofia.....	16
1.2 Filosofia, conceito e imagem.....	21
1.3 Cinema, filosofia e interdisciplinaridade.....	29
1.4 O cinema como ferramenta didática.....	34
2 UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	41
2.1 Uma conexão entre Benjamin e Deleuze.....	41
2.2 A reprodutibilidade técnica	47
2.3 A imagem-movimento e a imagem-tempo.....	56
2.4 A utilização da linguagem cinematográfica na aprendizagem filosófica	70
3 O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	79
3.1 O uso de recursos audiovisuais	79
3.2 A imagem cinematográfica em sala de aula	91
3.3 O relacionamento entre imagem e ensino-aprendizagem	95
3.4 O pensamento em conexões múltiplas	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado surge como resultado de uma pesquisa, cujo objetivo foi compreender como a utilização de recursos audiovisuais nas aulas de filosofia favorece a aprendizagem dos/as estudantes no ensino de Filosofia. Durante a jornada como professor de filosofia no ensino médio, fui tomado por questionamentos pelos/as estudantes sobre como estimular os/as professores/as no uso de ferramentas audiovisuais nas aulas de filosofia. Essa questão foi fundamentada pela teoria deleuzeana do cinema, segundo a qual a relação entre imagem e pensamento abre possibilidades para aplicação no ensino de filosofia.

Nessa perspectiva, a hipótese de trabalho é a de que a aplicação da imagem cinematográfica em sala de aula constitui um recurso didático importante para os/as professores/as de filosofia. Essa hipótese é fundamentada nas duas obras de Gilles Deleuze sobre cinema, *Imagem-movimento* (1985) e *Imagem-tempo* (1990), que oferecem uma base teórica interessante para pensar a construção argumentativa quanto ao uso dessa ferramenta. Deleuze enfatiza o caráter filosófico da imagem, considerando-a como um signo que gera a ideia no cinema. Em relação ao nosso tema, a visão imagético-pensante de Deleuze: O cinema como ferramenta no ensino de filosofia, a imagem cinematográfica é vista como um veículo potente para a filosofia no contexto escolar.

Conscientes de que o caminho da filosofia é o do pensamento crítico, o ensino da filosofia deve interrogar quais recursos podem melhor transmitir e proporcionar essa criticidade aos/às estudantes. Diante disso, o objetivo desta pesquisa consiste em compreender o cinema como ferramenta no ensino de Filosofia. Como objetivos específicos, assumimos pensar a utilização do cinema no ensino; identificar os materiais de coletas de dados e recursos a serem utilizados; entender o processo de aplicabilidade do método; perceber a apropriação de professores/as dessa ferramenta; verificar como ocorre o uso do cinema em sala de aula. O método de pesquisa bibliográfica e a observação de filmes para a contextualização são componentes para fundamentação dos procedimentos teóricos.

A pesquisa busca investigar como essa abordagem impacta o interesse, a participação e o aprendizado dos/as estudantes, bem como a percepção e a experiência dos/as professores/as envolvidos/as. Nesse contexto, ao longo deste texto dissertativo, abordaremos essas questões, com o objetivo de compreender e validar o ensino da filosofia por meio do uso de ferramentas audiovisuais. No entanto, não podemos fazer isso sem antes refletir sobre

nossa própria orientação em relação à filosofia, isto é, como nós mesmos aprendemos filosofia.

Essa questão temática surge da compreensão de que o ensino de filosofia deve proporcionar experiências que desafiem os/as estudantes/as a pensar, e acreditamos que isso pode ser propiciado por meio da exibição de filmes em sala de aula, seguida de discussão e apropriação didática das imagens e narrativas. No entanto, para que isso seja efetivo, o/a professor/a deve compreender a sua própria orientação em relação ao conteúdo da filosofia. Antes de problematizar como ensinamos filosofia a alguém, é necessário refletir sobre como aprendemos filosofia, para que possamos repetir essa experiência com os/as estudantes. Dessa forma, partindo dessas proposições e adotando o audiovisual como principal recurso didático, a pesquisa adquire forma.

Para fundamentar as discussões no que se refere ao ensino de filosofia, encontramos Gallo como principal expoente no Brasil. Para Gallo (2012), podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia.

O cinema surge como uma ferramenta didático-pedagógica e uma opção educacional para explorar temas e práticas filosóficas. As representações de supostas universalidades desenvolvidas no cinema podem já ter sido pensadas previamente, mas sua abordagem no contexto cinematográfico é significativamente distinta. O cinema oferece uma perspectiva social e estética ao propor uma temática, que pode ser percebida de forma mais acessível pelo olhar dos/as espectadores/as.

Na prática, o cinema se destaca como uma potente ferramenta educacional que amplia as possibilidades de ensino, tornando a discussão de ideias e conceitos mais ricas e diversificadas. O cinema se apensa à prática pedagógica ao oferecer uma abordagem diferenciada e cativante para a apresentação de ideias e conceitos, promovendo uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os/as estudantes/as.

Diante do exposto, foi realizada a revisão sistemática de literatura que teve como ponto de partida a seguinte questão: Como a utilização da imagem cinematográfica em sala

de aula, bem como as problematizações de caráter metodológico, teórico e epistemológico da mesma é um eficaz recurso didático para os professores de filosofia do Ensino Médio? Neste sentido, objetivou-se analisar as correlações entre cinema, filosofia e ensino médio, em teses e dissertações publicadas entre 2013 e 2022. Esse recorte ocorreu em resposta ao aumento significativo de publicações nos últimos anos e à abordagem do tema em conexão com a interdisciplinaridade, particularmente em relação ao pensamento rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1995).

Em um primeiro momento, discutiremos a relação entre filosofia e cinema, especificamente a partir das noções conceituais de imagem propostas por Deleuze, e como essa relação pode ser utilizada como ferramenta didática. A questão central é como o entendimento dessa relação pode ser aplicado ao ensino filosófico, proporcionando aos estudantes/as uma experiência de pensar filosoficamente, reorientando e redimensionando as suas visões de mundo de forma interdisciplinar/rizomática. Isso nos guiará para a integração do cinema ao ensino de filosofia.

Num segundo momento, abordaremos considerações teóricas sobre o cinema à luz das perspectivas de Walter Benjamin e Gilles Deleuze, estabelecendo conexões entre a filosofia, seus elementos imagéticos e sociais. Utilizaremos o ensaio de Benjamin, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (2010), e os livros de Deleuze sobre cinema, *Imagem-movimento* (1985) e *Imagem-tempo* (1990), como referências teóricas fundamentais para as análises propostas.

Por último, analisaremos o uso do recurso audiovisual nas aulas de filosofia no ensino médio, adotando o entendimento rizomático para aliar a filosofia e o cinema, em sua multiplicidade, visando potencializar o ensino filosófico. É importante compreender como a aplicação desses procedimentos permite que alguém que não conheça a sistematização filosófica experimente o processo de aprender a filosofia e pensar criticamente.

Finalmente, tendo levantado essas discussões, estamos motivados/as e impelidos/as a propor esta pesquisa, por mais desafiadora que seja, certos/as de que o trabalho poderá colaborar com o avanço dos conhecimentos científicos, sobremaneira das humanidades e com o campo educacional, de forma mais específica quanto ao ensino de filosofia. Ao mesmo tempo, esperamos que a sua realização seja – como a pesquisa potencialmente é – um posicionamento crítico (de resistência) frente às tentativas de despolitização do ensino de filosofia, silenciamento de artistas e indiferença do legado de Gilles Deleuze.

1 FILOSOFIA E CINEMA

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é mais uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente forma, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11).

1.1 A relação entre Cinema e Filosofia

Nessa abordagem, tomamos a filosofia de Gilles Deleuze como fundamentação através desse labirinto de signos e imagens da arte cinematográfica. Deleuze (1990) enfatiza que a filosofia e o cinema não se confundem, pois são atividades que mantêm uma autonomia entre si. A diferença fundamental entre essas duas práticas reflexivas é que a filosofia é a prática direta do conceito, uma verdadeira pedagogia do conceito, como será explicada posteriormente. O filósofo cria e trabalha os conceitos como um artesão habilidoso; enquanto o cineasta, por meio de suas práticas cinematográficas, lida com imagens e signos, desencadeando a experiência com os conceitos e instigando outras modalidades de pensamento.

Nosso objetivo está profundamente influenciado por essa perspectiva. Reconhecendo o poder crítico do cinema, propomos utilizá-lo para proporcionar experiências de pensamento aos/às estudantes do ensino médio. No entanto, é importante destacar que o uso do cinema como recurso didático não visa apenas conduzir a essa experiência, uma vez que os/as teóricos/as admitem que o próprio cinema é uma experiência.

Deleuze (1990) estabelece uma relação entre a filosofia e o cinema porque, uma vez que a filosofia trabalha diretamente com conceitos, ela pode incorporar aqueles originados no cinema. Por conseguinte, a produção teórica de Deleuze sobre o cinema, abordando a noção de imagem-movimento e imagem-tempo, entrelaça uma trama entre esses diversos conceitos, propiciando suas interconexões. Nesse contexto, os conceitos filosóficos não são superiores nem advindos diretamente do cinema, da pintura ou de outras artes e ciências, mas, sim, coexistem harmoniosamente uns com os outros, propiciando uma atitude filosófica diante do mundo.

A Ciência não é impregnada por sua própria unidade, mas pelo plano de referência constituído por todos os limites ou bordas sob as quais ela enfrenta o caos. São estas bordas que dão ao plano suas referências; quanto aos sistemas de coordenadas, eles

povoam ou mobilham o próprio plano de referência (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 142).

É crucial fornecer uma circunstanciação sobre o papel do *criador* de conceitos para uma compreensão mais apropriada dessa perspectiva. Essa necessidade surge do entendimento de que a filosofia não é feita, aprendida ou ensinada a partir de uma simples reflexão, mas sim da elaboração de conceitos que dão sentido à própria filosofia em perspectiva. É na experiência filosófica que se torna viável a criação desses conceitos, e é através do ato de pensar que se torna possível gerar novas ideias conceituais.

Os livros de Deleuze são comparáveis ao cinema, pois há um esforço em sintonia com as práticas cinematográficas, evitando tornarem-se uma grande teoria de natureza árida e conceitual, o que os afastam de seus ideais frutíferos. Em sua obra *Imagem-movimento* (1985), Deleuze analisa filmes e cineastas de diversas escolas de cinema, conectando essas práticas de imagem a conceitos advindos de escolas filosóficas. Esse método transforma os conceitos filosóficos, acoplando-os e fazendo-os ecoar nas imagens do cinema, mesmo que, às vezes, em dissonância, criando, assim, uma reconfiguração filosófica a partir do cinema.

A coisa e a percepção da coisa são uma única e mesma coisa, uma única e mesma imagem, mas relacionada a um ou a outro dos sistemas de referência. A coisa é a imagem tal como ela é em si, tal como ela se relaciona com todas as outras imagens das quais ela sofre integralmente a ação e sobre as quais ela reage imediatamente. Mas a percepção da coisa é a mesma imagem relacionada a uma outra imagem especial [o corpo-sujeito] que a enquadra e que só retém dela uma ação parcial e só reage a ela mediatamente. (DELEUZE, 1985, p. 93).

Deleuze não aborda uma história do cinema, mas sim um estudo filosófico sobre a imagem cinematográfica e as diversas formas de cinema existentes (clássico, moderno, etc.) como proposição reflexiva à elaboração mediata de conceitos. Em seus dois livros sobre o cinema na década de 1980, *Imagem-movimento* (1985) e *Imagem-tempo* (1990), ele busca compreender a relação entre cinema e filosofia, assumindo o cinema, ele mesmo, como experiência filosófica. Essa abordagem se torna uma das teorias mais consolidadas no estudo do cinema atualmente, reconhecida tanto por teóricos quanto por cineastas. Júlio Bressane¹, no documentário *Um filme de cinema* (2015), menciona esses dois conceitos como extremamente importantes e revolucionários.

¹ O cinema de Júlio Bressane é também uma “arte da memória pessoal” na qual os usos das imagens pessoais rodadas em família e captadas de forma amadora funcionam como materiais de criação, arquivos montados e remontados em diversos dos seus filmes (ALMEIDA, 2016, p. 44).

Explorando a relação entre cinema e filosofia, sente-se que a visão, embora seja um ato direto e uma intuição simples, quando segue um dos sentidos fundamentais da experiência cinematográfica, assim como a audição em associação a visão, torna-se algo mais complexo do que se imagina. Existem diferentes modalidades de ver, ou seja, várias formas de experienciar o visível, o audível, que estão implicadas nessa experiência. Deleuze (1985) chama a nossa atenção para o fato de que a relação entre filosofia e cinema nos abre para outra modalidade do ver, cuja problematização nos permite apreender uma forma rara de percepção visual, não por ser algo sofisticado, mas porque implica uma verdadeira ruptura com a nossa forma habitual de ver.

Nas obras que estamos analisando, o autor nos conduz à reflexão sobre o filósofo irlandês do século XVII, George Berkeley. Sua potente formulação sustenta que ser é perceber e ser percebido, ou seja, tudo o que existe está presente porque é visto e porque vê. Nesse contexto, o cinema não se limita a apontar conceitos simples ou provocar ideias esteticamente filosóficas. Ele transcende essas dimensões e se torna nossa visão pensando sobre nossa existência no mundo, nossas relações e nossos vínculos com o mundo. O cinema é o ato de perceber, nossa percepção, uma forma de representar e circunstanciar a existência.

No simples ato cinematográfico de ver, há muitos elementos embutidos, perceptíveis, afetivos e ativos. Essa experiência oferece modalidades de ver diversas do nosso senso comum ou da experiência direta com a percepção do mundo, sendo o cinema uma das formas mais distintas nessa relação intrínseca com a filosofia. Isso torna legítimo - e talvez urgente - o nosso intento de explorar o ensino de filosofia a partir do cinema. Pois o cinema é, em si, pensamento.

A obra de Deleuze sobre o cinema concentra-se principalmente no ato de assistir filmes, e o filósofo demonstra uma generosidade singular nessa perspectiva. Ele busca estabelecer uma sintonia com diversos tipos de filmes, incluindo aqueles considerados menos intelectuais, como os filmes B² e malditos, bem como as comédias musicais e o gênero burlesco. Deleuze realiza uma análise minuciosa e generosa desses filmes, seus cineastas e suas escolas cinematográficas.

² A partir dos anos 1950, surgiram estúdios empenhados em fazer cinema com baixo orçamento, criando fitas que tinham temas fantásticos e apelativos e que eram exibidos em cinemas modestos. Produções com essas características acabaram sendo rotuladas como filmes B, embora essa expressão tenha nascido para definir outro período específico da história do cinema americano.

Para ele, aprender a ver filmes é um problema não apenas estético, mas também ético. A obra traça uma extensa trajetória ao longo da história do cinema, desde o que surgiu do cinematógrafo no final do século XIX, até a década de 1980. Apesar de sua seleção de filmes serem apenas uma pequena parcela da vasta produção cinematográfica, o autor aborda cada filme e cineasta com extrema atenção e rigor conceitual, evitando generalizações e uma abordagem grandiosa.

Ao invés disso, Deleuze explora singularidade após singularidade, construindo uma teoria viva, intrinsecamente conectada ao que é o cinema propriamente dito. Sua abordagem revela uma profunda compreensão da disposição cinematográfica e sua relação com os/as espectadores/as, enriquecendo significativamente nossa compreensão do cinema como forma de arte e expressão.

O conceito de imagem-movimento surge no livro *Matéria e memória* (1999) do filósofo Henri Bergson, o qual Deleuze reelabora para explicar o cinema. A imagem-movimento é um conjunto descentrado de elementos variáveis que interagem entre si. Ela representa o tempo, pois o subordina ao movimento e à ação. O tempo permanece presente no filme, mas a imagem-movimento faz com que esse tempo se relacione sempre a alguma ação. O centro da imagem é uma ação ou movimento, enquanto o tempo em si fica em segundo plano, daí a denominação de representação indireta do tempo. Segundo Bergson,

por “imagem” entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a “coisa” e a “representação” (BERGSON, 1999, p. 02).

A imagem-movimento possui uma lógica sensório-motora e se encaixa no contexto do cinema clássico como um agenciamento orgânico. A imagem é subordinada a um centro de maturidade, geralmente um personagem ou uma ação, que é a base narrativa do cinema clássico. O conceito de imagem-movimento emerge como uma virtualidade inerente ao cinema, resultante da invenção dos irmãos Lumière³, e ao mesmo tempo, representa uma elaboração filosófica. Até o hífen na formulação do conceito, *imagem-movimento*, é de extrema importância, pois não se refere simplesmente à imagem do movimento, mas sim a um conceito intrinsecamente cinematográfico, que não é compartilhado por outras linguagens ou formas artísticas: a imagem-movimento expressa uma virtualidade específica do cinema.

³ Lumière revela desde as primeiras sessões os prazeres da identificação e a necessidade do reconhecimento; aconselha os seus operadores a filmar as pessoas na rua e chega ao ponto de lhes dizer que finjam estar a filmar para “as convidar a representarem” (XAVIER, 1983, p. 153).

Embora existam imagens de corpos em movimento, objetos em movimento e cenas dinâmicas, devemos compreender que há um movimento global que deriva desses corpos ou que, melhor, os aciona em movimento, gerando uma imagem que é produto desse movimento. Nesse contexto, não se trata de uma imagem que se move por si só, mas sim de uma imagem que é produzida pelo movimento dos corpos. É necessário que se facilitem os movimentos dentro da imagem para que possamos deduzi-la e compreendê-la em sua totalidade. Essa interdependência entre movimento e imagem é o cerne do conceito de imagem-movimento no cinema.

Deleuze (1985) associa também o cinema à metafísica de Bergson. Para ele, o cinema é bergsoniano e a filosofia de Bergson é cinematográfica. Bergson (1999) teoriza sobre um plano de imanência, um devir ao qual a matéria está mantida, cujo movimento caracteriza uma mudança qualitativa no todo, que corresponde, por sua vez, a tudo o que existe e que está sempre em constante transformação. O movimento, como uma mudança qualitativa do todo, vai além do simples deslocamento dos corpos no espaço. As relações não pertencem apenas aos objetos, mas ao todo em sua duração, sua imanência.

Tudo o que existe está, pois, interligado e configura as transformações do todo. Esse plano de imanência não requer um sujeito ou qualquer centro de ancoragem para ser percebido. A percepção, assim como a duração, já se encontra inerente nas próprias coisas enquanto potência. Essa distinção é que separa Bergson da fenomenologia, cuja teorização parte, por seu turno, de um sujeito que percebe os fenômenos. De acordo com Deleuze (1985), o cinema é mais próximo de Bergson do que da fenomenologia.

Procuramos unicamente saber qual o sentido exato que a nossa consciência dá à palavra “existir”, e achamos que, para um ser consciente, existir consiste em mudar; mudar em amadurecer; amadurecer em se criar indefinidamente. Poderá dizer-se o mesmo da existência em geral? (BERGSON, 1999, p. 22)

No contexto clássico da Hélade, como na filosofia de Zenão de Eléia, o movimento era concebido em relação a instantes privilegiados. No caso do cinema, os fotogramas, ou frames, exemplificam essa nova abordagem do movimento em relação a qualquer instante. Os quadros são equidistantes, têm o mesmo tamanho, e não existe um quadro privilegiado. Pode haver um plano privilegiado, mas os caixilhos que compõem todos esses planos são instantes igualmente importantes. A imagem-movimento predomina no cinema clássico, desde seu início até a segunda guerra mundial, segundo aponta Deleuze na obra *Imagem-movimento* (1985).

O cinema representa a primeira arte intrinsecamente industrial, pois envolve o automatismo de uma máquina, do aparelho que gera a imagem. Esse automatismo no cinema traz uma nova potência, que é o automovimento da imagem. Nesse contexto, não se trata simplesmente de corpos em movimento ou dos diversos movimentos dos corpos que, ao se deslocarem geram a imagem, levados de uma posição inicial que, por meio da minha mente ou do meu espírito, cria a continuidade do movimento, como ocorre na pintura. No cinema, a imagem e o movimento se fundem imediatamente. O movimento é um dado inerente à imagem e, reciprocamente, a imagem é um dado intrínseco ao movimento. Essa conexão é fundamental para o conceito *imagem-movimento*, daí a importância do hífen que o constitui.

O primeiro capítulo de *Imagem-movimento* (1985) se dedica a compreender o conceito de imagem-movimento a partir da obra de Bergson e a importância desse conceito para o cinema. O cinema, ao surgir no século XX, representa uma transformação no estatuto da própria realidade, da percepção que estabelecemos com o mundo. Nesse sentido, o cinema não é apenas uma consequência das tendências industriais, artísticas, vanguardistas ou inovações técnicas da época, mas sim um elemento-chave que fundamenta a visão de mundo desse século.

A seguir, examinaremos as três teses de Bergson sobre o movimento, as quais estarão relacionadas pelo autor ao cinema. O cinema, portanto, ocupa um papel extraordinário e inovador na compreensão da realidade, da percepção, influenciando e envolvendo nossa perspectiva de existência sobre o século XX.

1.2 Filosofia, Conceito e Imagem

A imagem-movimento não é mero simulacro de movimento; ela é o movimento do simulacro, o qual gera uma nova verdade ao corrigir, em vez de aprimorá-la, uma velha ilusão. Essa correção nos conduz a uma nova realidade.

Não há dualidade entre a imagem e o movimento, como se a imagem estivesse na consciência e o movimento nas coisas. O que há? Somente imagens-movimento. É em si mesma que a imagem é movimento e em si mesmo que o movimento é imagem. A verdadeira unidade da experiência é a imagem movimento (DELEUZE, 1990, p. 4).

Deleuze analisa as condições práticas essenciais para o cinema, identificando cinco delas. A primeira condição é a fotografia, pois o cinema necessita do fotograma como base. Esse fotograma é um instante congelado que registra um momento único. A segunda condição é que esse fotograma não precisa ser posado ou forçado para criar um clímax ou um momento

maior; ele deve ser espontâneo. O cinema, assim como a ciência moderna e a revolução científica, subverte a perspectiva do discurso da realidade ao capturar e analisar as coisas de forma espontânea. Segundo Roland Barthes (2003, p. 134), esse é o instante preciso em que a fotografia se faz subversiva, “quando não se assusta, repele, ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa”.

A terceira condição é a disposição equidistante dos instantes. Cada fotograma deve estar na mesma distância do outro, preservando a integridade do momento capturado e representado. A continuidade não pode ser prejudicada pela priorização de temas distantes em detrimento de outros.

A quarta condição é a transferência desses fotogramas equidistantes para um suporte, formando um filme, seja em uma fita ou tira. E a quinta condição é o mecanismo de arrasto das imagens, que cria o movimento contínuo a partir da velocidade de arrasto da tira de fotogramas.

Ao combinar essas cinco condições, o cinema se torna uma nova forma de metafísica, capaz de representar a realidade de maneira revolucionária e espontânea, herdando a essência da revolução industrial. Deleuze e Guattari remetem ao filme de Chaplin sobre essa herança

Em *Tempos Modernos* Charles Chaplin desenha, sobretudo, numa escala muito pequena, com um traço seco, a épora de várias manifestações opressivas. Fundamentais. O personagem principal, interpretado por Chaplin, não tem de ser passivo ou ativo, tolerante ou refratário, porque ele é a ponta do lápis que traça a épora, ele é o próprio traço (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 420).

O cinema transcende a importância individual de cada fotograma, encontrando sua essência no espaço intermediário entre eles. É justamente esse intervalo entre os fotogramas que constitui a matéria fundamental do cinema. A imagem-movimento, sendo uma retratação resultante de meios artificiais, encontra sua veracidade na continuidade incessante do movimento.

Através dessa continuidade, o cinema pode deduzir posições paradas, permitindo congelar a imagem ou criar planos mais estáticos que privilegiam o movimento em cena, até mesmo prolongando cenas sem acontecimentos aparentes. No entanto, não são essas posições estáticas que demonstram a verdadeira essência do cinema, mas sim o intervalo contínuo e ininterrupto que ocorre entre os fotogramas. É nesse entremeio, nesse espaço intermediário, que Bergson denomina *imagem*. É nos intervalos e na fluidez dessas imagens-movimento que o verdadeiro movimento se capta, gerado pela sucessão e continuidade de seus elementos

constituintes. O cinema encontra sua vitalidade na capacidade de capturar e expressar o movimento genuíno que emerge desse fluxo constante entre os fotogramas.

O cinema é um sistema versátil que pode assumir diversas mídias, seja mecânica, digital ou eletrônica, para produzir o movimento a partir de instantes aleatórios. Trata-se de acompanhar a presença sucessiva dos fotogramas, dos instantâneos capturados. Não é suficiente continuar apenas a formas transfigurantes distintas, pois isso privilegiaria momentos específicos e nos levaria de volta à antiga dialética das formas. O verdadeiro funcionamento do cinema reside na utilização de instantes quaisquer, captados de maneira aleatória e diversa.

Quando reportamos o movimento a momentos quaisquer, devemos nos tornar capazes de pensar a produção do novo, isto é, do notável e do singular em qualquer um desses momentos: trata-se de uma conversão total da filosofia; e é o que Bergson se propõe finalmente fazer: dar a ciência moderna a metafísica que lhe corresponde e que lhe está faltando como uma metade falta à outra metade (DELEUZE, 1985, p. 13).

Os instantes notáveis são singularizações extraídas dos instantes quaisquer. São selecionados intencionalmente pelo cineasta, de acordo com seu estilo e visão, gerando significados específicos a partir dos momentos aleatórios. Os instantes quaisquer, dentro de sua própria dinâmica, acabam por alcançar os instantes notáveis, gerando, assim, a diversidade de ritmos, presente no cinema contemporâneo, moderno e clássico.

O cinema inaugura uma temporalidade viva, que não se limita ao tempo mítico ou ao tempo vazio, homogêneo e abstrato da modernidade. Em vez disso, apresenta uma duração qualitativa, em que as coisas não estão preestabelecidas. O filme como um todo se torna um conjunto aberto, que vai além dos limites da ciência moderna e proporciona uma abertura para o pensamento inovador, revolucionando as artes, as ciências e a própria filosofia.

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse (CARRIÈRE, 2014, p. 14).

Deleuze esquematiza o cinema, ou o conceito de imagem-movimento, em três níveis: o primeiro é o nível dos conjuntos, sistemas mais ou menos fechados, que contêm objetos, corpos e partes, delimitando o espaço. Esse é o nível do quadro, do enquadramento. O segundo nível é o corte móvel da duração, ou seja, o movimento, que não se confunde com os corpos em movimento, mas representa a mudança de estado, sendo ele intensivo.

No movimento, temos as provisões e transformações que ocorrem dentro do quadro, incluindo reenquadramentos e desenquadramentos. Isso nos leva ao segundo nível: o plano. Esse movimento presente no quadro ou nos cortes móveis nos remete ao terceiro nível, o nível do todo, da duração, da abertura que engloba todos os planos dentro de uma consciência impessoal, não apenas humana, mas cinematográfica. Temos, portanto, três níveis fundamentais no cinema: os conjuntos que compõem o espaço, os movimentos que conectam esses conjuntos e a duração, ou tempo qualitativo, representado pela estrutura de quadro, plano e montagem⁴.

Guiado por esses níveis, Deleuze explora, a partir do capítulo 3 de *Imagem-movimento* (1985), as quatro principais escolas de cinema do período clássico anterior à segunda guerra mundial. Cada escola é caracterizada por um estilo distinto, marcado por diferentes práticas de montagem.

A primeira escola, fundadora, é a escola americana da montagem orgânica. A segunda é a escola soviética, formada pelos cineastas pós-revolução de 1917, com Lev Kulechov e Sergei Eisenstein como precursores, destacando-se pela montagem dialética. Importante ressaltar que a segunda escola não se opõe à primeira, mas busca aprofundá-la e transcendê-la.

A terceira escola é a francesa, anterior à segunda guerra mundial, liderada por Jean Renoir e caracterizada pela montagem mecânica. Por fim, a quarta escola é marcada pelo expressionismo alemão, apresentando uma montagem inorgânica, que desvirtua os pressupostos americanos. Diferentemente das anteriores, essa escola não visa aprimorar ou superar a montagem orgânica americana, mas propõe um caminho distinto (cf. DELEUZE, 1985, p. 75-80).

Deleuze retoma as expressões de Bergson (2010) sobre o cinema como a sétima arte, decoradas em *A Evolução Criadora*. Nessa perspectiva, o cinema é visto como um aparato industrial que reproduz a ilusão mecanicista do movimento. A sétima arte seria a culminância da ilusão moderna do movimento, limitada ao mecanicismo e incapaz de trazer o novo. No entanto, a filosofia de Bergson é orientada para a compreensão do tempo como uma duração

⁴ “A definição técnica da montagem é simples: trata-se de colar uns após os outros, em uma ordem determinada, fragmentos de filme, os planos, cujo comprimento foi igualmente determinado de antemão. Essa operação é efetuada por um especialista, o montador, sob a responsabilidade do diretor (ou do produtor, conforme o caso)” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 196).

aberta à novidade, não restringindo a concepção de tempo como eternidade ou ciclo repetitivo. Ou seja, é preciso compreender que “a duração é essencialmente uma continuação disto que não é mais nisto que é” (BERGSON, 2010, p. 46).

O contexto filosófico e científico da virada para o século XX foi marcado pela busca do novo em todas as áreas, incluindo as artes, as ciências e a filosofia. Nesse cenário, Bergson se integra perfeitamente, mas sua visão sobre o cinema é bastante crítica. Ele considera o cinema apenas uma ilusão mecanicista, na qual os fotogramas são acelerados e o momento é reconstituído a partir de instantes fixos.

Deleuze (1985) concorda, em parte, com essa crítica, especialmente quando se trata das condições primitivas do cinema. Nesse estágio inicial, o cinema estava fortemente ligado ao mecanicismo, com câmeras fixas e planos espaciais que coincidiam com o quadro. O tempo transmitido nos filmes era igual ao tempo da filmagem, não havia trabalhos de interpretação, desaceleração ou a existência de várias temporalidades dentro do cinema.

Todavia, Deleuze também defende que Bergson não conseguiu prever a potencialidade duradoura que o cinema possuía. O cinema ainda estava em um processo de devir, de se transformar, e Bergson não conseguiu vislumbrar todas as possibilidades que essa arte viria abarcar no futuro. O cinema se desenvolveu e se expandiu para além das limitações iniciais, tornando-se um meio artístico com inúmeras formas de expressão e exploração do tempo.

Segundo Deleuze (1985), muitas inovações e artes, ao surgirem, enfrentam o desafio de encontrar seu lugar no mundo. Inicialmente, o cinema não possuía um público ou uma crítica, o que lhe confere uma espécie de inexistência dentro do cenário em que emergiu. Nesse primeiro momento, as novidades artísticas precisam se camuflar e se integrar ao que já existe. Contudo, à medida que se desenvolvem, vão se libertando dessas condições e afirmam a sua novidade.

Bergson (2010), por sua vez, não percebe esse processo em relação ao cinema, nem mesmo como uma tendência. Por outro lado, Deleuze (1985) identifica dois caminhos pelos quais o cinema se consolida como uma arte nova. O primeiro caminho é a mobilização do ponto de vista, ou seja, a mobilidade da câmera. Através desse recurso, o cinema ganha a capacidade de explorar diferentes perspectivas, enriquecendo sua expressão artística.

O segundo caminho apontado por Deleuze é a montagem, uma técnica fundamental na afirmação do cinema como arte. A montagem permite a organização e a combinação de

imagens e sequências, conferindo ao filme uma estrutura única e uma linguagem própria. Para o filósofo francês nascido no século XX, é através desses dois procedimentos, a montagem e a mobilidade da câmera, que o cinema alcança sua afirmação como uma arte verdadeiramente nova, capaz de romper com o que já existe e explorar o potencial ilimitado da imagem em movimento. Mais tarde, cineastas como Andrei Tarkovski⁵, apresentarão outro olhar sobre a montagem.

Dispomos a análise em três sequências, seguindo o funcionamento da imagem-movimento. A primeira descrição ressalta que não há imagens que se transformam em movimento, nem movimentos que se transformam em imagens. A imagem, por sua natureza, já é movimento. Movimento é inerente à imagem, sendo uma característica imediata. Nesse contexto, Bergson (2010) argumenta que o todo é constituído por um conjunto infinito de imagens, no qual todas elas se relacionam entre si. Todas as imagens interagem, através de todas as suas partes e facetas, com todas as outras. Essa interação é um movimento infinito, um fluxo contínuo de interação universal, em que todas as imagens estão conectadas.

A segunda descrição aborda a variação universal. Não somente as imagens estão em relação umas com as outras, mas também agem e reagem entre si de maneira interna, não se limitando a ações de contato superficial. Há um vínculo interno que conecta uma imagem à outra. Elas vibram juntas, formando um turbilhão de vibrações distintas. O cinema, como arte que retrata o mundo na forma de imagens-movimento, possibilita remontar a gênese desse mundo em constante variação. Essa abordagem faz com que a filosofia repense a si mesma, especialmente através do pensamento de Deleuze, que se engaja na tarefa de pensar com o cinema a própria imagem-movimento.

Por fim, a terceira descrição é a da dinâmica universal. Além de ser movimento e matéria, a imagem é também uma espécie de matéria luminosa, um movimento intrínseco da própria luz. A luz é concebida não apenas como algo gerado ou como ondulatório e partícula,

⁵ Tarkovski surge como uma figura que discorda em relação à montagem cinematográfica. Para Tarkovsky, a essência reside no interior de cada plano em si. Ele acredita em esculpir o tempo através das conexões temporais que os planos estabelecem entre si, permitindo que o tempo flua livremente dentro de um plano, independentemente dos outros. Nessa perspectiva, a montagem não se preocupa apenas em como as imagens se encaixam, mas sim com o que a imagem em si representa e transmite ao/à espectador/a. A busca pelo significado intrínseco de cada plano se torna uma preocupação central, valorizando a singularidade de cada imagem e seu poder expressivo dentro do contexto da obra cinematográfica. Andrei Tarkovski é, antes de tudo, sensível à questão do tempo. A consciência humana existe no tempo; a principal motivação do espectador de filme é “uma pesquisa do tempo”; o cinema é uma arte do tempo (AUMONT; MARIE, 2003, p. 283).

mas também como um princípio genético, um princípio criador. Essa poderosa luz ocorre de forma universal e onidirecional. Essa metafísica da luz é primordial no cinema, onde a luz difunde-se em todas as direções, permeando a experiência cinematográfica.

Bergson (1999) apresenta uma frase enigmática que traz subversão em relação à tradição filosófica. Antes da chegada do ser humano, antes mesmo dos olhos e dos dispositivos que demonstram a luz, a fotografia já existiria, já estaria presente em cada coisa, em todos os pontos do universo. No entanto, ela é translúcida, não se revela de imediato. A fotografia atravessa todas as coisas sem resistência. Essa concepção desafia a tradição filosófica, que concebia um mundo escuro, onde a matéria era obscura e deveria ser iluminada pela consciência e razão.

Para Bergson, ao contrário, a luz é imanente às coisas. Todas as coisas são naturalmente dotadas de luz, irradiando-se para todos os lados, sem necessidade de iluminação externa. O universo não espera a chegada do ser humano ou do sujeito para ser iluminado, pois a luz já está intrínseca às coisas. Essa claridade inata, essa luz que existe antes de chegar à tela, é a origem do cinema. A luz é uma condição essencial para o cinema, e a consciência é detectada à luz, estando presente em todas as coisas. Nesse sentido, o espírito ou a consciência está presente em toda a realidade, como uma luz que perpassa tudo.

A imagem-movimento, enquanto plano da imanência, é a condição primordial para todas as demais imagens. A filosofia busca ir além do humano, numa perspectiva nietzschiana de ultrapassar os limites do humano, e é o cinema que realiza essa tarefa. O cinema clássico, em particular, explora uma tendência dionisíaca na qual a percepção humana é transcendida, levando-nos a uma percepção transumana, imanente às próprias coisas. No livro *O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*, Júlio Cabrera (2006) escreve sobre a linguagem do cinema:

O cinema tem um mecanismo predicativo próprio, vinculado com suas particulares possibilidades expressivas. Ele é uma linguagem porque dispõe de recursos para fazer afirmações, ou seja, para predicar algo acerca de algo. A significação surgirá, em parte, da apresentação de objetos (este seria o momento “icônico”, tão superestimado nas exposições usuais), e, em segundo lugar, de seu particular mecanismo de predicação, razoavelmente abstrato (CABRERA, 2006, p. 22).

Deleuze (1990) sublinha que o cinema é capaz de conceituar o pensamento que inicialmente não era conceitual. Essa experiência ao pensar o cinema pode ser traduzida em uma didática criadora de conceitos, oferecendo uma experiência filosófica efetiva na escola.

Nossos alunos podem se debruçar sobre as imagens, conceituando-as e ressignificando-as a partir de suas próprias questões e incursões no mundo.

Assim, pensar não é apenas contemplar, mas também criar. Os conceitos não são descobertos ou encontrados pelos/as filósofos/as, eles são inventados, fabricados, criados pelos/as filósofos/as. Eles são criados imanentemente, a partir de um plano de imanência específico de cada filósofo/a. Esse plano de imanência é um espaço onde se experimentam os problemas e se coletam elementos que estão presentes nesse plano. A composição desses elementos resulta no conceito. Vejamos o que Gallo (2012) nos mostra acerca das especificidades da filosofia nesse sentido:

1) Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. 2) Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção; 3) Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2012, p. 54).

O conceito é um ato de pensamento que reúne uma série de elementos, organizando-os de uma maneira específica situada no mundo para enfrentar o problema que motiva a reflexão. O conceito não é uma resposta pronta para o problema, mas sim uma forma de organizar o pensamento para enfrentá-lo. A partir dos conceitos, podemos postular entendimentos para os problemas que nos desafiam. Nesse cenário, entramos na possibilidade da criação de conceitos. As obras de Deleuze sobre cinema se concentram precisamente na atividade de criação conceitual e, não por acaso, originam-se desse trato filosófico do cinema com conceitos como imagem-ação, imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-cristal, imagem-lembrança e imagem-sonho. Por meio de um diálogo com a tradição filosófica e a história do cinema, o pensador francês nos mostra como esse processo de criação conceitual, de imagens produzidas pelo cinema, apresenta-se agenciado, ele mesmo, como conceito filosófico.

Do que disso se segue, ao explorar os conceitos introduzidos por Deleuze no âmbito do cinema, os/as estudantes têm a oportunidade de vivenciar uma abordagem filosófica mais dinâmica e conectada com as experiências e reflexões de seu tempo. Através da análise e da criação de conceitos cinematográficos, os/as estudantes são incentivados/as a pensar de forma crítica, a questionar as imagens e narrativas presentes na sociedade e a desenvolver sua própria capacidade de elaborar ideias filosóficas. Na filosofia, o/a pensador/a elabora conceitos, enquanto no cinema, o/a cineasta cria imagens. De certa forma, o/a cineasta

também é um/a pensador/a. As imagens pensantes do cinema têm o poder de evocar conceitos e abrir novas vias de pensamentos possíveis.

Essa abordagem pedagógica baseada na criação de conceitos a partir do cinema não apenas torna a filosofia mais acessível e envolvente para os/as estudantes, mas também permite que eles/as se tornem agentes ativos/as no processo de aprendizado, construindo conhecimento a partir de suas experiências e perspectivas históricas e sociais. Nesse sentido, o cinema se torna uma ferramenta poderosa para estimular o pensamento e a criatividade dos/as estudantes, proporcionando uma experiência filosófica significativa e enriquecedora no ambiente escolar.

1.3 Cinema, Filosofia e Interdisciplinaridade

O cinema, assim como as artes e as ciências, é visto por Deleuze e Guattari como um produto do pensamento. Os/as grandes cineastas, assim como os artistas em geral, não pensam, contudo, de forma conceitual, mas expressam seu pensamento por meio de imagens. Essa perspectiva coloca o cinema como uma linguagem própria, com suas particularidades e possibilidades de expressões distintas.

Segundo Deleuze (1985), quando a imagem-movimento é referida ao intervalo, ela se distingue em três tipos de imagens: a imagem-percepção, a imagem-ação e a imagem-afecção. De um lado, temos a imagem-percepção, que é sensorial e receptiva, desenhando nas coisas uma ação possível. Por outro lado, temos a imagem-ação, que é o lado motor, ativo ou reativo da imagem, moldando o horizonte de mundo em que temos a potência de agir. Entre essas duas faces, encontra-se a imagem-afecção, que Bergson (1999) descreve como uma tendência motriz sobre uma placa imóvel, absorvendo a luz e convertendo-a em afetos: percepção, ação e afecção.

Essas imagens, junto com sua composição, conexão e agenciamento⁶, correspondem a três tipos de planos cinematográficos. A imagem-percepção está associada ao plano geral, captando o conjunto no espaço de forma aberta. Em semelhança, a imagem-afecção é a mais fechada possível, focando-se no objeto, e é representada pelo plano fechado. O *close* é sempre utilizado para focar em rostos, permitindo mostrar os afetos e emoções dos/as personagens.

⁶ O conceito de agenciamento em Deleuze e Guattari, por seu turno, diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico) (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

No entanto, Deleuze destaca que o close pode ser aplicado a qualquer objeto, revelando um determinado afeto presente na imagem. Por fim, o terceiro tipo de imagem é a imagem-ação, que está relacionada ao plano médio. O plano médio captura um personagem específico em um contexto determinado. Isso evidencia que um filme nunca é constituído por um único tipo de imagem, uma vez que sua montagem, conexão e agenciamento devem ser considerados. Um filme é uma composição de diversos tipos de imagens.

As imagens se combinam em diferentes procedimentos e momentos cinematográficos, admitindo diversos tipos de imagens como guias, sem classificá-las por gêneros específicos. Existem duas tendências principais da imagem-movimento: a primeira, por si mesma, é imanente e objetiva; a segunda é referida ao intervalo e é subjetiva. A imagem-percepção é uma das faces da imagem-movimento quando referida ao intervalo, tornando-se uma imagem especializada. Um rosto sensorial e receptivo compõe a imagem-percepção. Para Deleuze, a imagem-afecção está ligada ao rosto e ao primeiro plano, o plano de rosto ou close, definido pelo espaço e recortado do espaço.

Assim, como exemplo, Deleuze (1985) destaca os filmes de faroeste. Esses tipos de filmes privilegiam a imagem-percepção ao mostrar as vastas planícies em planos gerais. Quando retratam um mocinho andando, usam o plano médio, que é a imagem-ação. E ao mostrar o vilão tocando sua gaita e focar seu rosto em um close, temos a imagem-afecção.

Figura 1 – Plano geral no filme *No tempo das diligências* (1939).



Fonte: Cinema & Debate, 2011⁷.

⁷ Disponível em: <<https://cinemaedebate.com/2011/08/08/no-tempo-das-diligencias-1939/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

Figura 2 – Plano médio no filme *Rastros de ódio* (1956).



Fonte: 50 anos de filme, 2012⁸

Figura 3 – Close no filme *Era uma vez no oeste* (1968).



Fonte: Devo tudo ao cinema, 2013⁹.

Essa abordagem demonstra que a riqueza de um filme reside na variedade de imagens e planos utilizados, criando uma narrativa cinematográfica complexa e envolvente. Ao combinar diferentes tipos de imagens e planos, os/as cineastas podem transmitir emoções, significados e mensagens de forma mais eficaz, proporcionando uma experiência cinematográfica enriquecedora para o/a espectador/a.

O cinema clássico, também conhecido como cinema da Imagem-movimento, se diferencia pela sua concepção da montagem. É através da montagem que se constrói uma imagem indireta do tempo. Nesse tipo de cinema, a montagem encadeia diversos tipos de imagens em função da ação. Há uma relação intrínseca entre o cinema clássico, que é o cinema da Imagem-movimento, e o cinema de ação. Deleuze (1985) define o cinema clássico

⁸ Disponível em: < <https://50anosdefilmes.com.br/2012/rastros-de-odio-the-searchers/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

⁹ Disponível em: < <https://www.devotudoaocinema.com.br/2013/08/chumbo-quente-era-uma-vez-no-oeste.html>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

como cinema de ação porque o encadeamento sensório-motor, a ação, é fundamental nesses filmes.

O encadeamento das imagens no cinema clássico acontece em função da ação. O meio age sobre um/a determinado/a personagem, criando uma situação específica. Como resultado dessa ação, ocorre uma reação e uma nova situação é gerada. Essa característica é o cerne da imagem-ação presente no cinema clássico: uma situação, uma ação e uma nova situação, assim é a essência desse tipo de cinema. Através da montagem de imagens relacionadas à ação, os/as cineastas criam narrativas ricas em movimento e desenvolvimento, tornando o cinema clássico uma poderosa expressão cinematográfica.

Ao compreender o cinema como ferramenta didático-pedagógica na aprendizagem de pensamentos filosóficos, os professores/as podem acrescentar uma dimensão mais profunda e crítica ao uso de filmes em sala de aula. Em vez de apenas entreter ou ilustrar conceitos pré-definidos, o cinema pode se tornar uma ferramenta de pensamento ativo, permitindo que os/as estudantes desenvolvam habilidades analíticas, questionadoras e criativas. A perspectiva deleuzeana oferece uma abordagem mais desafiadora e estimulante, segundo a qual os/as estudantes são incentivados/as a explorar as imagens cinematográficas, investigar os discursos implícitos nas cenas e refletir sobre múltiplas questões. Dessa forma, o cinema se torna uma ponte para a construção de conhecimento e para a conexão entre as diversas áreas do saber, dando espaço para uma interdisciplinaridade.

A adoção de perspectivas teórico-epistemológicas conhecidas como interdisciplinares e rizomáticas tem sido incorporada a essas discussões. Essas abordagens partem de pressupostos que visam enriquecer leituras plurais do conhecimento e superar concepções e práticas fragmentadas, com o objetivo de transformar paradigmas na formação e nas práticas dos profissionais da educação.

Pesquisadores dedicados a esse tema, como Morin (2000) e Gallo (2000), destacam diversas oportunidades que essas perspectivas oferecem para a integração de conhecimentos. Isso implica uma reorganização e compreensão epistemológica inovadora em diversos domínios do saber, propiciando, conseqüentemente, novas concepções no âmbito da educação, formação e na organização e produção do conhecimento.

É pertinente listar algumas características fundamentais do rizoma, a fim de, posteriormente, explorarmos esse conceito em uma perspectiva mais ampla. A compreensão rizomática é composta por seis princípios, segundo Gallo:

a) conexão — qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro (...); b) heterogeneidade — dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade (...); c) multiplicidade — o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade (...) o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo; d) ruptura a-significante — o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. (...) o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante; e) cartografia — o rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas; f) decalcomania os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos [o que não garante] uma sobreposição perfeita. [No entanto, o inverso,] colocar o mapa sobre as cópias, possibilita o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades (GALLO, 2000, p. 31-32).

Gallo (2000, p. 30), apoiando-se em Deleuze e Guattari, expressa a metáfora do rizoma como "inúmeras linhas fibrosas (...), que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo, no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto". Afirma ainda que "no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc." (GALLO, 2000, p. 32).

Dessa forma, torna-se possível criar fluxos de compreensão, concepções e produções que seguem qualquer direção, sem uma hierarquia predefinida. "O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

O conceito de rizoma foi introduzido como ponto de partida para pensar as multiplicidades em si mesmas, uma vez que a base do rizoma é a própria multiplicidade. "A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, pelo contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo nenhum tem necessidade da unidade para formar um sistema" (DELEUZE, 1988, p. 303).

Para discutirmos as perspectivas interdisciplinares e rizomáticas nos processos de ensino-aprendizagem, é crucial levar em conta as diversas e complexas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais dos estudantes, uma vez que eles podem adotar variadas formas de conceber, compreender e buscar o aprendizado. Essas perspectivas buscam explicar as múltiplas conexões e interpretações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse percurso, é essencial repensar os conhecimentos hegemônicos e padronizados, transmitidos na tradição de um determinado campo de saber em momentos e locais históricos específicos. Essa reflexão constante é crucial para desafiar as certezas estabelecidas que, sem uma contínua análise crítica, tendem a se perpetuar.

Nesse processo, as amarras e convicções são questionadas, evidenciando a natureza provisória das ciências, dos conhecimentos acumulados e em desenvolvimento, assim como as tentativas de impor uma homogeneização nos sentidos e significados desses conhecimentos na sociedade. Para Gallo (2000, p. 35), "romper com a disciplinarização, tarefa possível pela adoção de outro paradigma de saber, como o rizomático (...) significa também redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) ciência(s) e no campo da educação".

Dessa forma, as perspectivas interdisciplinares e rizomáticas têm o potencial de instigar transformações nos paradigmas do ensino de filosofia, ao reconhecerem os/as estudantes como sujeitos cujas vidas são influenciadas por diversas experiências e vivências. Esses/as estudantes assumem uma prática não neutra, compreendendo que, nas interações entre eles e outros campos do conhecimento, surge a oportunidade de alterar suas visões, concepções e modos de pensar e agir. Isso ocorre à medida que conceitos e ideias se deslocam cada vez mais entre diferentes áreas, conferindo mobilidade aos conhecimentos.

Nessa conjuntura, apresentamos a perspectiva deleuzeana de cinema como uma forma de aprimorar o seu uso como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem em filosofia. Muitos/as professores/as já utilizam filmes durante suas aulas, reconhecendo o potencial dessa prática para captar a atenção dos/as estudantes.

1.4 O cinema como ferramenta didática

De fato, os/as educadores/as têm consciência de que o cinema é uma ferramenta que permite unir realidade e ficção, proporcionando um ponto de vista contributivo para o processo educativo. No entanto, a abordagem deleuzeana do cinema nos convida a ir além e a explorar o potencial educativo da sétima arte.

Dessa forma, para utilizar o cinema como recurso didático efetivo, é fundamental que os/as educadores/as adotem uma abordagem deleuzeana, que promova a transformação do cinema em uma poderosa ferramenta de pensamento e reflexão. Ao fazer isso, os/as professores/as podem expandir o potencial educativo do cinema, oferecendo aos/às estudantes

uma experiência mais significativa de aprendizado, que vai além do entretenimento e da mera ilustração de conceitos.

Compreendemos que o simples uso do filme como mera ilustração de conteúdo pode ser um complicador no processo de ensino-aprendizagem. Ao fazê-lo, corremos o risco de relegar o cinema ao papel de protagonista da aula, substituindo o/a professor/a e apresentando o assunto de forma superficial, sem qualquer transposição didática. Esse problema pode passar despercebido pela consciência do/a educador/a, mas é de suma importância considerar como os/as estudantes percebem essa abordagem superficial do recurso didático.

O filme deve ser mediado e analisado de forma crítica, pois é resultado de uma intencionalidade. O cinema é uma forma de expressão artística e narrativa, carregada de significados e simbolismos que podem ser interpretados de diversas maneiras. Portanto, é fundamental que o/a professor/a desempenhe o papel de mediador/a, incentivando os/as estudantes a reflitam sobre as mensagens, símbolos e ideias apresentados no filme, bem como a fazer conexões com o conteúdo da disciplina de filosofia.

Assim, o filme não será empregado unicamente como um estratagema de mobilização e de desenho de um problema. Será tratado como uma unidade conceitual apropriada de forçar ou acender o pensamento dos alunos em torno da criação de novos conceitos por intermédio da reflexão filosófica fílmica tal como um texto filosófico é capaz de fazer com seu leitor (AMARAL JÚNIOR, 2021, p. 71).

A análise do filme deve ir além do entretenimento, levando os/as estudantes a pensarem sobre os temas abordados, os valores retratados, as questões éticas e sociais implicadas, além de estimulá-los/as a desenvolverem senso crítico e capacidade de argumentação. A partir desse olhar mais profundo, o cinema pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais dos/as estudantes.

Portanto, ao utilizar o cinema como recurso didático, é essencial que o/a professor/a assuma um papel ativo na mediação, promovendo discussões e reflexões a partir do filme. Ao fazê-lo, o cinema se torna uma ferramenta eficaz para a construção do conhecimento e para o engajamento dos/as estudantes no processo de aprendizagem, enriquecendo suas experiências educativas e proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa dos temas abordados.

Por outro lado, há professores/as que podem negligenciar o potencial didático do cinema, reduzindo-o à mera ilustração de um momento histórico, fato ou conceito específico.

De acordo com a hipótese desta pesquisa, ao se deixar de explorar o processo de construção, produção e intenções por detrás de um filme, o uso do recurso não alcança a sua plena potência didática.

Entendemos que utilizar o cinema de forma superficial, sem a devida contextualização e análise crítica, pode limitar a experiência educacional dos/as estudantes. Um filme é muito mais que apenas uma representação visual, é uma obra que carrega consigo uma série de elementos simbólicos, narrativos e estéticos, que podem enriquecer a compreensão dos conteúdos examinados em sala de aula. Ainda nesse sentido, Alencar (2007) afirma que:

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção e torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica, utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez (ALENCAR, 2007, p. 137).

Ao deixar de discutir o processo criativo, os temas abordados e as mensagens transmitidas pelo filme, o/a professor/a priva os/as estudantes de uma oportunidade valiosa de reflexão e debate. Além disso, ao não incentivar a criticidade, corre-se o risco de reproduzir estereótipos sobre o cinema, perdendo-se uma ferramenta potente para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de interpretação dos/as estudantes.

Dessa forma, é fundamental que o/a professor/a se engaje ativamente na mediação do filme, estimulando os/as estudantes a questionar, interpretar e discutir os aspectos do cinema e da obra cinematográfica em específico. Ao fazê-lo, o cinema se torna uma ferramenta enriquecedora, capaz de ampliar o horizonte de conhecimento dos/as estudantes, incentivando-os/as a desenvolver habilidades analíticas, criativas e reflexivas de forma mais abrangente e significativa.

A hipótese da pesquisa sustenta que o/a professor/a possa compreender a linguagem cinematográfica para melhor utilizar o cinema como recurso em sala de aula. Acreditamos que, assim como um/a professor/a de literatura precisa estudar uma obra literária para analisá-la e contextualizá-la, o/a professor/a de filosofia também pode adquirir conhecimentos sobre cinema para integrá-lo ao seu ensino. É fundamental compreender a intenção por trás da escolha do filme e sua relação com o tema da aula, de modo que os/as estudantes possam perceber o significado dessa utilização.

Entender a linguagem cinematográfica e os aspectos técnicos é importante para o uso eficaz desse recurso didático. O/a professor/a deve saber sobre a câmera, seu funcionamento e como ela grava as cenas. É importante entender como o/a diretor/a direciona nosso olhar durante o filme, o que envolve técnicas de composição, enquadramento e iluminação. O processo de montagem também deve ser compreendido, pois ele influencia a forma como as cenas são organizadas e personalizadas ao público.

Todos esses aspectos técnicos são de extrema importância para o/a professor/a que pretende utilizar o cinema em sala de aula. Por meio desses conhecimentos, o/a docente pode enriquecer a sua exposição do conteúdo e promover uma análise mais aprofundada das obras cinematográficas. Os/as estudantes poderão apreciar e compreender melhor os filmes apresentados, percebendo as escolhas artísticas e os aspectos técnicos envolvidos na produção. Como afirma Napolitano (2003):

O trabalho sistemático e articulado com filmes em sala de aula ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como a leitura e elaboração de texto; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade crítica sociocultural e político-ideológica. (NAPOLITANO, 2003, p.18).

Portanto, defendemos a importância de capacitar o/a professor/a para usar o cinema como uma ferramenta pedagógica poderosa, que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar aos/às estudantes uma experiência mais significativa e enriquecedora com a arte cinematográfica.

De fato, essa abordagem pedagógica centrada em filmes exigirá do/a professor/a um interesse e dedicação especial pelo cinema. Reconhecemos que não é uma tarefa simples, mas ressaltamos que essa é apenas uma proposta que visa contribuir com o ensino de filosofia em sala de aula. Cada professor que adotar essa proposta terá a liberdade de adaptá-la e aperfeiçoá-la conforme as necessidades e características de sua turma e contexto local. Reconhecemos que a prática docente é dinâmica e que cada sala de aula possui suas particularidades.

A liberdade e a criatividade dos/as envolvidos/as na criação de um filme, como o/a diretor/a, o/a roteirista e os atores e atrizes, sempre existem, assim como em qualquer obra de arte. No entanto, isso não desconecta a obra de arte da realidade social. Geralmente, o trabalho criativo ocorre dentro de um determinado contexto cultural, em que a visão de mundo do/a criador/a dialoga com a de outras pessoas, seja no âmbito ético, econômico ou

político. Portanto, a liberdade de criação artística não implica necessariamente em uma ausência de vínculos com a sociedade.

Analisar um filme vai além de interpretar somente o que o/a diretor/a quis dizer ou não quis dizer. O foco está na obra em si, que se materializa como uma expressão artístico-filosófica. O/a professor/a, crítico/a, cinéfilo/a ou qualquer pessoa interessada deve olhar o filme com atenção e perceber sua narrativa interna, suas contradições e seus valores. Além disso, é fundamental considerar que um filme *datado*, com contextos e objetivos específicos, pode contribuir para a nossa compreensão do mundo atual.

Dessa forma, a análise cinematográfica não deve se prender somente à intenção original dos/as criadores/as, mas sim examinar o todo da obra e relacioná-la com o contexto social, histórico e cultural em que foi produzida. Essa abordagem crítica e reflexiva permite ao/à espectador/a compreender melhor a complexidade do filme e suas possíveis disposições na sociedade e no pensamento atual.

Ao analisarmos um filme a partir do contexto escolar, entendemos que o tema da obra não se limita ao seu enredo. O roteiro, que é a parte escrita do filme¹⁰, ao lado da montagem, é a condição oculta que dá forma à produção cinematográfica. Nele estão apresentadas as definições das características dos/as personagens, o tempo da narrativa, a decupagem das cenas e a encenação. É no roteiro que já podemos identificar, em grande parte, a mensagem ideológica do filme, expressa por meio dos diálogos, situações e ambientações propostas.

A representação fílmica, por sua vez, inicia-se durante a encenação, a gravação e a edição do filme. Essas etapas transformam as ideias apresentadas no roteiro em imagens em movimento, criando uma narrativa visual que será apresentada ao/à espectador/a. Nesse sentido, é fundamental que o/a professor/a tenha conhecimento sobre os processos de produção de um filme, pois isso possibilitará uma discussão mais rica e aprofundada com os/as estudantes.

Ao compreender a importância do roteiro e da produção na construção do filme, o/a professor/a poderá explorar diversos aspectos da obra, estimulando os/as estudantes a

¹⁰ Béla Balázs acreditava ser o roteiro uma obra de arte em si mesmo, como bem expõe Andrew: É tão grande o respeito de Balázs pela seleção apropriada de temas cinemáticos que ele confere ao próprio roteiro cinematográfico a status de trabalho de arte independente. Assim como consideramos as peças de Shakespeare plenamente realizadas, mesmo quando não são produzidas, do mesmo modo Balázs achava que a roteiro cinematográfico concluído poderia, eventualmente, ser lido como uma completa transformação da realidade (ANDREW, 2002, p. 79).

perceberem diversos elementos, além do enredo, e refletirem sobre as escolhas criativas e ideológicas dos/as realizadores/as. A análise dos bastidores e das decisões tomadas durante a filmagem também enriquece a experiência dos/as estudantes, tornando a utilização do filme um recurso didático mais significativo e contextualizado, do ponto de vista técnico e artístico.

O cinema, em sua diversidade de gêneros e estilos, apresenta uma vasta gama de perspectivas e ideias que podem, no entendimento rizomático, ser exploradas em diferentes disciplinas e contextos educacionais. Ao utilizar o filme como recurso didático, o/a professor/a pode estimular os/as estudantes a refletirem criticamente sobre questões sociais, éticas, políticas, culturais e históricas presentes nas narrativas audiovisuais.

Ao utilizar um filme em sala de aula, é fundamental ter em mente objetivos diversos e perspectivas pedagógicas. Além de abordar o conteúdo proposto, o uso do filme pode proporcionar aos/às estudantes uma introdução à experiência cultural e estética, bem como o desenvolvimento de suas habilidades de linguagem e interpretação. Para garantir o potencial pedagógico do filme, é importante fazer um levantamento prévio e responder a algumas questões. Primeiramente, o/a professor/a deve se perguntar: "O que eu quero alcançar com esse filme?". Definir claramente os objetivos didáticos e educacionais auxiliará na seleção e no uso adequado da obra.

Outro ponto relevante é considerar os limites e as possibilidades da atividade em relação ao grupo de estudantes em questão. É importante adequar a escolha do filme à faixa etária, ao nível de conhecimento e às necessidades dos/as estudantes, para garantir uma experiência significativa e enriquecedora, entendendo suas particularidades e os objetivos a serem atingidos. Como salienta Fullat:

Não se educa no andar do processo ainda que, às vezes, tenhamos esta noção desconcertante ou frívola da educação. Ainda que não se alcance o nível de consciência subjetiva desejada, sempre se educa objetivamente para algo, não só imediato, mas também mediato e, como não poderia deixar de ser, em vista de metas distantes (FULLAT, 1994, p.89).

Além disso, é fundamental que o/a professor/a esteja atento/a aos cuidados necessários para evitar que a experiência se torne um bloqueio cognitivo, no qual os/as estudantes se deixem levar acriticamente pela ideologia ou mensagem apresentada no filme. Nesse sentido, é importante incentivar a reflexão crítica, promover debates e discussões sobre os temas abordados e estimular os/as estudantes a pensarem por si mesmos/as.

Dessa forma, ao utilizar o filme como recurso pedagógico, o/a professor/a poderá potencializar a experiência de aprendizagem dos/as estudantes, promovendo uma abordagem enriquecedora, crítica e reflexiva, que contribui para o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Ao elaborar o planejamento pedagógico para o uso de um filme em sala de aula, é importante que o/a professor/a direcione seu foco principalmente para os/as personagens, situações e referências presentes na obra. Trabalhar essas três partes de forma integrada e cuidadosa será fundamental para uma experiência enriquecedora para os/as estudantes. Com a sinopse do filme, é relevante indicar o que se espera que os/as estudantes encontrem nele durante a exibição. Essa abordagem permitirá que os estudantes explorem de forma mais significativa as características dos personagens, as complexidades das situações e as referências presentes na obra. Esses elementos geralmente são carregados de sentidos, sendo sínteses de tensão e dilemas que levaram à escolha do filme para o tema em questão.

Com base nesses pontos, o/a professor/a pode conduzir os/as estudantes de forma mais direcionada e reflexiva durante a exibição. Ao enfatizar os aspectos importantes da narrativa, os/as personagens em suas características e desenvolvimentos, bem como as situações e referências criadas para o contexto do filme, o planejamento didático permitirá uma análise mais profunda da obra e de suas conexões com o conteúdo da aula.

Além disso, o planejamento didático pode incluir questões e atividades que instiguem os/as estudantes a refletir sobre os temas abordados no filme, promovendo discussões e debates que ampliem o entendimento e a visão crítica dos/as estudantes. Dessa forma, os/as estudantes serão trazidos/as a uma experiência enriquecedora, em que o filme se torna um poderoso recurso para a construção de conhecimento e reflexão sobre os temas propostos. Os/as personagens, as situações e as referências desempenham um papel fundamental na construção da narrativa, dos conflitos e dos objetivos presentes no filme. É responsabilidade do/a professor/a explicar essa dinâmica aos/às estudantes. Por exemplo, ao abordar um documentário, é importante ressaltar que mesmo que ele busque se aproximar da verdade, é um ponto de vista específico sobre o tema em questão. Da mesma forma, que não se admita que toda ficção é meramente um produto da imaginação do/a roteirista, do/da diretor/a e da equipe de produção, pois ela pode ser inspirada em eventos ou elementos da realidade social.

Libertar tanto o/a professor/a quanto os/as estudantes de perspectivas simplistas quanto ao uso do cinema como recurso didático é essencial para sua aplicação consciente e consistente. Ao compreender que tanto o documentário quanto a ficção são construções

escolhidas, interpretadas, os/as estudantes serão incentivados/as a analisar os filmes de forma mais crítica e contextualizada. O/a professor/a pode incentivar os/as estudantes a explorarem as diversas camadas de significado presentes nos filmes, questionando as motivações dos/as personagens, os dilemas das situações retratadas e as referências que permeiam a narrativa.

No próximo capítulo, destaco como Walter Benjamin (2010) investiga as novas técnicas de produção e reprodução da obra de arte, que vieram a transformar a estética e a sensibilidade na modernidade. Essas mudanças ocorreram não apenas na forma da arte, mas também na aparência de todas as sensibilidades e percepções modernas.

2 UM DIÁLOGO POSSÍVEL

As cópias são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundadas, garantidas pela semelhança; os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essencial (DELEUZE, 1974, p. 262).

2.1 Uma conexão entre Benjamin e Deleuze

O pensador Walter Benjamin (2010) concebe o cinema como o ápice de uma nova perceptiva inovadora, rompendo com os preceitos teológicos outrora atribuídos às criações artísticas e explorando a problemática do valor da arte e de sua autoria.

Conforme a teoria estética de Benjamin, a vida moderna é caracterizada por uma série constante de choques e estímulos a qual a humanidade deve interceptar para se proteger. Desde o simples ato de caminhar em meio à multidão até operar uma máquina ou assistir a um filme, o ser humano enfrenta situações cotidianas consistentes em reflexos para evitar os riscos. Por exemplo, o/a operário/a na linha de produção em série deve adequar seu ritmo de trabalho ao da máquina, realizando respostas reflexas repetidas a cada minuto. Da mesma forma, o indivíduo que caminha em meio à multidão deve estar atento para evitar colisões com outras pessoas. No caso do/a espectador/a de cinema, ao mergulhar na experiência cinematográfica, desvia a sua atenção dos estímulos intensos da vida cotidiana, amortecendo os estímulos por meio das emoções provocadas pelo filme.

Para entender o papel do cinema na modernidade, é preciso abordar como a experiência se transformou em uma vivência de choque. Walter Benjamin (2010) utiliza dois

conceitos fundamentais criados por Marcel Proust¹¹ para explicar a destruição da experiência: memória motivada e memória involuntária. De acordo com Proust (1995), a memória motivada refere-se às lembranças que acessamos por meio do intelecto, sendo capaz apenas de capturar gravações, sem abarcar as dimensões essenciais do passado. Já a memória involuntária é o reservatório de impressões mais significativas do ser humano, guardadas em seu inconsciente. Diante desses conceitos, Benjamin estabelece que a vivência é circunscrita ao domínio da memória voluntária, enquanto a memória involuntária é a única que pode proporcionar uma vivência na experiência verdadeira. É o que Proust afirma:

Então, sem dúvida menos brilhante que a que me fizera entrever que a obra de arte era o único meio de recuperar o Tempo Perdido, uma nova luz se fez em mim. E compreendi que todos os materiais da obra literária eram minha vida passada; compreendi que tinham vindo a mim, nos prazeres frívolos, na preguiça, na ternura, na dor, armazenados por mim sem que eu adivinhasse sua destinação, sua própria sobrevivência, como a semente acumula todos os alimentos que hão de nutrir a planta (PROUST, 1995, p.207).

No contexto do cinema na modernidade, Benjamin (2010) argumenta que a experiência é frequentemente obliterada pela vivência superficial e fragmentada. As imagens em movimento do cinema, com sua sequência rápida de choques visuais, têm o poder de atrair a atenção do/a espectador/a e fazê-lo/a sentir reações instantâneas, mas muitas vezes não permitem uma reflexão mais profunda sobre a experiência retratada na tela. O cinema, ao utilizar a memória intencionalmente e enfatizar a vivência imediata, pode ser percebido como uma forma de entretenimento que acelera a mente e dispersa a atenção do/a espectadora. No entanto, Benjamin (2010) destaca que a memória involuntária, capaz de mergulhar no repositório das experiências passadas, permanece como uma possibilidade de resistência ao impacto das imagens em movimento.

Nesse sentido, a compreensão do cinema na modernidade requer uma análise da dinâmica entre a vivência de choque fornecida pelas imagens em movimento e a capacidade da memória involuntária de evocar a verdadeira experiência e aprofundar a compreensão do mundo ao nosso redor. Para explicar a transformação da experiência em vivência de choque, Walter Benjamin (2010) recorre aos conceitos proustianos de memória intencional e memória involuntária. Segundo ele, somente aquilo que não foi expresso ou conscientemente vivenciado pode se tornar parte da memória involuntária, representando experiências que escapam à consciência do sujeito. O sucesso da mente consciente em nos proteger contra os

¹¹ Ainda que Proust revele-se como autor burguês, sua contribuição no campo da memória para Benjamin é fundamental, sobretudo para a composição da memória dos/as vencidos/as, uma memória revolucionária.

estímulos externos resulta na incorporação dessas experiências apenas como vivência, ou seja, elas não adentraram o âmbito da memória involuntária. Assim, Benjamin afirma que

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência (BENJAMIN, 2010, p. 111).

Benjamin (2010) também destaca que Baudelaire reconhece a impossibilidade de uma experiência compartilhada no mundo moderno, conforme exemplificado pelo verso do poeta que menciona a perda do odor da doce primavera. Esse odor, conforme descrito por Benjamin, representa o "refúgio inacessível da memória involuntária". A memória involuntária, ainda relacionada com a experiência, é substituída nas condições modernas de existência pela vivência, gerada em uma predominância da memória intencionada. O conceito de memória involuntária é um componente individual e está associado à interação de conteúdos do passado individual com elementos do passado coletivo quando ocorre uma experiência.

Na teoria de Walter Benjamin, a figura do narrador exerce um papel fundamental na narrativa da perda da experiência na vida moderna. Nesta era, uma forma de comunicação compartilhada e transmitida pela tradição oral de geração em geração está em declínio. Com essa decadência da experiência, ocorre uma perda significativa na conexão entre os indivíduos e na preservação da memória cultural. A dinâmica do choque, presente nas grandes cidades, no ambiente de trabalho e nas artes, desestabiliza os padrões familiares de percepção e provoca uma transformação radical na estrutura da experiência humana. Isso resulta em uma fragmentação da comunicação do ser humano moderno, tornando mais difícil a continuidade e transmissão de conhecimentos e saberes ao longo das gerações.

O narrador, figura central nesse contexto, simboliza a tradição da narração e da transmissão oral das histórias e conhecimentos. No entanto, com as mudanças aceleradas da vida moderna e avanço das tecnologias, essa forma de comunicação compartilhada perde sua força. Essas mudanças profundas na sociedade moderna refletem uma transformação nos modos como os indivíduos percebem, compreendem e se conectam com o mundo ao seu redor.

Segundo a perspectiva de Benjamin (2010), o cinema na era da reprodutibilidade técnica desencadeou uma nova função social da arte, positivamente para o aprofundamento da

percepção da humanidade moderna, já influenciado pelo ritmo acelerado das grandes cidades e da industrialização. A perda da aura¹² da obra de arte, por sua vez, foi impulsionada pelos mesmos fatores reprodutivos e perceptivos.

É importante notar que a análise desse fenômeno no pensamento de Benjamin é dialética. No entanto, é crucial reconhecer que a desaparecimento da aura não ocorre por mero acaso; é resultado das novas condições criadas na estrutura da sociedade moderna, que sustentaram mudanças na arte, na comunicação e nas formas de expressão humana.

O cinema expandiu a capacidade perceptiva e onírica do ser humano, mobilizando não apenas o olhar do/a espectadora, mas todo o seu corpo. A experiência cinematográfica não se limita apenas ao visual, mas envolve uma percepção tátil e sensível que nos afeta profundamente. A fórmula básica da percepção onírica, que descreve como tudo o que é percebido nos atinge de forma sensível, também se aplica à percepção artística fornecida pelo cinema.

Quando assiste a um filme, o/a espectador/a fica imerso/a em uma experiência tátil que opera através do hábito. A recepção do cinema é tangível, e o/a espectador/a é capaz de se conectar com a narrativa e a atmosfera do filme através dessa superfície perceptiva. Essa recepção tátil também oferece uma forma de distração ao/à espectador/a, permitindo que ele/a evite ser impactado/a de forma traumática por certos acontecimentos ou cenas mais intensas.

Através da linguagem visual e da combinação de elementos sonoros, o cinema cria uma experiência multissensorial que cativa e envolve o/a espectador/a. Essa abordagem tátil da percepção no cinema permite que os filmes tenham um efeito poderoso sobre as emoções e a imaginação do público, proporcionando uma experiência estética única e enriquecedora. O cinema se destaca como uma forma de arte que vai além do visual, estimulando uma percepção tátil e sensível que nos conecta com as narrativas e nos transporta para mundos imaginários, ao mesmo tempo em que nos oferece uma forma de distração para evitar traumas ou excessos de impacto emocional.

O cinema, ao introduzir uma nova sensibilidade na era moderna, provoca mudanças significativas na experiência do/a espectador/a. Com suas transições rápidas de imagens e

¹² É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Observa em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanha no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho (BENJAMIN, 2010, p.3).

fragmentos narrativos, o cinema interrompe a associação de ideias do/a espectador/a e a/o bombardeia com uma sequência de choques visuais. Perante essa abordagem cinematográfica, a sensibilidade do/a espectador/a é constantemente estimulada pelos estímulos do mundo externo e precisa realizar uma forma de seleção para proteger-se das influências provocadas pelo cinema. A distração, baseada na percepção, permite que o/a espectador/a lide com as diversas impressões sensoriais que o filme oferece, filtrando e interpretando esses estímulos para tornar a experiência mais gerenciável. Segundo o filósofo:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas- é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 2010, p. 174).

O cinema desafia o/a espectador/a para processar informações rapidamente e se adapta às mudanças constantes de enquadramentos e narrativas. Essa forma dinâmica de apresentar a realidade cria uma experiência emocionante, mas que também pode ser avassaladora. Assim, a seleção e a distração tornam-se interruptores importantes para lidar com essa intensidade, permitindo que o/a espectador/a aprecie a arte cinematográfica de forma mais controlada e prazerosa.

No século XIX, nas grandes metrópoles, o cidadão vivenciava um confronto constante com a multidão, e sua forma de perceber o mundo e ser afetado por ele se transformava em resposta ao contexto urbano moderno. A percepção humana buscava se adaptar para suavizar os efeitos provocados pela fragmentação das relações sociais e a intensidade do ambiente urbano. Com o avanço das inovações tecnológicas, a experiência de choque se ampliou ainda mais, sendo impulsionada por uma série de invenções, entre as quais o cinema ganhou destaque. O cinema, como uma forma de arte em movimento, trouxe uma experiência sensorial única, desafiando a percepção e oferecendo ao público uma sequência de estímulos visuais e narrativos que potencializavam a sensação de choque.

Desse modo, o cinema tornou-se uma expressão artística que refletia e contribuía para a dinâmica da vida moderna, estimulando uma nova forma de perceber o mundo e de lidar com as experiências cotidianas. As imagens em movimento e a projeção do cinema permitiram que o/a espectador/a mergulhasse em um universo de emoções e sensações, ampliando sua percepção e imergindo-o/a em diferentes realidades.

O cinema, juntamente com outras inovações tecnológicas, trouxe elementos de uma experiência tátil para as experiências visuais. Essa interação entre a percepção ótica e a

percepção tátil resultou em um efeito de distração sobre o/a espectador/a. Benjamin (2010) observou que o público do cinema era capaz de se distrair sem deixar de examinar atentamente o que estava sendo projetado na tela. Essa forma de distração crítica, adotada pelo espectador de cinema, reflete uma consciência perceptiva dirigida para o amortecimento dos choques. O cinema, ao mobilizar o engajamento corporal da percepção tátil, oferece ao/a espectador/a uma experiência sensorial completa, que estimula a mente enquanto também alivia a tensão causada pelos estímulos intensos do mundo moderno.

A capacidade do/a espectador/a de se distrair, tanto quanto de estar atento/a e envolvido/a com o que é apresentado na tela, indica a habilidade de gerenciar os sentimentos e emoções. Essa consciência perceptiva demonstra uma resposta adaptativa à sobrecarga de estímulos visuais e narrativos fornecidos pelo cinema. Ao combinar elementos da experiência ótica e tátil, criou uma forma de distração crítica que permite ao/a espectador/a apreciar uma obra cinematográfica de forma mais reflexiva e analítica, ao mesmo tempo em que lida com as demandas sensoriais do mundo moderno. Essa relação entre o cinema e a percepção humana evidencia o impacto da arte cinematográfica na forma como nos relacionamos com a realidade e nos adaptamos às experiências cotidianas.

Ao contrário do que pensava Benjamin, Adorno (1985) via nessas novas técnicas não apenas uma fetichização da arte, mas que o cinema seria uma composição que conduziria a uma alienação das massas.

Adorno foi bastante cético com respeito às afirmações de Benjamin sobre as possibilidades emancipatórias dos novos meios e formas culturais. A celebração benjaminiana do cinema como veículo para a consciência revolucionária, para Adorno, ingenuamente idealizava a classe trabalhadora e suas aspirações pretensamente revolucionárias (STAM, 2006, p.86).

O cinema, ao democratizar a arte e expandir a percepção dos/as espectadores/as, proporcionou uma forma inovadora de experiência estética e possibilitou o acesso a uma variedade maior de expressões culturais. Embora a aura da obra de arte tenha sido abalada, esse processo também estimulou a emergência de novas formas de contemplação e interação com as criações artísticas. Essa dinâmica complexa acentua a importância de compreender as mudanças culturais e sociais que moldaram a relação entre a arte, a tecnologia e a experiência humana na modernidade.

2.2 A reprodutibilidade técnica

Em seu ensaio escrito em 1936, intitulado *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*¹³, Walter Benjamin explora a ideia da *aura* da arte e sua singularidade irreprodutível, que se expressa apenas no momento *aqui e agora*. Essa característica confere à arte uma existência única e autônoma, que é diluída com a chegada da técnica atrelada à sua reprodução.

Benjamin (2010) aponta que, historicamente, as obras de arte sempre foram passíveis de reprodução. Tanto os/as estudantes utilizavam a imitação como forma de aprendizado, assim como os/as mestres/as a adotavam para sua divulgação, e também havia terceiros/as que buscavam lucrar com a reprodução de obras de arte. No entanto, com o desenvolvimento da técnica na modernidade, a questão ganha uma nova dimensão e começa a alterar as noções de valores tradicionais, criando novas tradições a partir dessa transformação.

A técnica de reprodução afeta a noção de herança e singularidade da obra de arte, tornando possível disseminar cópias em larga escala. Esse fenômeno acarreta uma mudança no significado e no valor atribuído às obras, uma vez que sua raridade é substituída pela acessibilidade e disseminação em massa. A introdução da técnica de reprodução traz consigo uma transformação fundamental no mundo da arte, alterando a maneira como as obras são percebidas, compreendidas e valorizadas. Essa mudança cria novos paradigmas e desafia as concepções tradicionais de herança e unicidade nas artes, marcando um ponto de inflexão significativo na história da arte e de suas práticas. No que se refere especificamente ao cinema, Benjamin afirma:

A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite da forma imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme (BENJAMIN, 2010, p.3).

Em seu ensaio, o autor faz uma análise retrospectiva dos diversos tipos de produção técnica que marcaram a história da arte. Ele menciona diferentes processos, tais como a fundição, cunhagem, xilogravura, impressão, gravura e, em especial, destaca a litografia como um avanço decisivo. Esse método representou um marco fundamental ao colocar as artes gráficas no mercado, permitindo a produção em massa de forma compartilhada.

¹³ Este texto é inédito no Brasil. As citações que serão realizadas desta obra de Walter Benjamin remetem a uma tradução em documento digital feita por João Maria Mendes a partir da primeira versão do documento original em francês de *A Obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1935- 1936), por Walter Benjamin e Pierre Klossowski.

Ao examinar esses diferentes processos técnicos ao longo do tempo, o autor busca compreender como cada um deles influenciou a produção e a circulação das obras de arte. Cada técnica representa um avanço em relação à anterior, proporcionando novas possibilidades e democratizando o acesso às artes.

A litografia, em particular, é ressaltada como uma inovação revolucionária. Ao permitir a reprodução de imagens de forma mais eficiente e acessível, ela abriu caminho para uma produção mais ampla e variada de obras gráficas. Essa capacidade de reprodução em massa democratizou o acesso à arte, tornando-a mais acessível a um público mais amplo e diversificado. O autor (2010) enfatiza como a evolução das técnicas de produção ao longo da história transformou o cenário das artes, influenciando não apenas a forma de produção, mas também a distribuição e o alcance das obras.

A velocidade e a eficiência da fotografia como meio de reprodução visual resultaram em rápida e ampla disseminação de imagens. Esse processo acarreta mudanças significativas na valorização das obras de arte. O *valor de culto*, que estava intrinsecamente ligado à aura única das obras originais, é substituído pelo *valor de exposição*, uma valorização baseada na capacidade da obra de ser vista e experimentada pelo maior número possível de pessoas. Ao serem amplamente reproduzidas e divulgadas, as obras de arte adquirem um caráter comercial, perdendo a sua singularidade e tornando-se produtos massificados. A crescente mercantilização das obras as transforma em meras mercadorias, em objetos de consumo no mercado.

Essa transformação tem profundo impacto no modo como as obras de arte são percebidas, valorizadas e comercializadas. A fotografia e outros meios de reprodução em massa afetam diretamente a dinâmica do mundo da arte, gerando mudanças na estética, na relação entre criadores/as e público, e no próprio mercado artístico. Assim, as obras de arte se encontram imersas em um contexto de mercantilização, tornando-se mercadorias no universo comercial da arte. A tecnização da arte se manifesta na busca coletiva de dominar o objeto artístico através da reprodução, aproximando-o do público de forma mais acessível.

Atualmente, a tecnização abrange uma variedade de formas de interação com as pessoas e o mundo. A estética e a tecnologia se entrelaçam e seguem uma via de mão dupla que, por vezes, transforma profundamente a arte e a sua trajetória, e em outras ocasiões atua como uma política para democratizar o acesso aos bens sociais, estéticos e culturais. Essa interação constante entre a estética e a tecnologia molda e é moldada por nossas experiências,

influenciando o rumo da produção artística e do conhecimento. As causas e consequências complexas dessa relação seguem em um ritmo de frutificação intensa. Às vezes, ela parece restringir a liberdade artística e aprisionar a produção de conhecimento em certos padrões tecnológicos. Em outras ocasiões, abre caminho para a libertação criativa e para uma maior acessibilidade à arte e à cultura.

A tecnização da arte e a sua interação com a tecnologia têm ligação profunda na forma como nos relacionamos com a produção de conhecimento, com as expressões artísticas e com o acesso aos bens culturais. Essa dinâmica contínua cria um cenário em constante evolução, no qual a arte e a tecnologia se entrelaçam para moldar a nossa percepção do mundo e nossas experiências culturais. A partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento de novas técnicas de reprodução, desenvolveram diversas formas de arte, entre elas, o cinema. Na era da modernidade, o cinema adquiriu uma importância significativa, desejou mudar a experiência estética e na percepção sensorial das coletividades humanas, especialmente impactadas pela vivência da humanidade moderna nos grandes centros urbanos.

Walter Benjamin (2010) empenhou-se a analisar essas mudanças que configuram a modernidade, enfocando as transformações nos modos de percepção e recepção da experiência social. Para tal fim, ele investigou a montagem e a exibição cinematográfica, a dinâmica nos espaços urbanos e a experiência do trabalho nas fábricas. O cinema, como uma das expressões artísticas emergentes da modernidade, desempenhou um papel fundamental na reconfiguração da percepção e da vivência da realidade. Sua capacidade de capturar a vida urbana em movimento e de reunir grandes massas de espectadores/as em salas de exibição possibilitou uma experiência estética *sui generis* e coletiva.

Nesse contexto, Deleuze se aproxima de Benjamin quando diz que a narrativa dos filmes é estruturada de maneira linear e tradicional, com ênfase na continuidade e no controle temporal. O tempo é tratado como sucessão de eventos relacionados que ocorrem de forma sequencial, e a experiência temporal do/a espectador/a é guiada pela lógica narrativa do filme. Essa abordagem da imagem-movimento permite ao cinema clássico criar histórias coesas e facilmente compreensíveis, estabelecendo uma conexão mais direta com o/a espectador/a. No entanto, Deleuze também destaca a emergência de um novo regime de imagem, o da imagem-tempo, que desafia essas convenções e explora diferentes formas de representação temporal no cinema.

Ao estudar a montagem cinematográfica, Benjamin (2010) destacou como a edição e a sequência de imagens em movimento permitiu criar novos significados e mensagens, proporcionando uma experiência visual dinâmica e complexa. Além disso, ao analisar a multidão nas cidades e no trabalho nas fábricas, ele examinou o impacto da vida urbana e industrializada na percepção e na experiência do indivíduo na modernidade.

No entanto, Deleuze considera o cinema moderno superior ao clássico, devido à ruptura da conexão lógica entre as imagens na montagem. O cinema moderno adota outras formas de montagem que não estão mais vinculadas a uma relação puramente sensorio-motora, permitindo uma abordagem mais complexa e profunda das imagens. Essa abordagem do cinema moderno, com seus diferentes tipos de imagens e planos, proporciona uma narrativa mais complexa e uma experiência cinematográfica mais rica, rompendo com as convenções narrativas do cinema clássico. A liberdade na montagem permite uma expressão artística mais ampla e possibilita uma maior diversidade de significados e interpretações.

A abordagem de Benjamin (2010) oferece, por seu turno, uma compreensão profunda das mudanças socioculturais e das perspectivas estéticas decorrentes da modernidade, revelando o papel do cinema e das transformações urbanas e industriais na construção da experiência coletiva da humanidade moderna. Essa análise pioneira continua sendo relevante para a compreensão das dinâmicas da vida contemporânea e de como as formas de arte, como o cinema, influenciam nossa percepção do mundo e de nós mesmos.

A investigação sobre o declínio da aura é um aspecto fundamental na teoria de Walter Benjamin para compreender as transformações sociais que influenciaram a percepção da humanidade moderna. De acordo com Benjamin (2010), o declínio da aura das obras de arte está relacionado a duas circunstâncias intimamente relacionadas ao crescimento dos movimentos de massas: a exigência das massas de aproximação e humanização das coisas e a valorização das reproduções em detrimento do caráter único da obra.

Ao longo da história, o caráter único da obra de arte esteve enraizado na tradição. As obras mais antigas foram criadas em contexto ritualístico, inicialmente mágico e depois religioso. Cada objeto carregava consigo o *aquí e agora* da obra de arte, revelando toda a sua história. Estando ancorada na tradição, essa singularidade confere à obra de arte uma confirmação do que os seres humanos perceberam como uma espécie de aura.

Para Benjamin (2010), a aura é definida como uma forma singular composta de elementos espaciais e temporais: uma aparição única de algo distante, mesmo que esteja próximo. A aura da obra de arte estava intrinsecamente ligada à sua unicidade, conferindo-lhe um valor que não podia ser reproduzido. No entanto, com a crescente difusão dos movimentos de massas, a relação com as obras de arte mudou. As massas modernas passaram a exigir a aproximação das coisas, tornando-as mais acessíveis e próximas. Isso levou a uma valorização das reproduções em detrimento da aura da obra original.

O declínio da aura das obras de arte está, portanto, associado a essas transformações sociais, que afetaram a percepção e o valor atribuído às obras. As reproduções, ao tornarem as obras mais acessíveis, proporcionam uma experiência estética mais próxima das massas, mas também enfraqueceram o caráter único e autêntico das obras originais. Essa análise de Benjamin continua sendo relevante para compreender as mudanças nas formas artísticas e suas relações entre a arte, a tecnologia e a experiência humana na modernidade.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do filme encontra seu fundamento imediato na própria técnica de reprodução. Essa capacidade não apenas permite a difusão em massa das obras cinematográficas, mas também torna essa difusão uma necessidade imperativa. A produção de um filme era extremamente custosa, com um grande investimento financeiro. Por essa razão, os filmes precisavam atingir um amplo público para garantir retorno financeiro e viabilizar produções futuras. Isso impulsionou a busca pela difusão em massa dos filmes, tornando-a uma condição fundamental para a viabilidade econômica do cinema. No entanto, Benjamin (2010) também observa que o cinema falado, quando inicialmente apresentado, representou um retrocesso para a arte cinematográfica. Ao ser delimitado pelas fronteiras linguísticas, o cinema falado restringiu seu público, dificultando a expansão global das obras.

O primeiro filme falado, cantado e musicado estreia nos Estados Unidos em 6 de outubro de 1927. Trata-se da obra audiovisual "O Cantor de Jazz" (no original, *The Jazz Singer*), de Alan Crosland, em que o ator-vedete, Al Jolson, de origem russa judaica, aparece maquiado com *blackface*.

Figura 4 – *Blackface* no filme *O Cantor de Jazz* (1927).



Fonte: Canto dos Clássicos, 2019¹⁴.

Em sua análise, Benjamin destaca que o capital cinematográfico, ao controlar a produção e distribuição dos filmes, acabou por conferir um caráter contrarrevolucionário às oportunidades revolucionárias inerentes ao cinema. No entanto, ele também vislumbra o potencial político e democrático do cinema, que aguarda sua utilização de forma mais democrática, controlada pelas massas e para as massas. A reprodutibilidade técnica do cinema possibilitou sua difusão em massa, impulsionada por questões e políticas de incentivo. Embora inicialmente limitado pelo controle capitalista, o cinema é visto por Benjamin (2010) como uma forma de arte com potencial democrático, capaz de se tornar uma ferramenta política controlada pelas massas e capaz de expressar suas aspirações e ideais.

O capitalismo impulsionou a transformação do conteúdo cinematográfico em mercadoria, estimulando uma consciência manipulada das massas e favorecendo a utilização do cinema por sistemas reativos, como o fascismo e o comunismo. Esses movimentos políticos buscaram explorar o poder da *estetização política* para seus próprios propósitos. O fascismo, ao promover a *estetização política*, utilizou o cinema como ferramenta para oferecer uma estética própria da destruição. Essa manipulação estética permitiu ao fascismo controlar e alienar as massas, reforçando sua ideologia e subjugando a liberdade de pensamento. O anseio inicial no pensamento autônomo, que representava o potencial revolucionário das massas, acabou se envolvendo em um pesadelo de automatização e submissão das massas, como se viu na encenação propagandista do estado, no filme *O Triunfo da Vontade*, de Leni Riefenstahl¹⁵.

¹⁴ Disponível em: < <https://cantodosclassicos.com/a-chegada-do-som-e-os-primeiros-filmes-falados/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

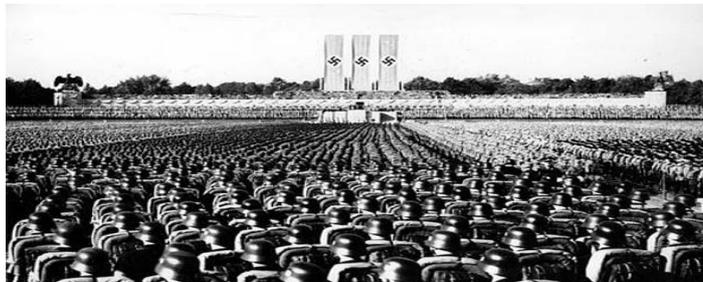
¹⁵ Leni Riefenstahl procurou destacar a sua preocupação estética, sobretudo no quesito de valorização do que a mesma entendia por belo, objetivando proporcionar o esvaziamento do significado político de seus filmes para o nazismo (SONTAG, 1986, p. 61)

Leni Riefenstahl habilmente moldou a imagem de Hitler, retratando-o como a *única esperança para a Alemanha*. Essa representação do líder como o *salvador* se mostra evidente nas primeiras cenas do filme, com uma clara exaltação nos primeiros 20 minutos. As mensagens ideológicas e persuasivas são cuidadosamente construídas ao longo do filme, criando uma espécie de *narrativa religiosa* em torno da figura do líder nazista, que é apresentada como uma imagem quase *sacrossanta*. Barbosa aponta esses aspectos

Leni Riefenstahl soube trabalhar, na narrativa audiovisual, esses mitos, as duas simbologias, a pré-cristã, representada pela águia, e a cristã, pela cruz, dando momento a elas na linguagem audiovisual. Como a águia dos pagãos, a cruz dos cristãos também fala forte ao povo germânico. E ambas indicam a mesma coisa: o ser divino, o enviado, o Messias, retorna do céu para acabar com o sofrimento do povo (BARBOSA, 2013, p. 105).

Essa conexão e sentimento fraterno entre seus/suas apoiadores/as podem ocorrer quando há consideração dos sérios problemas da época, como a crise socioeconômica, o temor de um colapso iminente e a escassez de necessidades básicas. Ao construir a imagem de um líder que anteriormente parecia distante, mas que agora se apresenta como alguém *ao seu lado*, pronto para conduzi-lo/a ao *progresso* e guiá-lo/a pelas mãos, torna-se mais fácil conquistar a idolatria e a lealdade desses/as seguidores/as.

Figura 5 – Tropa Nazista no filme *O Triunfo da Vontade* (1935).



Fonte: Bora pensar, 2021¹⁶.

Por outro lado, o comunismo respondeu com a *politização da arte*, buscando utilizar o cinema como um meio para que as massas se libertassem da alienação e rompessem com a opressão. O comunismo visava utilizar o poder da arte e do cinema para incentivar a reflexão crítica e a conscientização das injustiças sociais. O cinema soviético de Eisenstein¹⁷ reflete sobre essas questões.

¹⁶ Disponível em: < <https://www.blogborapensar.com.br/2021/10/o-triunfo-da-vontade-o-filme-qu-ajudou.html>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

¹⁷ Eisenstein intervém deliberadamente no desenvolvimento das ações e não se preocupa com a *integridade* dos fatos representados, mas com a integridade de um raciocínio feito por meio de imagens - seja na base de metáforas, de elementos simbólicos ou de diferentes conexões abstratas entre os planos (XAVIER, 1983, p. 52).

Enquanto para Vertov a Revolução Russa significava a oportunidade de um recomeço que não poderia ser desperdiçada, pois ele se contrapunha a qualquer ficcionalização, tida como resquício da arte burguesa; para Eisenstein, ao contrário, de uma maneira revolucionária, seria possível incorporar o passado burguês da cultura (SARAIVA, 2008, p. 23).

Enquanto o filme de Leni Riefenstahl acobertava a fraude coletiva criada pelos nazistas com bandeiras tremulantes e a suástica, *Potemkin* mostra pessoas reais. Eisenstein, que teve bastante liberdade criativa nos primeiros filmes, foi também um importante estudioso sobre a influência do cinema na sociedade, seu relacionamento com a realidade, com as demais artes e os/as espectadores/as em geral. Havia uma linha ideológica claramente definida: em seus filmes, são os membros da classe trabalhadora proletária que assumem o protagonismo.

Figura 6 – As escadarias de Odessa no filme *O Encouraçado Potemkin* (1925).



Fonte: Wikerson Landim, 2021¹⁸.

Esses exemplos ilustram como a apropriação do cinema pode ser manipulada por movimentos reativos em busca de seus propósitos políticos. O cinema, de fato, se tornou uma ferramenta poderosa para disseminar ideologias, influenciar mentes e moldar a percepção pública. Através do cinema, esses movimentos buscaram alcançar o controle das massas, utilizando a estética e a políticas midiáticas para promover seus ideais, tanto autoritários quanto emancipatórios. Dessa forma, o cinema assumiu um papel importante na dinâmica política e cultural do século XX, sendo uma ferramenta poderosa para a expressão de ideias e para a manipulação das emoções e pensamentos das pessoas.

O cinema estabeleceu uma nova relação da arte com a exposição, marcando uma mudança significativa na modernidade. Nesse contexto, o valor de culto que a obra de arte tradicionalmente carregava na antiguidade foi substituído pelo valor de exposição. Walter Benjamin (2010) acreditava que a democratização tanto da produção quanto da recepção da

¹⁸ Disponível em: < <https://wikerson.com.br/o-encouracado-potemkin/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

arte era uma tendência intrínseca ao meio cinematográfico e via essas mudanças como progressistas.

Ao contrário das obras de arte antigas que eram reverenciadas e tratadas como objetos de culto em contextos religiosos ou cerimoniais, o cinema surgiu como uma forma de arte que poderia ser reproduzida em massa e acessível a um público mais amplo. Ele quebrou as barreiras de distância, tornando-se uma expressão cultural de fácil disseminação para as massas. Essa democratização da arte produzida pelo cinema abriu caminho para a exposição e a criação coletiva das obras cinematográficas. Por meio das projeções nas salas de cinema, as pessoas podiam compartilhar experiências estéticas comuns, criando uma forma de arte que dialogava diretamente com o público em larga escala.

Para Benjamin (2010), essa democratização da produção e recepção da arte era uma tendência progressista, uma vez que permitia que as massas tivessem acesso a novas formas de expressão cultural e participassem ativamente da experiência estética. O cinema tornou-se uma plataforma para a disseminação de ideias, emoções e reflexões, alcançando um papel fundamental na cultura e na sociedade moderna.

A relação do cinema com o mundo transformou a maneira como a arte era percebida e vivenciada, substituindo a noção de culto pela valorização da exposição e da democratização cultural. Nessa perspectiva, Benjamin (2010) destaca o cinema como a forma de arte mais adequada à humanidade moderna, pois afeta os indivíduos em uma sensibilidade já transformada pelos aspectos cotidianos da vida moderna.

Para essa humanidade, as imagens cinematográficas têm um significado infinito. O cinema utiliza dispositivos capazes de penetrar no âmago da realidade, expandindo o mundo dos objetos aos quais temos acesso, tanto visual quanto sensorialmente, enriquecendo a percepção humana. A câmera, segundo Benjamin (2010), nos proporciona pela primeira vez a experiência do inconsciente ótico. Ao permitir a abertura para a visão inconsciente ótica, o cinema desafia as convenções de mundo e nos convida a explorar novas dimensões da experiência.

Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar- e que é transformadora do real, com real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica (MIGLIORIN, 2010, p.3).

Nesse sentido, Deleuze se aproxima da concepção de Benjamin. Segundo o filósofo francês (1985), essa forma de representação busca estabelecer uma conexão com a realidade percebida pelo/a espectador/a, proporcionando uma experiência cinematográfica que remete a situações em diálogo com a lógica do mundo conhecido. A ênfase está na construção de uma narrativa que reproduza ou que se contraponha ao senso comum e a ordem estabelecida, referenciada por certa fidelidade à realidade.

Acompanhando Benjamin, Deleuze (1990) demonstrou que o cinema é pensamento, mas que ocorre a partir de imagens distintas: a imagem-movimento e a imagem-tempo. As imagens-movimento são características do cinema clássico, enquanto as imagens-tempo definem outro tipo de cinema, conhecido como cinema moderno. Em *Imagem-tempo* (1990), o autor explora as relações entre o cinema moderno e o pensamento filosófico, destacando referências cinematográficas do pós-guerra. Nesse contexto, as reflexões giram em torno da transição do cinema clássico para o cinema moderno.

2.3 A imagem-movimento e a imagem-tempo

De acordo com Deleuze (1990), a passagem do cinema clássico para o cinema moderno é marcada pela transição do cinema de ação para o cinema de visão. Essa mudança fundamental envolve a substituição do conceito de imagem-ação pelo conceito de imagem-visão. No cinema clássico, predominava a imagem-ação, em que as cenas eram conduzidas por uma sequência de ações físicas e narrativas bem definidas. O foco estava na construção das ações e nos eventos que se sucediam com os personagens, proporcionando um sentido mais linear e objetivo à narrativa.

Porém, com o cinema moderno, surge uma ruptura com essa abordagem. A imagem-visão passa a ganhar destaque, enfatizando a dimensão subjetiva da experiência cinematográfica. O cinema de visão valoriza a percepção, a sensibilidade e a exploração de estados mentais e emocionais, ao não se prender apenas às ações objetivas. Em sua tese, Carvalho (2021, p. 146), considerando o efeito da visão diz que, o olhar não depende apenas de habilidades dos órgãos de percepção, mas, sobretudo, dos processos mentais e ambos precisam de ajustes, treinamento e experimentação: um aprimoramento da visão para enxergar muito além do que se vê.

Deleuze (1990) reputa que a crise da imagem-ação surgiu como resultado do pós-guerra, quando a crença de que uma ação poderia modificar uma situação foi abalada. O contexto do pós-guerra gerou um pessimismo que tornou difícil acreditar em uma ação

transformadora. Essa crise é vista por Deleuze como um questionamento da situação sensório-motora, levando ao surgimento do cinema moderno. O cinema moderno, que teve início durante a segunda grande guerra, especialmente com o movimento neorrealista italiano¹⁹, conferiu uma maior ênfase ao pensamento. Esse cinema convida o/a espectador/ar a refletir, tornando-se mais provocativo do que o cinema clássico. O cinema moderno, segundo Deleuze (1990), é aquele que nos leva a perguntar o que há para ver na imagem? Nesse novo cinema, a percepção não é mais seguida por uma ação. O cinema do tempo implica diretamente o pensamento, sem a necessidade de intermediário do movimento.

Em vez de representar um real já decifrado, o neo-realismo visava um real, sempre ambíguo, a ser decifrado; por isso o plano-sequência tendia a substituir a montagem das representações. O neo-realismo inventava, pois, um novo tipo de imagem, que Bazin propunha chamar de “imagem-fato” (DELEUZE, 1990, p. 9).

Deleuze (1990) realça o cinema italiano nesse contexto, pois produziu uma crítica da imagem-ação de forma mais intensa. A Itália, ao sair derrotada da guerra, experimentou uma sensação mais palpável da impossibilidade da ação transformadora. Além disso, os grandes estúdios de cinema na Itália foram preservados durante a guerra, ao contrário da Alemanha, que teve sua indústria cinematográfica praticamente destruída. Estas condições foram mantidas na Itália para a emergência de um cinema moderno mais questionador e provocativo.

O pensador identifica cinco características fundamentais dessa nova imagem que promove a ruptura com o estigma sensório-motor da imagem-movimento clássico. A primeira característica aborda a noção de situação. Essa nova imagem apresenta situações lacunares, fragmentadas e dispersas. Ao contrário do cinema clássico, em que havia uma relação linear e encadeada entre as imagens em função da ação, na imagem-visão as situações são desenvolvidas de forma não linear, com lacunas e fragmentações, desafiando o/a espectador/a a conectar os elementos por si mesmo/a. Isso cria uma narrativa mais aberta e complexa, que exige uma participação mais ativa do público na construção do sentido. O filme *Paisà* (1946), de Roberto Rossellini, carrega essa característica. Rossellini tem uma visão platônica de uma sociedade feita para e pelo filósofo. Consequentemente, o cineasta, como uma espécie de pensador, deve se abstrair de toda ideologia que o impeça de ver os problemas da sociedade onde vive (AUMONT; MARIE, 2003, p. 263).

¹⁹ Movimento cinematográfico italiano, surgido durante a guerra e oriundo, em um só tempo, da influência das escolas realistas francesas e, de modo mais amplo, europeia, e da reflexão crítica, na própria Itália, notadamente em torno de Pasinetti, Barbaro, De Santis, do Centro Sperimentale e da revista *Cinema* (AUMONT; MARIE, 2003, p. 196).

Figura 7 – Ruínas da guerra no filme *Paisà* (1946).



Fonte: Pinterest, 2015²⁰.

A segunda característica apontada por Deleuze (1990) refere-se ao encadeamento das imagens no novo cinema, no qual o encadeamento sensório-motor da imagem-movimento clássico desaparece ou torna-se muito fraco, quase ocorrendo de forma casual. Enquanto no cinema clássico as imagens eram transmitidas por uma ação e reação clara, no cinema moderno esse encadeamento é mais solto e imprevisível. As imagens parecem ocorrer de forma mais aleatória, permitindo uma maior liberdade na construção narrativa e visual. Essa característica resulta em uma experiência mais aberta e subjetiva para o/a espectador/a, que é convidado/a para interpretar e se conectar com as imagens de forma mais pessoal. Verifica-se a propósito disso, *Umberto D* (1952) de Vittorio De Sica²¹. Como resistir à emoção diante da cena em que o amável idoso reflete sobre a possibilidade de pedir esmolas? Esta é apenas uma das muitas passagens emocionantes no filme de De Sica, levando-nos a ponderar sobre como reagiríamos se estivéssemos na posição de Umberto.

Figura 8 – O cãozinho Flick no filme *Umberto D* (1952).



Fonte: Plano Crítico, 2018²².

²⁰ Disponível em: < <https://br.pinterest.com/pin/pais--212865519864604402/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

²¹ Para Bazin, o realismo ganha, com o filme de De Sica, o seu sentido artístico. Para ele, a reprodução fiel da realidade não é arte (BAZIN, 2014, p. 324).

²² Disponível em: < <https://www.planocritico.com/critica-humberto-d/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

A terceira característica apontada por Deleuze (1990) refere-se aos/às personagens no novo cinema, que contrastam com as situações sensório-motoras do cinema clássico. Nessa nova abordagem, os/as personagens são retratados/as como vagando, errando e não reagindo diretamente ao que lhes acontece. Ao contrário dos/as protagonistas ativos/as e reativos/as do cinema clássico, os/as personagens do cinema moderno parecem estar imersos/as em uma jornada mais introspectiva e contemplativa. Suas ações e reações são menos previsíveis e mais reflexivas, levando a narrativa a explorar os estados do espírito, assim como as questões internas dos/as personagens de forma mais profunda.

Essa mudança de abordagem contribui para uma atmosfera mais complexa e filosófica no cinema moderno, convidando o/a espectador/a para se envolver em questões mais existenciais e subjetivas. Federico Fellini nos mostra isso em *La dolce vita* (1960). À medida que se aproxima do desfecho, Marcello parece irremediavelmente fadado à solidão em um mundo dominado pelas aparências. Após a grandiosa cena da festa em uma casa à beira da praia, o que resta é um ser humano destroçado, desiludido em seus relacionamentos e completamente desajustado à sociedade.

Figura 9 – A praia no filme *La dolce vita* (1960).



Fonte: Repórter Popular, 2018²³.

A quarta característica apontada por Deleuze (1990) relaciona-se à tomada de consciência no novo cinema, que exige lucidez e criticidade por parte do/a espectador/a. Nessa abordagem, o cinema moderno nos faz tomar consciência dos clichês, às vezes de forma caricaturizada e lugares-comuns nos quais estamos imersos na vida cotidiana. Ao expor essas imagens sensório-motoras e suas demandas sobre nós, o cinema nos convida a refletir sobre nossa própria condição como espectadores/as e participantes de uma sociedade permeada por representações pré-estabelecidas e padrões estéticos já conhecidos.

²³ Disponível em: < <https://reporterpopular.com.br/la-dolce-vita-fellini-sobre-a-sociedade-moderna/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

Essa postura do cinema moderno nos encoraja a questionar e desconstruir as imagens caricaturais, promovendo uma maior reflexão sobre os significados e simbologias presentes nas obras cinematográficas. Ele se torna uma ferramenta poderosa para estimular a reflexão sobre a própria linguagem cinematográfica. *A terra treme* (1948) de Luchino Visconti, é um exemplo. O revoltoso de olhos profundos recusa-se a comer devido à intensa raiva que sente ao perceber a manipulação de que se tornou alvo. Observá-lo é compreender um vislumbre da fúria jovem que recairia sobre o cinema nas décadas subsequentes.

O cinema de Visconti é um altar para ícones. Seus personagens são os próprios atores, ícones forjados por uma superação em tensão do prosaico pelo histórico, do príncipe Fabrizio de Salina, ligado a uma ética aristocrática inútil no mundo burguês, a Ludwig, dilacerado a uma ética estética e a ideia católica do pecado, e ao professor, preso a uma ética humanista, de tom esquerdista, do pós-guerra. Em todos, a sensação de serem tardios, fora do seu tempo. Demasiado tarde para viverem no mundo que surge e demasiado cedo para serem entendidos (LOPES, 1999, p. 208).

Figura 10 – O revoltoso no filme *A terra treme* (1948).



Fonte: Palavras de Cinema, 2018²⁴.

A quinta característica destacada por Deleuze (1990) no novo cinema é a denúncia de um complô organizado pelas sociedades de controle. Nos sistemas disciplinares, conforme evidenciado por Foucault (1999), ocorre uma dicotomia entre a opacidade do poder e a transparência dos indivíduos. Lembremos à icônica representação do panóptico como exemplo. Nessa perspectiva, ele reconhece o cinema como um veículo para expor e questionar o controle exercido pelo poder na sociedade, especialmente através do controle de vigilância e dos meios de comunicação. O poder, devido a sua situação privilegiada, se manteria fora do alcance dos indivíduos, enquanto estes últimos estariam numa situação de constante observação, sendo, portanto, transparentes aos seus olhos (Foucault, 1999). De acordo com essa característica, temos *O Deserto vermelho* (1964), filme de Michelangelo Antonioni.

²⁴ Disponível em: < <https://palavrasdecinema.com/2018/07/10/a-terra-treme-de-luchino-visconti/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

Figura 11 – O complexo industrial no filme *O Deserto vermelho* (1964).



Fonte: Comunidade, cultura e arte, 2021²⁵.

Essa diferenciação entre os tipos de imagens e planos no cinema moderno fornece uma narrativa mais rica e complexa, permitindo que a expressão artística seja mais ampla e incorporada. O cinema moderno desafia as convenções narrativas do cinema clássico, oferecendo uma experiência cinematográfica mais profunda e significativa. Ao abraçar essa estética, desempenha um papel fundamental ao revelar as estruturas de poder ocultas e suas manipulações sobre a realidade. Por meio de narrativas provocativas²⁶ e imagens impactantes, o cinema torna visível aquilo que, muitas vezes, é ignorado ou obscurecido pelas instituições dominantes.

Ao confrontar o/a espectador/a com questões complexas e controversas, o cinema moderno o/a convida a questionar as estruturas vigentes e desenvolve uma visão mais crítica e do mundo em que vivemos. Essa dimensão política e engajada do cinema é fundamental para estimular debates e reflexões sobre temas sociais e culturais, na esperança da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

As cinco características da crise da imagem-ação apontadas por Deleuze são as condições para o início de um novo tipo de imagem, uma imagem pensante. De forma positiva, Deleuze valoriza essa imagem que não se baseia mais na conexão sensório-motora,

²⁵ Disponível em: < <https://comunidadeculturaearte.com/michelangelo-antonioni-o-passo-em-frente/>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

²⁶ Esse protesto inculco foi imediatamente encampado por Jean-Luc Godard, que fustigou a semiologia como “criadora de normas e códigos” que o cinema dispensaria: “Nós é que somos filhos da linguagem cinematográfica e dispensamos o nacional-socialismo da linguística”, imprecou. Para esse cineasta, aquele que interessasse pelo cinema enquanto linguagem perderia de vista o aspecto mais sensual da obra de arte, sua dimensão estética. Quem reivindicava o cinema como objeto de estudo e pesquisa terminava decodificando-o sem abordar a ética e o gosto, sendo levado a rejeitar Ford sem diferenciá-lo de Delannoy; quer dizer, Godard imaginava que esse método de investigação não passava de um sistema que girava no vazio, tornando possível dizer uma coisa e seu contrário, alheio ao cinema no qual ele tinha de fundamentalmente prático e técnico (Cf. GODARD, Jean-Luc. C’est de la technique que peut de dégager une idéologie. Cahiers du Cinéma, n° 184, Paris, 1966.)

não criando mais situações puramente óticas e sonoras. Essa mudança impede que a percepção se estenda em direção a uma ação, permitindo, em vez disso, uma relação direta entre a percepção e o pensamento.

Essa mudança foi impulsionada por diversos fatores, incluindo o desenvolvimento da tecnologia cinematográfica, a influência de movimentos artísticos e culturais do pós-guerra e a busca por novas formas de expressão. A crise do conceito de imagem-ação foi causada, em parte, pela necessidade de se romper com os padrões tradicionais e explorar outras possibilidades estéticas e filosóficas. Deleuze, em *Imagem-tempo* (1990), apresenta alguns momentos dessa transição.

Primeiramente, enquanto a imagem-movimento e seus signos sensório-motores estavam em relação apenas com uma imagem indireta *do* tempo (dependendo da montagem), a imagem ótica e sonora pura, seus opsignos e sonsignos, ligam-se a uma imagem-tempo que sub-ordenou o movimento. É essa reversão que faz, não mais do tempo a medida do movimento, mas do movimento a perspectiva do tempo.(...) Em segundo lugar, ao mesmo tempo que o olho acede a uma função de vidência, os elementos da imagem, não só visuais, mas sonoros, entram em relações internas que fazem com que a imagem inteira deva ser “lida” não menos que vista, legível tanto quanto visível (DELEUZE, 1990, p. 33-34).

A transição do cinema clássico para o cinema moderno representa não apenas uma mudança estética e narrativa, mas também uma transformação na maneira de pensar e expressar as ideias através das imagens. Essa abordagem mais subjetiva e sensível do cinema moderno tem influências profundas em questões de âmbito pedagógico e em nossa compreensão das formas de expressão artística e filosófica. Nesse novo cinema, as imagens se desvinculam do padrão tradicional de encadeamento sensório-motor, abrindo espaço para narrativas mais fragmentadas e abertas a múltiplas interpretações. As situações satisfatórias nas imagens tornam-se lacunares e dispersas, desafiando o/a espectador/a a construir conexões e significados mais complexos.

Essa quebra do encadeamento e da perspectiva tradicional possibilita a emergência de personagens que vagam e erram, sem necessariamente reagirem de forma previsível ao que a eles/as acontecem. O cinema moderno torna-se um espaço para a tomada de consciência, à medida que expõe os clichês, estereótipos e lugares-comuns que permeiam nossa sociedade. Essa postura crítica faz com que o/a espectador/a reflita sobre a própria relação com as imagens e as narrativas que lhe são desenvolvidas.

Ademais, o cinema moderno assume uma função de denúncia do poder e do controle exercido sobre a sociedade. Ao expor e questionar as estruturas de poder ocultas e as

manipulações exercidas pelos meios de comunicação e vigilância, o cinema se torna um veículo de resistência e conscientização. No cerne desse novo cinema, está a valorização do pensamento, que é estimulado pela desconstrução das conexões sensório-motoras tradicionais. A percepção se relaciona diretamente com o pensamento, permitindo ao/à espectador/a uma experiência mais profunda e intelectualmente estimulante com as imagens e narrativas cinematográficas.

É interessante notar que, na filosofia de Deleuze, um termo não é simplesmente um conceito pronto, pois o conceito já inclui a definição do termo. Portanto, as palavras *clássico* e *moderno* não possuem uma definição universal aceita por todos/as. Seu uso conceitual é algo específico para cada pensador/a, o que justifica que esses termos são assumidos por Deleuze como momentos de uma construção filosófica do cinema - o que é crucial para o objetivo de transmitir a atitude filosófica nas aulas de ensino médio. Deleuze utiliza o termo *clássico* para abranger o período desde o início do cinema até a segunda guerra mundial, enquanto o *moderno* engloba o período durante ou após a guerra, com destaque para o neorrealismo italiano como marco inicial. O neorrealismo é especialmente relevante para Deleuze, pois marca o despertar do novo, do inovador e do moderno em uma arte ainda em sua fase inicial de desenvolvimento.

O que define o neo-realismo é essa ascensão de situações puramente óticas (e sonoras, embora não houvesse som sincronizado no começo do neo-realismo), que se distinguem essencialmente das situações sensório-motoras da imagem-ação no antigo realismo (DELEUZE, 1990, p. 11).

Deleuze destaca a potência dessa ruptura ao argumentar que o cinema, originalmente constituído por imagens-movimento, colocava o tempo como condicionado ao movimento. A relação entre tempo e movimento é de extrema importância na reflexão filosófica, sendo abordada por pensadores em diversas épocas. Deleuze (1990) demarca a transição do cinema clássico para o cinema moderno a partir dessa mudança de perspectiva em relação à imagem. No cinema clássico, a imagem-movimento privilegia o movimento em detrimento do tempo, enquanto a imagem-tempo inverte essa relação, tornando o movimento dependente do tempo.

A imagem-movimento não é uma imagem sem movimento, mas sim aquela em que o movimento está em destaque, com o tempo subordinado a ele. Por outro lado, a imagem-tempo apresenta o tempo de forma direta, não mais o vinculando a uma medição do movimento. Isso representa uma libertação do necessitarismo cronológico no cinema e na forma de pensar. No cinema clássico, a ênfase está na ação, e a relação entre as imagens é estabelecida pelo encadeamento sensório-motor. A montagem nesse contexto faz parte da

relação sensório-motora, em que as imagens reagem entre si, construindo uma unidade orgânica. Essa conexão lógica entre as imagens na montagem cria uma coesão na narrativa, característica do cinema de ação.

Em certa medida, os livros *Imagem-Tempo* (1990) e, principalmente, *Imagem-Movimento* (1985) são considerados tardios, pois o encontro efetivo entre as ideias de Bergson e o cinema aconteceu quase um século após o nascimento oficial do cinema (primeira projeção paga em 1895) e após a publicação de *Matéria e Memória* (1999). Esse encontro se deu justamente em um momento em que o cinema já estava passando por experiências, sendo confrontado com a imagem eletrônica e a imagem digital. Esse tema de *deixar de ser ele mesmo* é recorrente no pensamento de Deleuze.

Apesar de serem livros tardios, sua relevância e necessidade não foram perdidas, especialmente considerando a emergência das novas imagens que se compõem e se confrontam com o cinema. A mudança tecnológica trouxe novas possibilidades e desafios para a arte cinematográfica, e as obras de Deleuze ainda têm importância no entendimento dessas transformações e no diálogo entre filosofia e cinema. Embora tardios em relação ao entendimento do cinema, os conceitos e reflexões presentes nos livros de Deleuze continuam relevantes para compreender a evolução do cinema e sua relação com as novas formas de imagem no contexto atual. A obra deleuzeana permanece como uma referência valiosa para analisar as mudanças na linguagem cinematográfica e explorar as possibilidades estéticas e conceituais das novas imagens que surgem em diálogo e confronto com o cinema.

Deleuze (1990) propõe uma reorganização do cinema em dois grandes regimes de imagem: o da imagem-movimento e da imagem-tempo. No regime da imagem-movimento, que corresponde ao cinema clássico, encontram-se filmes como os do realismo americano, a vanguarda cinematográfica soviética dos anos 1920, o expressionismo alemão e as vanguardas francesas, entre outros. Nos filmes do regime da imagem-movimento, o tempo é representado de forma indireta e mantido ao movimento *normal* seguindo as regras de continuidade. O tempo se desenrola de forma cronológica e sempre no presente, mesmo quando há o uso de recursos como *flash-backs*²⁷.

A imagem-movimento, que também é conhecida como imagem orgânica, é composta por diversas outras imagens, como as imagens de percepção, afecção e ação (imagens

²⁷ A relação da imagem atual com imagens-lembrança aparece no *flash-back*. Este é, precisamente, um circuito fechado que vai do presente ao passado, depois os traz de volta ao presente (DELEUZE, 1990, p. 63).

sensório-motoras que deram origem à narrativa). No entanto, em geral, a imagem-ação predomina nesse regime. Na imagem-movimento, existe uma suposição de um *real* pré-determinado, localizado social e historicamente, sendo a imagem relacionada a um centro perceptivo, como um/a personagem ou a câmera. O universo cinematográfico se organiza ao redor desse centro, formando um horizonte de ação, uma situação a ser modificada. É nesse espaço que encontramos o/a protagonista dos filmes de ação, seja um cowboy ou um detetive em um filme noir²⁸. A narração nesse contexto busca retratar o que é considerado verdadeiro.

É importante ressaltar que, dentro do cinema, existem outros regimes de imagem, como o da imagem-tempo, que desafiam essa busca pela verdade e introduzem novas formas de representação temporal e espacial. No entanto, na imagem-movimento, a aspiração ao verdadeiro é uma das características fundamentais que guiam a narrativa cinematográfica. O regime da imagem-tempo corresponde ao cinema moderno e pode ser associado, de modo geral, aos cinemas que surgiram após a segunda guerra mundial. Nesse regime, o tempo é interpretado diretamente na imagem, tornando o movimento *anormal*, aberrante e descontínuo, o que se evidencia através dos cortes entre os planos que se tornam *evidentes*. Nesse sentido, Deleuze utiliza desses termos:

O que chamamos de normalidade é a existência de centros: centros de revolução do próprio movimento, de equilíbrio das forças, de gravidade dos móveis, e de observação para um espectador capaz de conhecer ou perceber o móvel, e de determinar o movimento. Um movimento que se furta à centragem, de uma maneira ou de outra, é como tal anormalidade, aberrante. [...] Ora, o movimento aberrante põe em questão o estatuto do tempo como representação indireta ou número do movimento, pois escapa às relações de número. Mas longe de o próprio tempo ficar abalado, ele encontra nisso a ocasião de surgir diretamente, e de livrar-se da subordinação ao movimento, de reverter essa subordinação. Inversamente, portanto, uma apresentação direta do tempo não implica a parada do movimento, mas, antes, a promoção do movimento aberrante. O que faz deste problema um problema tão cinematográfico quanto filosófico é o fato de a imagem-movimento parecer ser, em si mesma, um movimento fundamentalmente aberrante, anormal (DELEUZE, 1990, p. 50).

Nessa fase, surgem as imagens óticas e sonoras puras, ou seja, imagens que não estão conectadas a ações específicas. O passado não se atualiza mais em uma imagem presente de forma linear. Ao invés disso, passado e presente tornam-se indiscerníveis e constantemente trocam de papéis, criando uma sensação de continuidade fluida e desafiando uma ideia

²⁸ Tal denominação – que, estranhamente, passou sem modificações para o inglês – perdurou e acabou designando um verdadeiro subgênero do filme policial. No filme noir, a investigação é menos interessante pelas capacidades de dedução de que dá provas o investigador do que pela maneira com que ele mergulha no meio do mistério, mesmo correndo o risco de levar alguns golpes pesados. Esse gênero foi muito comentado, tanto por seus aspectos sociológicos (detetives privados viris, mas sentimentais, “prostitutas” perigosas e sedutoras colusão dos meios da política e do crime, etc.) quanto por seus aspectos narratológicos (arte de confundir as pistas, e, às vezes, simplesmente, a compreensão) e visuais (AUMONT; MARIE, 2003, p. 213).

tradicional de tempo cronológico. Esse processo é chamado por Deleuze de *imagem-cristal*, caracterizando uma forma inorgânica e complexa de representação temporal.

Nesse regime, o cinema moderno explora novas possibilidades estéticas e narrativas, desafiando a noção tradicional de tempo e promovendo uma experiência cinematográfica mais subjetiva e reflexiva. No regime da imagem-tempo, a narração se desvincula dos prolongamentos motores e as ações deixam de ser o elemento principal da imagem. Em vez disso, a imagem conecta-se à memória do mundo, às potências artísticas da falsidade e ao pensamento. As imagens substituem os objetos, contradizendo, deslocando ou modificando as imagens anteriores. O conceito do real claro é posto em crise, originado em uma instabilidade da verdade.

[...] não basta eliminar a ficção, em favor de uma realidade bruta que então nos remeteria, ainda mais, aos presentes que passam. É preciso, ao contrário, tender a um limite, fazer com que entre no filme o limite de antes e de depois do filme, apreender na personagem o limite que ela própria transpõe para entrar e sair do filme, para entrar na ficção como num presente que não se separa de seu antes e de seu depois. (Rouch, Perault). Veremos que é precisamente esse o objetivo do cinema-verdade ou do cinema direto: não alcançar um real que existisse independentemente da imagem, mas um antes e um depois assim como coexistem com a imagem, inseparáveis da imagem. Seria este o sentido do cinema direto, na medida em que é um componente de todo cinema: alcançar a apresentação direta do tempo (DELEUZE, 1990, p. 52).

A narrativa cinematográfica se afasta da lógica tradicional de causa e efeito, e a continuidade temporal é menos linear. A imagem se torna mais abstrata e subjetiva, explorando as dimensões do tempo e da memória de maneira não cronológica. As representações são construídas de forma a desafiar o que é considerado como real ou verdadeiro, permitindo que as imagens sejam carregadas de significados múltiplos e abertas à interpretação do/a espectador/a.

Essa desconexão entre a imagem e a lógica tradicional de narrativa cria um espaço para a experimentação estética e a exploração de diferentes possibilidades expressivas. O cinema no regime da imagem-tempo torna-se mais poético, reflexivo e aberto à multidão interpretada, convidando o/a espectador/a para participar ativamente do processo de construção do significado. O conceito de verdade é colocado em xeque, permitindo que as imagens transcendam a mera representação da realidade e se tornem veículos de reflexão e questionamento sobre a natureza do mundo e da própria linguagem cinematográfica.

A transição entre os regimes de imagem foi marcada por uma crise que resultou na quebra do vínculo entre o ser humano moderno e o mundo. Esse colapso se manifesta no

cinema como uma inoperância do esquema sensório-motor, em que os/as personagens já não envelhecem ou estão impossibilitados de agir, entregues a uma pura vidência.

A primeira dimensão dessa crise é de natureza histórica. A esperança do cinema clássico estava relacionada ao despertar do *automático espiritual*, que representava a capacidade do pensamento como uma força revolucionária das massas (cinema soviético). Além disso, o cinema clássico refletia uma composição de movimentos entre a máquina e o humano (cinema francês pré-guerra) e expressava os Estados Unidos como um caldeirão cultural (cinema americano). No entanto, ao longo do tempo, esse otimismo e confiança no poder transformador do cinema dá lugar a uma descrição e inquietação. A crise se manifesta na incapacidade dos/as personagens de agirem de forma coerente ou significativa, o que reflete a perda de sentido e referência diante de um mundo em constante mudança e confronto.

Essa crise histórica levou ao desenvolvimento do regime da imagem-tempo, em que as narrativas cinematográficas passaram a explorar questões mais complexas e abstratas, afastando-se da lógica linear e da busca pela verdade representada pelo cinema clássico. A imagem-tempo abriu caminho para uma experimentação estética mais livre e reflexiva, desafiando as convenções tradicionais e permitindo uma exploração mais profunda das possibilidades expressivas do cinema.

Essa busca pela *veracidade* na imagem-movimento levou o cinema a um impasse. A narrativa tradicional e realista do cinema clássico não era mais suficiente para representar as complexidades e contradições da sociedade moderna. Foi nesse contexto de crise e descontentamento que se experimentaram as condições para o advento do regime da imagem-tempo, no qual o cinema moderno abraçou novas formas de expressão e representação, liberando-se das amarras da linearidade temporal e da busca pela verdade objetiva.

De acordo com Deleuze, "a crise que abalou a imagem-ação dependeu de muitas razões que só atuaram plenamente após a guerra" (DELEUZE, 1985, p. 253). Dessa forma, a nova imagem surgiu coletivamente com o movimento do neorrealismo italiano. Deleuze menciona uma série de fatores que corroboraram para a crise: os efeitos da guerra e suas consequências, a vacilação do sonho americano, o desenvolvimento de uma nova consciência entre as minorias, a influência das imagens, a influência de novas formas literárias, a crise financeira, de público e de ideias em Hollywood, bem como a falência dos gêneros cinematográficos.

No entanto, há uma motivação ainda mais profunda para essa crise. O cinema, como forma de expressão artística, começou a buscar uma representação mais complexa e aberta, explorando os aspectos subjetivos e reflexivos da experiência humana. A imagem-ação tradicional, vinculada a uma continuidade linear e ao realismo, já não era suficiente para capturar a multiplicidade de sensações e experiências vividas no mundo moderno. Assim, a crise da imagem-ação não se limita a eventos específicos, mas representa uma mudança mais profunda e ampla na sensibilidade artística e na compreensão do mundo.

A imagem-movimento já conteria, de forma latente, o germe de sua própria comida, um processo de quebra interna. Cineastas como Yasujiro Ozu²⁹, Orson Welles³⁰ e até o mesmo Alfred Hitchcock³¹, mesmo não se considerando um cineasta moderno, foram responsáveis por dar origem à nova imagem mesmo antes da segunda guerra mundial. Assim, é na própria imagem que podemos encontrar uma passagem para o novo regime cinematográfico, em uma crise que tornaria a situação fragmentada e dispersiva, em vez de globalizante. Essa crise da imagem-movimento levou a uma mudança significativa na narrativa cinematográfica. A ação tradicional cedeu lugar à perambulação, rompendo a ligação entre uma situação dada e a ação de um/a personagem, criando ligações fortes e instáveis. Nesse contexto, ocorrem permutações constantes entre o que é considerado principal e secundário na narrativa.

Essa transição para o novo regime de imagem-tempo não se deu de forma abrupta, mas foi anunciada pelos trabalhos de cineastas inovadores/as que já exploravam novas formas de representação e expressão cinematográfica, questionando as convenções da imagem-movimento. Agora, o tempo é privilegiado, e o movimento é subordinado ao tempo. Nessa nova fase, a ênfase recai sobre a temporalidade, alterando a dinâmica da percepção cinematográfica.

²⁹ Os seus filmes são bem diferentes daqueles com os quais o público de hoje está geralmente acostumado: neles, há pouca ação, a expressão dos sentimentos não é exagerada e há uma economia até mesmo nos movimentos de câmara.

³⁰ O que há em comum em todos os filmes de Orson Welles é o liberalismo, a afirmação de que o conservadorismo é um erro. Os frágeis gigantes que estão no centro de suas fábulas cruéis descobrem que não se pode conservar nada, nem a juventude, nem o poder, nem o amor. Charles Foster Kane, George Minafer Amberson, Michael O'Hara são levados a compreender que a vida é feita de dilaceramentos (TRUFFAUT, 1989, p. 316).

³¹ Em suas declarações e seus artigos sobre o cinema, são poucas as considerações de ordem estética, mas encontramos, a princípio, uma teoria do cinema como espetáculo, destinado a um público que se deve compreender seu elogio constante ao profissionalismo e, geralmente, sua preocupação com a instituição cinematográfica (AUMONT; MARIE, 2003, p. 213).

No cinema pós-guerra, observamos uma ênfase nos espaços vazios, nas perambulações e nos personagens errantes. Ações no tempo são desarticuladas, dando lugar a imagens óptico-sensoriais puras, em vez de ligações sensório-motoras. A imagem passa a ser uma consequência, não mais um ato em si. Parece que o cinema filma o que restou, e a imagem está subordinada a outras temporalidades passadas, deixando o presente à mercê desses outros tempos. Os personagens deambulam e não reagem, criando uma sensação de distanciamento e introspecção.

Nesse contexto, ocorre um deslocamento do cinema em direção ao real. O neorrealismo italiano, segundo Deleuze, exemplifica esse movimento de forma notável. A valorização do enredo, do roteiro, perde espaço. O que se torna importante são os conceitos, as ideias e as lembranças. A imagem passa a pensar por si mesma. A imagem do cinema moderno não depende da ação para transmitir o pensamento; ela é capaz de transmiti-lo diretamente. Esse é um momento de tomada de consciência em relação aos clichês e convenções cinematográficas.

Civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê (DELEUZE, 1990, p. 32).

Um aspecto fundamental do cinema moderno é a presença das narrativas falsificadoras, personagens que enganam e as potências do falso, o que Deleuze associa ao pensamento de Nietzsche³². Nesse contexto, é comum encontrarmos filmes que assumem uma falsidade desde o início, como ocorre nas obras de Godard, nas quais a quebra da quarta parede e o olhar direto para a câmera é frequente. Essa abordagem revela a consciência do próprio cinema como uma representação fictícia, permitindo a exploração de narrativas complexas e reflexivas que desafiam a percepção tradicional da realidade. Atualmente, essas duas formas de cinema, clássico e moderno, coexistem em nossos dias. O cinema clássico ainda prevaleceu no cenário comercial, enquanto o cinema moderno continua a explorar novas abordagens e técnicas narrativas.

Ao permitir que cada indivíduo se conecte com as narrativas e mensagens dos filmes, o cinema nos convida a refletir sobre a complexidade do ser humano e a diversidade de experiências que moldam nossa compreensão do mundo. O cinema se revela como uma

³² O que Nietzsche havia mostrado – que o ideal da verdade era a ficção mais profunda, no âmago do real – o cinema ainda havia percebido (DELEUZE 1990, p. 182).

valiosa ferramenta didático-pedagógica e uma opção educacional para a exploração de temas e conceitos filosóficos.

2.4 A utilização da linguagem cinematográfica na aprendizagem filosófica

A presença da Filosofia enquanto disciplina na grade curricular do Ensino Médio tem uma história conturbada no Brasil, oscilando entre a obrigatoriedade, facultatividade ou a completa exclusão (RODRIGO, 2009). Uma das garantias para a sobrevivência da disciplina nos currículos deve-se à sua inegável contribuição a uma formação ética e política. No entanto, torna-se imprescindível a elaboração de propostas concretas para seu ensino “de modo que não sejam somente propostos os conteúdos, mas que se atente principalmente ao modo como tais conteúdos serão desenvolvidos com os alunos” (CAMPANER, 2012, p. 14).

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notamos que a mesma elenca certas competências gerais para a Educação Básica que podem muito bem ser relacionadas a essas discussões:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017).

Diante do cenário peculiar na Educação brasileira, marcado por mudanças ainda incertas decorrentes das orientações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, especialmente no âmbito do ensino de Ciências Humanas, este trabalho concebe a sala de aula como um espaço de autonomia docente. Essa autonomia se destaca, especialmente, ao buscar abordagens didático-pedagógicas inovadoras, como o uso de filmes para o ensino/aprendizagem de conceitos, configurando-se como uma prática de resistência para a valorização dos conhecimentos filosóficos na escola. Além disso, é crucial reconhecer a significativa importância da incorporação das linguagens artísticas na formação humana integral. O cinema emerge como um elemento fundamental em uma educação estética, guiando os indivíduos a explorarem o mundo de maneira mais ampla, detalhada e profunda.

O cineasta teórico Jean-Claude Bernadet (2006) postula que um filme deve ser interpretado como um intrincado *ritual*, englobando uma diversidade de elementos

provenientes da atividade humana e não somente a mera narração projetada em uma tela para a apreciação ou desgosto do público. Assim sendo, mesmo diante de sua natureza comercial e industrial, o cinema pode ser reconhecido como uma expressão artística legítima, transformando a vivência cinematográfica em uma experiência educativa.

Segundo Benjamin (2010), tanto a criação quanto a reprodução cinematográfica estão impregnadas de técnica e mantêm uma relação intrínseca com a realidade, tendo o potencial de redefinir fundamentalmente o conceito de Arte. Nessa perspectiva, Benjamin destaca que o cinema transcende a mera alienação na sociedade capitalista, podendo, ao contrário, estimular a capacidade crítica das pessoas para a construção de uma sociedade emancipada. Assim, o cinema pode ser considerado um instrumento multifacetado quando integrado a práticas educacionais.

Napolitano (2003, p. 11) salienta que: “[...] dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e ‘difíceis’, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar”. Para o autor, a abordagem do cinema na atividade escolar deve transcender a experiência cotidiana de assistir a filmes no ambiente doméstico. Nesse contexto, o/a professor/a desempenha um papel crucial ao posicionar-se como mediador/a de interpretações, estimulando o/a estudante a desenvolver uma perspectiva mais crítica e exigente como espectador/a.

O aprendizado de conceitos em filosofia é de suma importância, e a questão de se é possível adquirir esses conceitos por meio de filmes surge. A resposta à primeira indagação é positiva. Ao considerar o cinema como uma experiência educativa, torna-se viável explorar sua capacidade de transmitir conceitos. Essa capacidade é conceituada pelo filósofo Julio Cabrera (2006) como *conceito-imagem*, indicando que os filmes possuem a intencionalidade de transmitir determinado conceito acerca do mundo e do ser humano por meio de imagens em movimento, gerando uma experiência emocional e reflexiva nos/as espectadores/as.

Oliveira e Jardim (2019, p. 21) fundamentam-se em Deleuze ao afirmar que o cinema, assim como a filosofia, tem a capacidade de gerar conceitos e instigar a reflexão dos/as estudantes. Ao considerarmos o pensamento deleuzeano, podemos observar que a intersecção entre a filosofia e o cinema na educação proporcionaria ao/à estudante-espectador/a um novo campo de experiência e experimentação. Dessa maneira, se os filmes adquirem sua existência ao conduzir um sujeito para o domínio do pensamento, percebemos a considerável

potencialidade educacional presente nas produções cinematográficas, uma vez que estimulam a prática de pensar e criar novos conceitos.

Dessa forma, a incorporação de filmes nas aulas de filosofia pode instigar a aprendizagem de conceitos de maneira crítica, reflexiva, prazerosa e significativa. Evidentemente que o filme não transmite conceitos *por si só*, ou seja, o simples ato de assistir a uma obra cinematográfica não é suficiente para que o/a estudante absorva os princípios filosóficos.

A interação entre filosofia e cinema sugere uma conexão intrínseca entre esses dois termos quando consideramos ambos em conjunto. É viável analisar essa relação em dois sentidos distintos: o que, na filosofia, desperta o interesse do cinema e o que, no cinema, desperta o interesse da filosofia. Contudo, nossa atenção será direcionada para o segundo sentido. Vale ressaltar que não exploraremos todas as possíveis conexões, concentrando-nos no estudo da relação, partindo da premissa de que o filme pode ser utilizado em sala de aula como um estímulo para a compreensão mais aprofundada de determinados conteúdos abordados nas aulas de filosofia.

Nesse contexto, o cinema atua como uma referência ficcional da realidade existencial, qualificando-se como uma ferramenta altamente eficaz para a discussão filosófica quando empregado de maneira adequada aos objetivos didáticos. Naturalmente, não há consenso entre os profissionais tanto da filosofia quanto do cinema em relação à utilização e à natureza dessa interação. Divergências entre diversos grupos e correntes presentes nos dois campos são evidentes. Assumimos, portanto, a premissa fundamental de que é possível estabelecer uma relação consistente e produtiva entre filosofia e cinema, sem necessariamente encerrar a questão de forma dogmática. Reconhecemos, no entanto, que o debate permanece aberto, longe de ser definitivamente resolvido.

Cabe ressaltar que consideraremos o cinema não tanto como um objeto de estudo (no âmbito artístico) e muito mais como um campo privilegiado, lugar onde, de maneira exemplar, a totalidade da experiência humana se manifesta. O cinema pode ser concebido como um recurso singular no processo de ensino-aprendizagem, pois agrega de maneira significativa imagem, movimento e linguagem. Esse caráter especial permite a representação de *realidades* irrealis, traz presente o ausente, fomentando a dúvida e explorando temas como o tempo, a verdade, a realidade, a dor, a angústia, o tédio, a violência, a morte, o amor, a

felicidade, a justiça, abarcando, enfim, todas as dimensões da existência humana. A atividade filosófica, por sua vez, aborda criticamente e argumentativamente essas diversas dimensões.

O cinema pode desempenhar o papel de impulso vital, como o estímulo essencial da atividade filosófica, ao permitir, por meio da realidade fictícia apresentada, gerar a afetação necessária que inicia um processo de compreensão da problemática experienciada na trama. Essa dimensão cognitiva do cinema, que transcende o mero entretenimento, viabiliza uma apreensão mais profunda do mundo. Dessa forma, o cinema possibilita que construamos não apenas um discurso *limitado* por proposições verdadeiras ou falsas, mas um discurso filosófico elucidativo, impulsionado pelo esforço argumentativo.

O cinema não está vinculado à obrigação de descrever fielmente a realidade. Ele é libertado dessa obrigação de referir-se estritamente à realidade, permitindo-lhe a liberdade de não ser lógico e de não representar o mundo por meio de proposições verdadeiras (ou falsas).

A racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida (CABRERA, 2006, p. 21).

Diferentemente de grande parte da tradição filosófica, que historicamente era apática e não considerava os afetos como componentes fundamentais na compreensão da realidade, Cabrera (2006) caracteriza o cinema como logopático. Ele contrasta essa abordagem com a apatia presente em boa parte da tradição filosófica. Segundo Cabrera (2006), filósofos como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, entre outros, seriam *páticos* ou *cinematográficos*. Eles “não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial do acesso ao mundo. O páthos deixou de ser um ‘objeto’ de estudo, a que se pode aludir exteriormente, para se transformar em uma forma de encaminhamento” (CABRERA, 2006, p. 16).

Ao contrário da filosofia, que busca concluir uma questão por meio de um conceito lógico na busca por construir um discurso verdadeiro e universal, o cinema não se fecha em um conceito dessa natureza. Ele induz o/a espectador/a para enfrentar uma situação singular, proporcionando uma experiência particular por meio de uma cena ou do conjunto do filme. O filme tem uma conclusão técnica intrínseca, com limites de tempo e uma projeção confinada à área da imagem. Diferentemente da vida, que possui seus próprios limites, um filme, devido às suas características limitadoras e construção dramática, se apresenta como uma entidade

única, assemelhando-se a um mundo à parte. Como se fosse outra vida possível na qual o espectador é introduzido como um terceiro. O espectador como um terceiro é o que completa a narrativa fílmica (METZ, 1972).

O filme não se completa por ausência, mas sim como uma necessidade intrínseca, determinada pela forma como impacta o indivíduo. O antes e o depois da trama selecionada são preenchidos pelo/a espectador/a, que afirma e projeta na própria vida as possíveis situações do filme que têm significado para ele/a. Não existem outros significados externos ou além da vida do/a espectador/a. O aspecto peculiar do filme introduz uma nova dimensão, uma faceta ainda não vivida, não experimentada pelo/a espectador/a. Tal particularidade pode fazer com o que o/a espectador/a elabore um discurso sobre o tema em questão.

O/a professor/a de filosofia lida com uma variedade de conceitos fundamentais que, para serem eficazmente transmitidos aos/às estudantes no processo de ensino-aprendizagem, demandam meios adequados para sua transposição didática. Não basta o/a professor/a saber *o que* ensinar, é necessário que domine os conhecimentos relacionados ao *como* ensinar e saiba quais recursos utilizar para atingir os objetivos propostos. O filme pode ser empregado como um recurso didático, entre muitos outros, que possibilita, quando empregado de forma correta, facilita uma aprendizagem mais satisfatória. No entanto, é importante destacar que, embora o filme não ofereça garantias fundamentadas e irrefutáveis de seu valor cognitivo, já que essa não é sua finalidade como objeto estético, ele pode ser um aliado interessante para estimular e desenvolver a atividade filosófica.

A *experiência vivida* proporcionada pelo cinema, através de sua linguagem instauradora, se manifesta como uma unidade no filme, onde cada filme representa um conceito e cada segmento representa outro conceito ou sub-conceito. Mediante suas imagens em movimento, o cinema apresenta situações de maneira que se assemelham à vida real, criando a impressão no/a espectador/a uma projeção de realidade como análogo ao mundo, mesmo que tal proposta seja, na verdade, destituída de fundamento, e mesmo que o/a espectador/a esteja plenamente ciente dessa falta de fundamentação. Contudo, nas tramas apresentadas, o cinema possibilita ao/a espectadora vivenciar experiências que, na vida cotidiana, por distração ou impossibilidade, não seriam efetivamente percebidas, ou seja, não causariam qualquer sensação de interesse ou espanto. Aquilo que pode parecer trivial, passando despercebido no cotidiano, ganha destaque no cinema, configurando-se assim como algo suscetível à problematização pela atividade filosófica.

Nesse sentido, a ação pedagógica se configura como um instrumento por meio do qual os objetivos educacionais podem ser alcançados. No entanto, esses objetivos nem sempre são explícitos, sendo necessário torná-los evidentes, pois estão implicitamente presentes em toda e qualquer ação. Em algumas situações, eles podem estar subjacentes, mas isso não implica que não existam. O/a educador/a tem a responsabilidade de refletir sobre sua ação para trazer à luz seus pressupostos e objetivos, a fim de escolher conscientemente os meios mais apropriados e eficazes para alcançar o sucesso.

Cabe a um/a educador/a questionar permanentemente sobre o objetivo do seu trabalho, sobre os sujeitos de sua prática, sobre o sentido dos procedimentos que utiliza sobre o que é conhecimento, sobre efetividade, sobre métodos, sobre os conteúdos que veicula, e tantos outros objetos que estão comprometidos com a sua prática (LUCKESI, 1990, p.43). No caso, o filme se apresenta como uma estratégia, um recurso que pode ser utilizado de maneira eficaz na ação pedagógica para desenvolver e promover a atividade filosófica por meio da reflexão crítica, radical e global. Porém, esse recurso deve ser muito bem trabalhado e orientado para que não se configure em algo banal, descaracterizando e até mesmo distorcendo a atividade filosófica.

Além de ensinar e aprender, o cinema é um ponto de encontro com diversas concepções de mundo, permitindo-nos explorar diferentes perspectivas e vivências. Silva (2021), alerta que sobre imagem e cinema:

Admitimos que o consumo da imagem em movimento transforma-se constantemente e modifica também aqueles que a consomem, cabe à filosofia, por meio da própria imagem, tomar o que lhe cabe no processo de socialização, mediado por imagens, que é muito mais intenso e desorientado entre os jovens estudantes (SILVA, 2021, p. 35).

Nesse sentido, é ingênuo acreditar que o uso do cinema em sala de aula pode ser completamente controlado pelo/a professor/a em sua abordagem didática, especialmente no que diz respeito às pessoas em relação ao filme apresentado. A arte cinematográfica possui uma característica bela e poderosa: a capacidade de nos conectar e encontrar algo dentro de nós mesmos. O cinema não se preocupa com conceitos de certo ou errado, pois sua base reside no ato de expressar possibilidades de ser e fazer, que serão interpretadas de maneira única por cada espectador/a. Assim, ao utilizar o cinema em sala de aula, o/a professor/a deve estar ciente de que cada estudante terá uma experiência individual e subjetiva ao assistir ao filme. Essa diversidade de aceitação e compreensão é enriquecedora, pois permite que os/as

estudantes explorem suas próprias emoções, para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Através do cinema, uma temática pode ser apresentada de forma mais profunda e impactante, proporcionando uma experiência única e enriquecedora. As obras cinematográficas nos convidam a mergulhar em questões complexas, explorar dilemas éticos e contemplar diferentes visões de mundo. A abordagem cinematográfica pode nos levar a enxergar uma temática filosófica sob uma nova luz, permitindo-nos apreciar suas nuances de maneira mais profunda e reflexiva.

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de tudo, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente "a olho nu", uma vez que o filme é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para "desconstruí-lo" e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme. Através dessa etapa, o analista adquire um certo distanciamento do filme. Essa desconstrução pode naturalmente ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva segundo os desígnios da análise. Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tomam cúmplices para fazer surgir um todo significativo: reconstruir o filme ou o fragmento (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 15)

Dessa forma, o cinema se torna uma opção rica para o ensino de filosofia, pois possibilita aos/às estudantes uma conexão mais íntima e pessoal com os conceitos e debates filosóficos. Ao utilizar o cinema como recurso pedagógico, o/a professor/a pode incentivar a reflexão crítica, estimular a imaginação e instigar o interesse dos/as estudantes em explorar as questões fundamentais da existência humana.

O cinema é objeto de estudo em diversos campos do conhecimento, como filosofia, teoria literária, semiologia e psicanálise. A compreensão de Deleuze (1990), no entanto, é singular em relação aos demais casos; Para o filósofo, o cinema não é apenas um recurso ou objeto de estudo isolado, mas sim um campo de conhecimento que interage de forma intrínseca com outros domínios do pensamento, como a literatura, artes plásticas e a própria filosofia. Deleuze (1990) enfatiza que nenhuma dessas áreas é inferior ou menos abstrata, especulativa ou reflexiva do que as outras.

O cinema, na perspectiva de Deleuze (1990), é um meio rico e dinâmico de explorar conceitos filosóficos de maneira única. Através da linguagem cinematográfica, os/as cineastas podem transcender os limites tradicionais, desafiando a percepção e a compreensão do

público. Os filmes se tornam espaços de experimentação conceitual, em que ideias complexas são visualmente representadas e exploradas de maneira profunda e cativante.

Nessa abordagem, o cinema se torna uma plataforma criativa e reflexiva, que estabelece uma conexão significativa entre a arte e o pensamento filosófico. As obras cinematográficas, ao ampliar e redefinir conceitos desafia-nos a repensar nossa compreensão do mundo e nossa própria existência. Assim, a visão de Deleuze (1990) sobre o cinema nos convida a apreciar essa forma de expressão artística como um campo fértil para a expansão do conhecimento e para a reflexão filosófica, permitindo-nos enxergar as possibilidades criativas e intelectuais presentes nas obras cinematográficas.

Assim como todas as formas de arte, o cinema também deve ser reconhecido como um meio de acesso ao nosso direito à cultura, garantido para uma formação emancipatória. Conscientes desse potencial, os/as professores/as que optam por utilizar o cinema como recurso didático devem sempre encorajar seus/suas estudantes a expressar seus anseios. O que vocês sentiram ao assistir ao filme? O que vocês entenderam da história? Quais aspectos vocês notaram como diferentes ou inovadores?

A potência do cinema em transportar-nos para outros contextos e criar novas realidades é uma dimensão lúdica que desempenha um papel crucial na formação dos/as professores/as. Ao experimentar a experiência cinematográfica, os/as estudantes são instigados/as a imaginar, refletir e explorar novas perspectivas. Essa abertura para o lúdico e o imaginário é fundamental para desenvolver a criatividade e a sensibilidade dos/as futuros/as educadores/as. O cinema, ao despertar emoções e provocar pensamentos, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise dos/as estudantes.

Ao considerarmos a filosofia como um discurso que vai além de uma simples explicação do mundo, evitando ser uma mera repetição do pensamento alheio, encontramos-nos diante de um processo que estabelece uma nova forma de pensar. Conforme Deleuze destaca em *Diferença e Repetição* (1988), devemos partir da ideia de que a repetição nunca é do mesmo, pois o próprio ato de repetir introduz diferenças. Assim, enfrentamos o desafio de como articular a filosofia com a metodologia didática de seu ensino. Qual é o método, o caminho que devemos percorrer para alcançar nosso objetivo de ensinar filosofia? Nesta pesquisa, compreendemos que não se trata apenas de adotar um método preestabelecido, mas sim de articular esse método com seu conteúdo e, o mais importante, envolver nossos alunos nesse percurso de aprendizagem conjunta.

Essas questões nos levam a refletir sobre a dimensão estratégica do ensino da filosofia. Sabemos que a questão do método no ensino da filosofia pode ser revertida em um problema filosófico, o que nos leva a pensar sobre a natureza do ensino em si. Como anunciado, nos questionamos sobre os caminhos viáveis, eficazes e replicáveis para o ensino da filosofia. Quais estratégias favorecem sua compreensão? Quais recursos didáticos podem ser usados? e Como esses pensamentos implicam uma crítica ao *status quo*, mudando nosso pensamento pedagógico da disciplina e em nossa própria experiência como professores/as?

A necessidade de mais pesquisas acadêmicas sobre a temática é reforçada em uma busca exploratória realizada junto a BDTD³³, conforme uma sequência de entradas, que conjugou os termos “cinema”, “filosofia”, “ensino médio”. Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, focada na análise e interpretação dos resultados obtidos por meio da aplicação prática do ensino de filosofia com o uso do cinema como ferramenta educacional. A natureza qualitativa permite uma avaliação mais detalhada e aprofundada da viabilidade e seguiu o ensino de filosofia por meio dessa metodologia. Ao empregar uma abordagem qualitativa, a pesquisa enfatiza a compreensão dos aspectos subjetivos e das experiências vivenciadas pelos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada dos resultados obtidos. A pesquisa, portanto, visa aprimorar a prática pedagógica, oferecendo um olhar detalhado sobre a viabilidade do ensino de filosofia com o uso do cinema como uma valiosa ferramenta educacional.

Nesta pesquisa, foram empregadas técnicas específicas para coleta de dados, a saber: pesquisa bibliográfica e análise fílmica. A pesquisa bibliográfica foi identificada no momento em que foram utilizados materiais já elaborados, tais como livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias, com o objetivo de buscar e extrair conhecimento relevante sobre o tema em questão. A análise fílmica constitui outra técnica importante para ser empregada neste projeto. Ela envolve o estudo e a interpretação de filmes relevantes para a pesquisa, notadamente filmes italianos relacionados à transição do cinema clássico para o cinema moderno, a fim de compreender como o cinema pode ser efetivamente utilizado como ferramenta no ensino de filosofia.

³³ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

3 O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Nada aprendemos com aqueles que nos dizem: faça como eu. Nossos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 1988, p. 31).

3.1 O uso de recursos audiovisuais

Antes de entendermos como se dá o uso do cinema nas aulas de filosofia e suas relações com o ensino-aprendizagem, tendo o filme como um recurso didático-pedagógico, é fundamental pontuar o processo de pesquisa, com os materiais e métodos que foram analisados, desde o protocolo de RSL (Revisão Sistemática de Literatura), chegando a alguns resultados e considerações.

Esta pesquisa apresenta uma revisão sistemática de literatura, pois, segundo Castro ([s.d.] citado por Rother, 2007, p. 5), a revisão sistemática “é uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão”. Apresentamos o roteiro estabelecido no Protocolo de Pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 - PROTOCOLO DE RSL – Revisão Sistemática de Literatura

PESQUISA
<p>Questão de pesquisa</p> <p>Como a utilização da imagem cinematográfica em sala de aula, bem como as problematizações de caráter metodológico, teórico e epistemológico da mesma é um eficaz recurso didático para os/as professores/as de filosofia no Ensino Médio?</p>
<p>Objetivo</p> <p>Compreender a eficácia do uso do cinema nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.</p>
<p>Base de dados</p> <p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.</p>
<p>Recorte temporal</p> <p>2013 – 2022 (o recorte compreende os anos do primeiro e do último trabalho que aparecem na busca)</p>

Descritores

“CINEMA” AND “FILOSOFIA” AND “ENSINO MÉDIO” (no espaço de busca selecionando “todos os campos”)

SELEÇÃO**Procedimentos de seleção de pesquisas**

- Exclusão de trabalhos duplicados;
- Leitura dos resumos, identificando as pesquisas que atendem ao objetivo do estudo.

Critério de inclusão

Dissertações e Teses publicadas e disponíveis integralmente na base de dados indicada.

Critérios de exclusão

1. Pesquisas com foco em atividades fora da sala de aula;
2. Pesquisas que não relacionam Cinema, Filosofia e Ensino Médio;
3. Pesquisas sobre o processo de criação de vídeos.

ANÁLISE**Campos analisados**

Após a busca realizada a partir dos descritores, na base de dados supracitados, os resumos dos trabalhos deverão ser lidos, e uma pré-avaliação, baseada nos critérios de inclusão e exclusão será feita a fim de selecionar as pesquisas que deverão ser lidas integralmente. Nessa próxima etapa, os trabalhos selecionados serão lidos e avaliados, rigorosamente, de acordo com os mesmos critérios, sendo considerados válidos ou inválidos para os objetivos da Revisão Sistemática.

Extração dos dados

Serão construídos formulários de extração de dados para cada pesquisa considerada válida para a RSL. Além das informações básicas (dados bibliográficos, data de publicação, resumo, dentre outros), esses formulários deverão conter também, uma síntese do trabalho, redigidos pelo pesquisador que conduzirá a RSL e suas reflexões pessoais a respeito do conteúdo e das conclusões do estudo.

Sumarização

Com os resultados obtidos, deverá ser produzido um relatório que descreva sinteticamente o conteúdo da RSL. Deverão ser realizadas também, análises qualitativas e quantitativas, a respeito das pesquisas e suas conclusões.

Autores/teoria empregada para discussão

A teoria deleuzeana sobre cinema, nas obras *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, serviu de base epistemológica no emprego da pesquisa.

Com o propósito de conduzir uma análise minuciosa, adotamos uma abordagem fundamentada na Técnica de Análise de Conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin. Conforme afirmado por Bardin (1977), esta técnica envolve um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para analisar as comunicações, com o intuito de obter indicadores do conteúdo das mensagens que inferiram conhecimentos a partir delas. A aplicação desta técnica, juntamente com a explicação detalhada de como foi operacionalizada, visa assegurar a cientificidade e a confiança do estudo.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), há cinco passos para a elaboração de um estudo de revisão sistemática de literatura, os quais foram adotados nesta pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 – Passos para a elaboração de um estudo de revisão sistemática de literatura

Passo 1 – Definindo a pergunta
Como a utilização da imagem cinematográfica em sala de aula, bem como as problematizações de caráter metodológico, teórico e epistemológico da mesma é um eficaz recurso didático para os professores de Filosofia do Ensino Médio?
Passo 2 – Buscando a evidência
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).
Passo 3 – Revisando e selecionando os estudos (critérios de inclusão e exclusão)
<p>Critério de inclusão</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dissertações e Teses publicadas e disponíveis integralmente na base de dados indicada; 2. Trabalhos publicados no período entre 2013 e 2022: 27 dissertações e 03 teses. <p>Critérios de exclusão</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisas com foco em atividades fora da sala de aula: 04 dissertações; 2. Pesquisas que não relacionam Cinema, Filosofia e Ensino Médio: 15 dissertações e 02 teses; 3. Pesquisas sobre o processo de criação de vídeos: 02 dissertações; 4. Trabalhos duplicados: 03 dissertações. <p>Compuseram o corpus: 03 dissertações e 01 tese.</p>
Passo 4 – Analisando a qualidade metodológica dos estudos
Nenhum trabalho foi excluído nesta etapa.
Passo 5 – Apresentando os resultados
Os trabalhos incluídos nesta revisão sistemática foram analisados e apresentados em tabelas, gráficos e quadros que destacam suas características principais, como tipo de trabalho

acadêmico, tipo de pesquisa, instituição, ano de publicação e estado.

TOTAL: 03 dissertações e 01 tese.
--

Depois de aplicados os critérios de inclusão e exclusão, permaneceram cinco trabalhos nesta revisão sistemática de literatura. Eles foram classificados quanto ao tipo de pesquisa (do ponto de vista da abordagem do problema) e quanto ao tipo de trabalho acadêmico (Tabela 1).

Tabela 1 – Classificação do corpus quanto ao tipo e trabalho acadêmico

Autoria (ano)	Tipo de pesquisa	Tipo de trabalho
Amaral Júnior (2021)	Qualitativa	Dissertação
Carvalho (2021)	Qualitativa	Tese
Lima (2020)	Qualitativa	Dissertação
Silva (2021)	Qualitativa	Dissertação

O tempo de busca foi delimitado em 10 anos por terem consonância com o tema compondo o **corpus** em dois anos.

Prosseguindo com a análise, procedemos com um levantamento das Instituições de Pesquisa, identificando o ano e o Estado onde ocorreram as defesas dos trabalhos. Essa ação teve como objetivo contextualizar os estudos, levando em consideração tanto o período quanto a localização das instituições. Na Tabela 2, apresentamos os dados coletados, observando uma totalidade de pesquisas de Dissertação realizadas em instituições localizadas na região Nordeste do Brasil, abrangendo os anos 2020 e 2021.

Tabela 2 – Instituição de Pesquisa, ano e Estado das defesas dos trabalhos

Tipo de trabalho	Instituição	Ano	Estado
Dissertação	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	2021	Maranhão
Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNISINOS	2021	Paraná
Dissertação	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	2020	Maranhão
Dissertação	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	2021	Maranhão

A inclusão do cinema nos processos de ensino-aprendizagem tem sido incentivada nos últimos anos, com práticas voltadas ao uso do cinema em sala de aula. No ambiente escolar, as mídias cinematográficas precisam ser consideradas objetos de estudo a partir dos quais os

professores realizam a mediação crítica dos aspectos culturais e das ideologias veiculadas.

Em sua dissertação, Lima (2020), destaca o poder da imagem, afirmando que a imagem como elemento de comunicação tem pelo menos certa autoridade pela antiguidade e sua corrente até os dias atuais, sendo ela ubíqua e de forma variada. Assim, o cinema, como imagem, pode ser requisitado como recurso de aprendizagem já que a intimidade com ela parece ser uma necessidade de se entender o mundo de uma forma mais verdadeira.

De acordo com Amaral Júnior (2021), além do que é mostrado no filme, o/a estudante pode de certa forma, se ver diante da história e se comunicar com a ficção como se ela fosse real, mas, ao mesmo tempo, é preciso entendê-la. O filme interpreta a realidade, forma uma fatia da realidade orientada para o público e permite que o público crie seu próprio conceito de realidade a partir de filtros culturais, idealistas e críticos.

Em sua tese, Carvalho (2021), considerando o efeito da visão diz que, o olhar não depende apenas de habilidades dos órgãos de percepção, mas, sobretudo dos processos mentais, e ambos precisam de ajustes, treinamento e experimentação. Um aprimoramento dos sentidos da visão para enxergar muito além do que se vê.

Silva (2021), alerta que sobre imagem e cinema, admitimos que o consumo da imagem em movimento transforme-se constantemente e modifica também aqueles que a consomem, cabe à filosofia, por meio da própria imagem, tomar o que lhe cabe no processo de socialização, mediado por imagens, que é muito mais intenso e desorientado entre os jovens estudantes.

A utilização de filmes em sala de aula contribui decisivamente para o alargamento das fronteiras da escola, uma vez que o cinema se coloca na vida contemporânea não apenas como entretenimento, mas também como linguagem formadora de opinião. Os filmes podem trazer possibilidades infinitas para debater temas polêmicos, sociais e políticos, no sentido de promover a contemplação de valores a partir dos pontos de vista político, estético e ético.

Tendo em vista os aspectos observados, retorna-se à pergunta inicial desta revisão sistemática: Como a utilização da imagem cinematográfica em sala de aula, bem como as

problematizações de caráter metodológico, teórico e epistemológico da mesma é um eficaz recurso didático para os professores de filosofia do Ensino Médio?

As pesquisas analisadas demonstraram amplas potencialidades para o uso do cinema nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para a alfabetização midiática dos/as estudantes. No entanto, evidenciaram que a falta de capacitação docente pode prejudicar o uso adequado do cinema, pois é imprescindível a análise crítica dos produtos fílmicos antes de serem aplicados em sala de aula, o que nem sempre ocorre.

Assim, os resultados obtidos desvelam a relevância de desenvolver pesquisas que, além de analisar as concepções de filosofia e ensino veiculadas pelo cinema, verifiquem, na prática, a possibilidade de usar este recurso para incluir as reflexões nos processos de ensino-aprendizagem. Evidencia-se ainda a importância de contemplar produtos fílmicos próximos da realidade e da linguagem dos alunos. Denota-se a ausência de formação dos professores para trabalhar com o cinema. Esse cenário remete à necessidade de se promover ações de formação continuada para os docentes com o intuito de lhes dar condições de explorar este recurso com vistas à aprendizagem dos/as estudantes.

Percebemos, ainda com a pesquisa exploratória realizada, que mesmo filtrando a busca para nos aproximarmos ao máximo de pesquisas realizadas, os descritores acima citados, sobre a perspectiva do ensino médio, já em um primeiro olhar atento, é mister afirmar que este campo possui lacunas.

A experiência proporcionada pelo cinema é sempre ambígua e multifacetada. Em um sentido, ela pode ser considerada subjetiva, emocional e fantástica, escapando, em princípio, dos objetivos tradicionais da educação. No entanto, nos dias atuais, o cinema também é utilizado com o propósito de explorar e trabalhar esses elementos subjetivos e emocionais.

Por outro lado, a experiência cinematográfica também é objetiva, pois nossos olhos de fato veem imagens projetadas na tela. Além disso, o cinema frequentemente apresenta uma narrativa que busca a compreensão do espectador, contendo um pensamento subjacente. Esse aspecto racional e narrativo é especialmente marcante no cinema narrativo, que é o tipo mais comum e predominante no mercado cinematográfico.

A encenação realista, característica do cinema narrativo, muitas vezes transmite um efeito de realidade, fazendo com que o espectador se envolva emocionalmente com a história e os personagens. É esse realismo que nos permite mergulhar na trama do filme, estabelecendo uma conexão mais profunda com o que está sendo retratado na tela. A

experiência do cinema é uma intersecção entre o subjetivo e o objetivo, entre o emocional e o racional, proporcionando aos espectadores um vasto campo de possibilidades para reflexão, entretenimento e aprendizado. É essa riqueza de elementos e abordagens que torna o cinema uma ferramenta universal e poderosa para a educação e para a construção de significados e sentidos nas diferentes esferas da vida humana.

[...] gostar de determinadas cinematografias, desenvolve os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral das pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. E o que isso tem a ver com educação? Por que o gosto ou preferência por uma determinada forma de arte cultural deveria interessar a professores e pesquisadores dessa área? Se pensarmos a educação como um processo de socialização, esse tema torna-se bastante relevante para nós. (DUARTE, 2009, p. 14)

Por esse motivo, os filmes, mesmo sendo obras de ficção e independentemente da faixa etária ou formação cultural dos espectadores, sempre encontrarão resistência na realidade daqueles que os assistem na sala de cinema. Quando mergulhamos em uma experiência cinematográfica, imersos na escuridão da sala, com os olhos fixos na tela, o efeito de realidade é intensificado, pois estamos completamente envolvidos na vivência cinematográfica. Esse impacto é um elemento crucial que o/a professor/a precisa considerar ao utilizar filmes em suas aulas.

Além disso, ao lado desse efeito de realidade, os filmes também podem despertar aspectos de devaneio, sonho e fantasia, que capturam a imaginação dos espectadores. Essa dualidade de experiências é importante e persiste ao longo do tempo, e, portanto, deve ser habilmente abordada pelo/a professor/a em suas atividades escolares. Ao trabalhar com filmes em sala de aula, o/a professor/a deve estar ciente dessa ambiguidade e da capacidade do cinema de experimentar tanto conexões com a realidade como com os universos imaginários. A exploração consciente desses aspectos enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais envolventes e envolvendo para os/as estudantes. Desse modo, o cinema, com sua capacidade única de evocar múltiplas dimensões de experiência, pode ser uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento e da reflexão crítica no ambiente educacional.

É uma preocupação constante do/a professor/a levantar problemas existentes, pertinentes, relevantes e atuais, a fim de despertar a consciência dos/as estudantes sobre as questões que tiveram em suas vidas e orientá-los na busca por respostas, incentivando-os a

enfrentar essas questões e transformá-los, de forma política e estética, encontrando um sentido para elas. Como diz Cipolini (2008) em passagem de um dos seus estudos sobre a utilização do cinema na educação,

Se fizermos uma retrospectiva em relação cinema-educação, podemos constatar que desde sua invenção o cinema tem sido apontado como fonte de pesquisa, e desde então, muito se tem teorizado e discutido a seu respeito. Se no início do século XX a teoria cinematográfica debatia se a imagem expressava ou reproduzia a realidade, hoje sabemos que a realidade não ilustra, nem reproduz a realidade, mas a (re) constrói a partir de uma linguagem própria, produzida num determinado contexto histórico (CIPOLINI, 2008, p. 47)

Esses pensamentos nos levaram a perceber a necessidade de ir além da mera transmissão do pensamento filosófico ao longo da história. O ensino de filosofia também envolve proporcionar aos/às estudantes a oportunidade de repetir de maneira diferente aquilo que já foi pensado. Nossa base teórica, a filosofia deleuzeana, nos permite ter uma visão mais ampla do que os/as estudantes irão assimilar e vivenciar, já que nossas aulas devem convidá-los a repensar, reinterpretar ou até mesmo produzir sua própria compreensão a partir da apreensão e crítica da tradição apresentada em sala de aula.

É comum alguns/as educadores/as considerarem *educativos* apenas os filmes cuja temática está diretamente relacionada aos conteúdos e habilidades incorporadas no contexto escolar, associando-os a intenções formativas e didáticas bem executadas. Também é comum o uso do termo *filme educativo* para se referir a filmes instrucionais, que têm o objetivo de auxiliar ou substituir parcial ou totalmente a função do/a professor/a. No entanto, essas abordagens limitam a utilização do cinema como instrumento didático-pedagógico. Qualquer filme retrata o pensamento e a criação humana em um determinado modelo social e momento histórico, e, portanto, educa quem o assiste, gerando reflexão e impressões sobre. De acordo com Viana (2002),

o adequado equilíbrio entre as palavras e as imagens, facilita os processos de desenvolvimento do pensamento em geral e, em particular no processo de ensino/aprendizagem. É por isso que se assinala que sem sensações, percepções e representações, não há desenvolvimento do pensamento; daí, ser importante, sempre que possível, além das palavras, usar representações visuais (VIANA, 2002, p.77).

Até o momento, foram desenvolvidas várias formas de justificar a presença do audiovisual na escola, com a mais tradicional considerando a socialização das ideias propostas em sala de aula para os/as estudantes. No entanto, podemos adotar uma abordagem mais pragmática, destacando que, dentre as artes, o cinema possui um alcance significativamente maior no mundo contemporâneo, o que o torna um recurso mais efetivo para as gerações atuais - principalmente devido aos serviços de streaming disponíveis. Atualmente, a produção

cinematográfica, incluindo filmes, documentários e séries, ultrapassa em muito nossa capacidade de consumi-la.

Essa abundância de conteúdo audiovisual se estende além do cinema, uma vez que cada pessoa se tornou um produtor de conteúdo para as redes sociais. Nesse sentido, é essencial denunciar o fato de que muitas pessoas deixaram de viver e apreciar plenamente a dimensão estética dos fatos e momentos em suas vidas, optando por gravá-los e postá-los nas redes sociais. Essa mudança de comportamento pode impactar a forma como as pessoas experimentam o mundo ao seu redor e a maneira como se relacionam com as próprias experiências.

Com a rápida expansão do uso do audiovisual e o crescimento exponencial da produção de conteúdo, é crucial explorar e analisar criticamente a influência dessa mídia em nossas vidas. Na escola, o audiovisual pode ser uma ferramenta poderosa para promover a educação estética, incentivando os/as estudantes a refletirem sobre as mensagens transmitidas por imagens e compreenderem como a cultura visual molda nossa percepção do mundo. Teixeira (2006, p. 08) diz que ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas *naturalizantes* do senso comum.

Além disso, ao utilizar recursos como filmes, documentários e séries, os/as educadores/as podem criar um ambiente de aprendizado mais interativo e envolvente, permitindo que os/as estudantes explorem temas complexos de maneira mais acessível e interessante. Reconhecemos que o audiovisual desempenha um papel central na vida contemporânea e que, quando bem utilizado no ambiente escolar, pode enriquecer a experiência de aprendizagem e estimular a consciência crítica dos/as estudantes em relação ao mundo visual que nos cerca.

Essa dimensão estética, que está ligada à nossa experiência de nós mesmos/as, dos/as outros/as e do mundo, tem o poder de gerar processos de subjetivação, os quais mantinham em perspectiva as regras morais cristalizadas pelas tradições. Essa abordagem pode ser fundamental para formar as novas gerações, incentivando-as a uma constante e necessária atualização de nosso modo de existência, pautado pelo ideal de uma vida plena e potente. Ao propor um ensino que seja uma verdadeira experimentação do pensar e do existir, embasado

nas ferramentas conceituais fornecidas pela filosofia da diferença³⁴, estamos buscando criar processos de subjetivação que libertem nosso pensamento das limitações da abstração vazia e transcendente. Isso nos permite explorar de forma criativa e crítica às nuances das experiências humanas, valorizando a diversidade e reconhecendo a singularidade de cada indivíduo.

Essa abordagem filosófica nos convida a questionar as normas e os padrões seguidos, promovendo um pensamento autônomo e inovador, capaz de se adaptar às mudanças e evoluir constantemente. Ao instigar os/as estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e enxergarem o mundo com olhares múltiplos, podemos abrir caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e aberta às possibilidades do futuro.

Essa ação de alfabetização midiática e informacional está intrinsecamente relacionada à valorização da dimensão estética, muitas vezes negligenciada no processo educacional. É importante perceber que um filme, por exemplo, tem o poder de mexer com a alma e evocar sentimentos profundos no ser humano. Esse elemento catártico³⁵ presente nas obras de arte é algo que os/as jovens infelizmente não estão acostumados a experimentar, pois dependem dos cuidados dessa sensibilização no planejamento das aulas.

Para que os/as estudantes possam realmente compreender e apreciar os elementos propostos pelo/a professor/a em uma obra de arte, é capital que eles saibam o que estão observando e como devem olhar para interpretar a mensagem transmitida. Nesse sentido, cabe ao/a professor/a guiar as crianças e jovens em uma jornada de sensibilização, permitindo que eles experimentem a profundidade das mensagens e emoções contidas nas obras artísticas. Explorando a dimensão estética nas atividades educacionais, podemos enriquecer significativamente a experiência de aprendizado dos/as estudantes, estimulando a criatividade, a empatia e a reflexão crítica. Ao proporcionar essa sensibilização, os/as estudantes estarão mais aptos/as a se conectarem com a arte e a cultura, compreendendo melhor a sociedade em

³⁴ Antônio Vital Menezes de Souza e Vinicius Silva Santos (2011), no V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, apresentam o tema Aprendizagem(s) Nômada(s): Expressões da Multiplicidade em Gilles Deleuze, no qual expressam o entendimento da filosofia da diferença como uma filosofia do desfazimento, filosofia da multiplicidade e da construção incessante.

³⁵ Na tradução de Eudoro de Souza, o trecho da “Poética” que trata do conceito de *Catarse* é o seguinte: [...] a tragédia é uma *mimésis* de uma ação nobre, completa e de certa extensão, em linguagem embelezada separadamente pelas diversas formas de cada parte; é *mimésis* que se realiza por agentes e não por narrativa, e que conduz, através da piedade e do temor, para a purificação [*catarse*] de tais emoções (ARISTÓTELES, 1992, p. 24, grifo nosso).

que vivem e desenvolvendo uma percepção mais sensível e humanizada do mundo ao seu redor e, de certa forma, se reconhecendo na narrativa, no contexto do cinema, como sentiu Machado

O que percebo no cinema não é apenas o que vejo, não é apenas o que me é mostrado no recorte do quadro, através da mediação da câmera. A minha percepção depende fundamentalmente do que eu adivinho na percepção do outro, do que eu suponho que o outro vê (ou não) e do que eu suponho que o outro sabe (ou não) que eu vejo. O mesmo campo escópico que constitui o sujeito é também o local onde o sujeito fracassa como fonte originária, como foco, como 'ponto de vista', porque, malgrado esteja no ponto privilegiado de vidência, ele não é o único vidente da cena. [...] O vidente e o visível funcionam em relação ao olhar como o avesso e o direto. Um não existe sem o outro, um não é senão a reversão, o desdobramento do outro, como os corpos que se acariciam se invadem um ao outro, se contaminam e se confundem num quiasma (MACHADO, 2007, p. 97).

Logo, a educação do olhar por meio do cinema está intrinsecamente relacionada a competências de outras artes, como a fotografia, pois trabalha com uma série de conceitos de ótica, proporcionalidade, ângulos, enquadramento, entre outros. Essa abordagem exige uma compreensão interdisciplinar na aplicação desses recursos em uma aula de filosofia. O audiovisual pode ser visto como um antídoto ao formalismo vazio de uma abordagem *tradicional* de ensino, pois ao pressupor uma interdisciplinaridade necessária, permite interagir com os interesses dos/as estudantes e abrir-lhes novos horizontes e experiências.

Ao abraçar a interdisciplinaridade, a educação do olhar possibilita que conceitos e ideias se entrelacem com outras formas de expressão artística. Além de transmitir conceitos filosóficos, o uso do audiovisual envolve os/as estudantes de maneira mais emocional e sensorial, criando uma conexão mais profunda com os temas abordados. Essa abordagem multifacetada fornece aos/às estudantes a oportunidade de explorar questões filosóficas em contextos diferentes e relacioná-las com suas próprias experiências e interesses. Ao estimular a interação entre a filosofia e o mundo do cinema, os/as estudantes são incentivados a desenvolver habilidades críticas, criativas, analíticas, retratar a diversidades, escolhas, e apurar a percepção, permitindo-lhes explorar novas perspectivas e concepções do mundo. Assim sendo, o cinema implica:

uma abertura para o universal que revela a particularidade de cada um. O meu próprio mundo é percebido como um outro mundo, e um outro mundo também é percebido como sendo o meu. Nos dois casos o cinema me revela que pertencço a um mundo comum, à comunidade humana, portanto. É nesse sentido que se pode falar de experiência humana. [...]. É preciso partir da ideia de que um filme nos desvenda condutas humanas (MORIN, 2003, p. 328).

Dessa forma, a educação do olhar a partir do cinema não apenas potencializa o ensino da Filosofia, mas também oferece um caminho para uma abordagem mais envolvente e

significativa da aprendizagem, proporcionando aos/às estudantes uma jornada intelectual mais rica e estimulante. Por meio dessa abordagem, buscamos investigar e compreender como o uso do cinema pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da filosofia, bem como os desafios e oportunidades que surgem ao integrar o audiovisual nas aulas. Durante a pesquisa, refletimos sobre o impacto da abordagem no engajamento dos/as estudantes, na compreensão dos conceitos filosóficos e na estimulação de sua imaginação e criatividade.

Ao repensar a prática do/a professor/a, buscamos identificar boas práticas e estratégias eficazes para utilizar o cinema como uma ferramenta didática relevante, capaz de despertar o interesse dos/as estudantes e tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. Ao mesmo tempo, também questionamos aspectos teóricos, a fim de compreender a fundamentação e a importância dessa abordagem pedagógica na Educação Básica. Buscamos contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, oferecendo *insights* e recomendações para tornar o ensino de filosofia mais dinâmico, conectado com a realidade dos/as estudantes e com as demandas da sociedade contemporânea, na qual o audiovisual exerce um papel significativo na formação das novas gerações.

Segundo Napolitano (2003, p. 20),

O trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético.

O cinema se torna um recurso valioso para gerar debates e discussões em sala de aula, articulados aos temas previamente selecionados pelo/a professor/a. Ao desenvolver o plano curricular, escolho filmes e trechos de filmes da mesma maneira que escolho textos, com o objetivo de provocar reflexões e debates em torno de determinado assunto. A exibição de filmes é feita com uma perspectiva didática, assim como a apresentação de textos, sendo importante deixar claro aos alunos que se trata de outra forma de linguagem, o audiovisual.

Ao esclarecer essa dimensão do uso do cinema como recurso didático, o/a professor/a pode, em médio prazo, eliminar preconceitos que os/as estudantes podem ter em relação ao uso de filmes nas aulas, como expressões pejorativas do tipo "hoje não vai ter aula, vai ser sessão pipoca". É possível criar uma cultura escolar na qual o cinema seja considerado uma ferramenta pedagógica legítima, assim como o livro. Essa experiência com o cinema em sala

de aula permitirá aos/às estudantes desenvolverem uma capacidade de leitura que se estenda além dos textos escritos, abrangendo também o audiovisual.

3.2 A imagem cinematográfica em sala de aula

O cinema, como recurso pedagógico, desempenha um papel fundamental ao gerar reflexões em sala de aula. É essencial que essas discussões conduzam os alunos à reflexão e à produção de conceitos. Cada disciplina pode realizar esse processo de forma única, mas todas devem atribuir sentido lógico à escolha da temática do filme, pois a exibição de um filme é, em essência, a apresentação de um pensamento, conforme analisamos anteriormente.

Ao utilizar o cinema como instrumento didático, os professores têm a oportunidade de estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, como mediadores desse recurso. Através da análise das narrativas, simbolismos e mensagens presentes nos filmes, os alunos podem aprofundar sua compreensão sobre os conteúdos abordados em aula, bem como desenvolver habilidades interpretativas e argumentativas.

A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar (TOURINHO, 2007, p.271).

Cada disciplina pode explorar o cinema de maneiras distintas, escolhendo filmes que se relacionem diretamente com os temas discutidos e incentivando a discussão e a análise crítica dos mesmos. Dessa forma, os/as estudantes podem aplicar o conhecimento teórico em contextos reais, ampliando sua visão de mundo e enriquecendo suas perspectivas sobre diversos assuntos.

É importante ressaltar que a exibição de um filme não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio para atingir os objetivos educacionais propostos. Os filmes selecionados devem ser devidamente contextualizados e discutidos em sala de aula, para que os alunos compreendam seu significado e possam extrair o máximo de aprendizado da experiência. Utilizando o cinema como uma ferramenta para gerar discussão e reflexão, os professores podem proporcionar uma educação mais enriquecedora e significativa, potencializando a construção de conceitos e a formação crítica dos/as estudantes.

Dependendo do filme adequado, podemos proporcionar uma experiência de *túnel do tempo* aos/as estudantes, transportando-os para outras épocas e contextos. O que eles veem na

tela pode ter um impacto significativo em suas realidades, especialmente para crianças e adolescentes, que estão passando por um processo de formação mais dinâmico e sensível às influências culturais.

Nesse sentido, é crucial que os professores estejam devidamente preparados para atuar como mediadores entre o recurso audiovisual, o conteúdo da aula e a aprendizagem dos/as estudantes. No entanto, como mediar um recurso didático que não dominam ou conhecem em detalhes sua produção e execução? É necessário que os/as professores/as possuíssem um conhecimento mínimo sobre os aspectos que tratamos até aqui, como a compreensão da natureza do cinema, sua produção, objetivos e perspectivas.

Nesse pensamento, a ideia do sujeito “permitir-se” é bastante presente também na concepção de Dewey, pois, para esse autor, o significado de experiência está atrelado à ideia de poder pensar sobre algo, debruçar-se, submergir, idealizar, planejar, contar com o já vivido, com os saberes construídos, concluir ideias, não como algo definitivo, mas como algo que se movimenta, que está vivo. Para ele, o que importa não é a cessação, o ponto final, mas ter produzido conhecimento, sistematizado, para então, poder questioná-lo e integrá-lo ao repertório de experiências. Trata-se, pois, de um processo de atribuição de sentido da ação. Eis aqui, no meu entendimento, a superação da dicotomia processo-produto – muito mais que chegar a algum resultado ou viver o processo sem a preocupação da finalização. Dewey aponta a importância da relação que se estabelece entre processo e produto, assim como Larrosa organiza o par dialético experiência/sentido. Penso, ainda, que tanto o produto de Dewey quanto o sentido de Larrosa são provisórios e estão em crescente movimento de construção e (re) construção (DOTTO, 2009, p. 30).

A visão deleuzeana oferece uma visão abrangente nesse sentido, pois ao demonstrar como o cinema pensa e é pensado, nos permite mediar sua aplicação em sala de aula de forma mais efetiva. Com a compreensão dos princípios fundamentais do cinema, os/as professores/as podem orientar melhor seus/suas estudantes na análise crítica das obras audiovisuais. Isso inclui não apenas a compreensão da narrativa e dos elementos estéticos do filme, mas também a exploração das ideias e conceitos filosóficos presentes na obra. Ao integrar essa perspectiva deleuzeana na mediação do cinema em sala de aula, os/as professores/as podem potencializar a experiência educacional dos alunos, permitindo que eles mergulhem mais profundamente no universo do cinema e compreendam como essa forma de arte pode ampliar sua compreensão do mundo.

Contudo, é inegável que a experiência do cinema é ambígua, justamente porque é subjetiva, emocional e fantasiosa. Cada indivíduo assiste a um filme de maneira única e idiossincrática, influenciado por sua própria formação e contexto de vida. Estamos inseridos em regimes visuais que moldam nossa percepção, tornando-nos mais ou menos atentos a

certos aspectos em uma obra cinematográfica. Ao longo de nossa formação, principalmente na infância e adolescência, adotamos certos vícios de visão e percepção cinematográfica que acabam condicionando nossa interpretação dos filmes. É importante reconhecer que esses condicionamentos influenciam a forma como abordamos o cinema em nosso papel como educadores/as.

Considerando que cada filme é carregado de intencionalidade e ideologias, o cinema assume um caráter extremamente objetivo. Como espectadores, nos deparamos com imagens que nos provocam sensações e sentimentos proporcionados pela história, pelo roteiro, pelos enquadramentos e pelas interpretações dos atores e das atrizes. Nesse sentido, a decodificação dessa narrativa complexa é um elemento essencial em nossa docência. Compreendendo a ambiguidade e a subjetividade inerentes ao cinema, os professores podem adotar uma postura mais crítica e sensível ao utilizar filmes como recursos didáticos em suas aulas de filosofia. Ao instigar os/as estudantes a decodificar e refletir sobre as mensagens e ideias presentes nas obras cinematográficas podem promover uma aprendizagem mais profunda e significativa, além de encorajar o desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação crítica dos/as estudantes diante das imagens e narrativas que os cercam. Mesmo que a tradição insista em vir à tona, tratando contrariamente:

Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos (DEWEY, 1952, p.153).

Como já mencionamos, todo filme, seja ficção ou documentário, resulta de um conjunto complexo de traços, escolhas, recortes e perspectivas, que envolve diversos profissionais e interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Nesse sentido, o uso do cinema na educação escolar requer uma compreensão profunda da natureza dessa forma de expressão artística, considerando-a como um conjunto de regras e escolhas. O grande desafio para o/a professor/a é entender essas regras e escolhas da linguagem cinematográfica. Para utilizar filmes de forma eficaz como recurso didático, é crucial conciliar a temática curricular com a projeção do filme em sala de aula. Isso exige do/a educador/a o conhecimento da linguagem específica presente na obra cinematográfica selecionada.

É essencial que o/a professor/a adquira conhecimentos sobre a história do cinema e compreenda a linguagem cinematográfica para trabalhar com filmes de forma significativa em

suas aulas. Quanto mais estiver familiarizado com essas questões, mais facilmente conseguirá aplicar os filmes como recursos didáticos e potencializar a experiência de aprendizado dos/as estudantes. Conhecer a linguagem do cinema permitirá ao/a professor/a explorar a riqueza de significados e possibilidades presentes nas obras cinematográficas escolhidas. Ao compreender os elementos visuais, narrativos e estéticos do cinema, o/a professor/a poderá orientar os alunos na análise crítica e reflexão sobre os temas discutidos nos filmes.

O cinema em sala de aula tem o potencial de provocar debates e reflexões que ultrapassam os aspectos técnicos e estéticos do filme. Cada obra cinematográfica é um documento em si, o que requer uma abordagem interdisciplinar articulada com os conteúdos curriculares da disciplina de filosofia. Ao pensar em um filme selecionado para abordar um determinado tema, é essencial compreender como apresentá-lo aos/às estudantes. Deveria apresentá-lo da mesma forma que apresentamos um texto filosófico? Essa perspectiva de entrecruzar o que o filme propõe com a temática a ser debatida em sala de aula é uma condição fundamental para seu uso didático no currículo, possibilitando ultrapassar fronteiras nas suas discussões.

Compreendemos que para a transformação da nossa realidade escolar/acadêmica (transformação que perpassa seus muros) é imprescindível a articulação do currículo com uma educação que esteja atrelada à cidadania, às singularidades e às diversidades das culturas e etnias. Dessa forma, promove-se a aquisição de conhecimentos para além das paredes desses espaços educativos, proporcionando o diálogo entre o pensamento crítico, a imaginação e a realidade, formando sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade social do nosso país (MACHADO, 2019, p. 118).

A escolha e os cuidados com a utilização de filmes em aulas de filosofia podem enriquecer a experiência educacional dos alunos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise e interpretação. Ao relacionar os temas filosóficos com as narrativas e mensagens presentes nos filmes, o/a professor/a incentiva os/as estudantes a refletirem sobre questões profundas e complexas, estimulando a criatividade e a participação ativa na construção do conhecimento. O cinema em sala de aula é uma ferramenta potente para envolver os/as estudantes e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A abordagem interdisciplinar e o cuidado na seleção de filmes pode abrir caminho para uma educação mais dinâmica, relevante e conectada com as experiências e realidades dos/as estudantes.

O cinema pode ser utilizado como um recurso complementar para enriquecer determinados conteúdos disciplinares previstos nos requisitos curriculares. Essa é, de fato, a

forma mais comum de abordagem do cinema em contextos escolares. No entanto, é importante destacar que utilizar o filme apenas como uma ilustração ou reforço de um conteúdo curricular não é a forma mais adequada, do ponto de vista metodológico, de incorporar o cinema na educação escolar, embora seja a prática mais frequente.

De fato, qualquer disciplina pode explorar o cinema em sala de aula de maneira efetiva. No entanto, o/a professor/a deve começar pelas perguntas fundamentais: Qual é o objetivo que eu desejo alcançar com o uso desse filme? Como essa atividade se relaciona com o conjunto de temas abordados em minha disciplina e área curricular? Quais são os limites e as possibilidades dessa atividade para o grupo de estudantes em questão? Ao longo do ano letivo, que outros filmes poderiam complementar e enriquecer esses procedimentos de ensino?

Ao refletir sobre essas questões, o/a professor/a pode planejar de forma mais estratégica e consciente o uso do cinema como recurso pedagógico. É importante que a escolha dos filmes seja refletida com os objetivos educacionais, estimulando a reflexão crítica e aprofundando a compreensão dos conteúdos examinados em sala de aula.

Nesse sentido, o cinema pode emergir como um mecanismo primordial para a aprendizagem filosófica, e cabe aos/as docentes de filosofia desenvolver atividades a partir da riqueza de suas imagens, utilizando-as como elementos didático-pedagógicos em suas salas de aula. No entanto, é importante reconhecer as dificuldades envolvidas nesse processo, especialmente ao levar em conta todas as problematizações que as obras cinematográficas possuem em relação ao que têm propriamente de filosófico, indo além de apenas qualificá-las com meros recortes de um conteúdo ou tema a ser trabalhado em sala de aula. Quando utilizamos o cinema na escola, o objetivo principal não é apenas exibir o filme, mas sim explorar as discussões e reflexões que surgem posteriormente à sua exibição. Como educadores/as, estamos interessados na aplicação didática do cinema, ou seja, em como podemos utilizá-lo como uma ferramenta para aprofundar os conhecimentos dos/as estudantes e promover a reflexão filosófica.

3.3 O relacionamento entre Imagem e Ensino-aprendizagem

Principalmente, os recursos visuais têm demonstrado sua imensa importância para compreender a realidade contemporânea, caracterizada por uma profunda ênfase na visualidade, frequentemente considerada como algo inato, desvinculado da história e de

disputas ideológicas. No entanto, a imagem representou dessa maneira, impossível a sua utilidade no ensino, o que ocorre exatamente no sentido oposto: a imagem é sempre uma mediação para nós, e embora mantenha sua integridade intrínseca, inalcançável, surge como uma experiência estética para ser imaginada, sentida e interpretada.

Falar de imagem sem imaginação significa, literalmente, cortar a imagem de sua atividade, da sua dinâmica. Percebe-se facilmente que, na massa esgotante das coisas visíveis que nos rodeiam, nem todas merecem que nos detenhamos a decifrar a sua dinâmica própria (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 147).

No campo da Filosofia, avançamos ao reconhecer que os mesmos fatos podem ser apreciados a partir de diversas perspectivas, compreendendo que toda a consideração dos fatos ocorre a partir de uma perspectiva específica - seja ela explicitamente ou implícita. Nossa proposta é preparar os/as jovens para identificar e explicitar as ideias subjacentes às imagens, discursos e narrativas que permeiam o mundo da cultura.

Dessa forma, o papel do/a docente é semelhante ao do ex-prisioneiro que retorna à caverna para alertar sobre os modelos originais das sombras que seus/suas companheiros/as consideram como coisas reais, fazendo uma referência ao famoso Mito da Caverna de Platão³⁶. A analogia com o texto platônico não é por acaso, pois sua compreensão da imagem é extremamente relevante para nossos objetivos: a imagem é tanto uma expressão da verdade quanto pode iludir nossos sentidos e confundir nossa razão.

Cabe a nós adquirir consciência do que as imagens realmente são a fim de interpretá-las e utilizá-las em nosso benefício. Ao desenvolver essa habilidade, podemos decifrar os significados presentes nas imagens e compreender melhor o mundo, com um olhar emancipatório. A proposta de utilizar filmes como ferramenta pedagógica em aulas de filosofia é fruto de nossa própria experiência docente e, por isso, sabemos que é preciso estar aberto a ajustes e modificações ao longo do processo. A riqueza dessa abordagem está justamente em permitir uma maior emancipação e criatividade por parte do professor/a.

A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu em outros lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente (RANCIÈRE, 2010, p.15).

³⁶ O Mito da Caverna ou Alegoria da Caverna foi narrado no livro VII da obra mais importante de Platão, “A República”. (PLATÃO, 2001)

Importante enfatizar que o recurso audiovisual, como o cinema, não deve ser concebido como um substituto da leitura ou da exposição oral dos conteúdos em sala de aula. Pelo contrário, o filme é uma opção complementar para a apresentação de temas e conteúdos, muitos dos quais podem estar presentes nos livros. O cinema, nesse contexto, deve ser visto como um estímulo para o desenvolvimento do gosto pela leitura. É essencial que tanto o cinema quanto a leitura caminhem juntos nas atividades educacionais. A discussão sobre o uso do cinema em sala de aula foi bastante relevante no início da década de 1990, e é importante reconhecer que o cinema não substitui a leitura, mas sim, pode ser uma ferramenta valiosa para incentivá-la. Daí o cinema como ferramenta didática, ainda atual.

O cinema tem mais de um século, mas continua sendo jovem, dinâmico, inovador e cativante como foi desde seu começo. Portanto, utilizá-lo com finalidade além de mero entretenimento é uma forma de aproveitar uma ferramenta poderosíssima, afinal vivemos em uma sociedade cada vez mais imagética na qual a máxima 'uma imagem vale mais que mil palavras' é comprovada diariamente (MODRO, 2006, p. 127).

Ao usar o cinema como recurso pedagógico em projetos escolares, é fundamental que isso esteja coerente com os objetivos da escola, e um desses objetivos é, sem dúvida, preparar os/as estudantes para o mundo da escrita e da leitura. O cinema pode ser uma ponte para desenvolver o interesse dos/as estudantes pela leitura e ampliar sua cultura cinematográfica. É importante ressaltar que não se trata de menosprezar a cultura oral, que possui sua própria riqueza e importância. O uso do cinema em sala de aula não é incompatível com a valorização da cultura oral. Ambas as formas de expressão podem coexistir harmoniosamente e se complementar. A integração do cinema e da leitura nas práticas pedagógicas pode ser uma estratégia eficaz para o processo de aprendizagem dos/as estudantes, proporcionando uma experiência educacional mais completa.

Devido ao questionamento frequente da filosofia como disciplina escolar, torna-se a consideração que os/as pais/mães estejam cientes de que seu ensino não deve ser formalizado como uma mera transmissão de informações ou uma aula voltada apenas para a *história das ideias*. O ideal é que os/as professores/as que ensinam essa disciplina tenham em mente a importância de evitar que os/as estudantes tornem-se dependentes apenas de recursos didáticos, confundindo-os com o próprio ato de filosofia. Isso torna o ensino da Filosofia um verdadeiro desafio pedagógico: o foco deve estar na atitude filosófica em si, em vez de apenas na transmissão de informações histórico-filosóficas, embora essas informações também tenham seu papel.

O estabelecimento da dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar frequentemente carrega consigo certa hostilidade em relação ao estudo da história da filosofia; acredita-se que esta poderia ser substituída por outro modelo de ensino, que priorizaria o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria (RODRIGO, 2009, p. 47).

O dilema reside na impossibilidade de acompanhar a velocidade vertiginosa e a imensa quantidade de imagens produzidas diariamente. Esse cenário nos coloca em um contexto de sobrecarga de informações visuais, dificultando a análise e a reflexão profunda sobre o significado dessas imagens. Para desenvolver um olhar mais atento em relação a essa avalanche imagética, precisamos aprender a selecionar, filtrar e interpretar essas imagens com maior discernimento, buscando compreender suas mensagens subjacentes e inspiradas na nossa cultura e sociedade. Essa habilidade se torna essencial para não sermos meros/as espectadores/as passivos, mas sim indivíduos capazes de compreender e questionar de forma consciente sobre as imagens que nos cercam.

Tendo consciência dessa percepção e de como o mundo contemporâneo tem reduzido ainda mais a influência da escrita em prol das imagens, é fundamental que a escola promova discussões e se organize em torno de uma pedagogia das imagens, integrando-as de forma interdisciplinar. A docência deve dedicar atenção especial a esse tema em sua formação inicial e contínua. Ao investigarmos os recursos didáticos como, vídeos, documentários e, especialmente, o cinema, podem ser aplicados nas aulas de filosofia, principalmente no ensino médio, revelando que o processo de ensino-aprendizagem na atualidade não pode prescindir dessas ferramentas, uma vez que são extremamente eficazes.

Considerando a adoção desse tema, é pertinente apresentar uma proposta sobre como utilizar as imagens cinematográficas, aliada as tecnologias em sala de aula e qual seria o papel delas no ensino de filosofia. Sobre o uso acentuado de recursos tecnológicos, Dionísio (2008, p.119) afirma que:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Ao adotar essa abordagem, buscamos formar indivíduos capazes de indagar o mundo ao seu redor de forma profunda. Essa postura permite que os/as estudantes desenvolvam habilidades de reflexão, análise e discernimento, capacitando-os a tomar decisões mais seguras e construtivas ao longo de suas vidas. Nesse contexto, a filosofia desempenha um papel crucial, proporcionando um espaço propício para a exploração de questões complexas e significativas, permitindo que os/as estudantes se engajem em debates e reflexões sobre temas de grande força pessoal e social.

3.4 O pensamento em conexões múltiplas

Deleuze e Guattari³⁷ (1992) desenvolveram diversos conceitos e um amplo conhecimento, valorizando a expressão literária em seu pensamento. Para eles, a criação de um novo conteúdo está intrinsecamente ligada a uma expressão nova. Essa abordagem é uma das marcas distintivas de sua filosofia, que abraça a literatura e o cinema como formas de arte que sustentam e desenvolvem algo novo.

A potência, o inusitado, o inspirador e a consistência presentes em seu pensamento conferem às obras deleuzeanas uma contribuição significativa para o campo da educação. Essa perspectiva coloca a filosofia como uma prática criativa e transformadora, que busca constantemente produzir novos conceitos para compreender e interpretar o mundo. Essa visão rompe com a ideia de que a filosofia é uma disciplina distante e estática, e enfatiza sua natureza dinâmica e engajada com os desafios e questões contemporâneas.

Ao não limitar o filosofar a uma reflexão meramente reprodutora da realidade ou à repetição das ideias de filósofos anteriores, Deleuze e Guattari construíram um conceito inovador de filosofia. Eles respondem de forma direta e objetiva à pergunta *O que é a filosofia?* (1992), afirmando que a filosofia é uma atividade de criação de conceitos.

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma 'entidade metafísica', ou um 'operador lógico', ou uma 'representação mental'. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também

³⁷ Foi um francês psicoterapeuta, filósofo, semiólogo e ativista. Fundou a esquizoanálise e a ecosofia e é mais conhecido por suas colaborações intelectuais com Gilles Deleuze, principalmente em *Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980). Para maiores informações consultar DOSSE, 2010, p. 29-43.

produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível. (GALLO, 2008, p. 51-52).

No campo da educação, essa abordagem deleuzeana instiga os/as estudantes a desenvolverem uma postura ativa e criativa diante dos conhecimentos e das problemáticas do mundo. Encoraja-os a questionar, a criar e experimentar novas ideias, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e significativa. As obras de Deleuze e Guattari são valiosas para a educação, pois nos convidam a explorar a filosofia como uma atividade criadora e entender que a busca por novos conceitos é fundamental para compreendermos o mundo e construirmos conhecimento de maneira genuína e original.

Essa perspectiva trazida por Deleuze e Guattari (1992) representa uma significativa inflexão em relação à tradição filosófica que remonta aos tempos dos gregos. Historicamente, a filosofia foi concebida como uma forma de contemplação, uma busca pelo conhecimento através da reflexão e do pensamento abstrato. Deleuze e Guattari propõem uma visão inovadora ao afirmar que a filosofia consiste em uma atividade de criação de conceitos. Eles desafiam uma ideia tradicional de filosofia como uma busca desinteressada pela verdade e pelo conhecimento puramente contemplativo. Em vez disso, argumentam que a filosofia é uma forma de vida ativa e engajada, uma prática criativa e transformadora que está intrinsecamente ligada à ação e à experiência da vida.

Para Deleuze e Guattari, a filosofia não se limita a um campo isolado do pensamento, mas é uma força vital que permeia todas as dimensões da existência. A filosofia não se restringe apenas à escrita de tratados filosóficos, mas está presente nas ações, nas residências sociais e nas práticas cotidianas. A vida do/a filósofo/a é uma vida de criação, em que o pensamento e a ação estão inseparavelmente entrelaçados. Amplia o escopo da filosofia e a aproximação das experiências humanas concretas. A filosofia, então, se torna uma forma de transformar a realidade, de criar novos conceitos e modos de pensar que permitem compreender e interagir com o mundo de maneiras inovadoras e originais.

As conexões múltiplas tem como base o conceito de rizoma³⁸, desenvolvido por Deleuze e Guattari. Da mesma forma que um rizoma se multiplica e se dissemina, nossa pesquisa visou propagar-se para além de sua abordagem original, abrindo-se para novas

³⁸ Essa metáfora foi retirada da botânica, referindo-se a um tipo especial de raiz encontrado, por exemplo, na grama, que tem a característica de se proliferar e se restringir pelo terreno. Os pensadores usam esse conceito para pensar o pensamento filosófico como uma perspectiva e expansão, identificada por conexões múltiplas, sem centro fixo e sem autoridade.

possibilidades de atuação e contribuição em outros campos do conhecimento. Essa abordagem possibilitou uma expansão das práticas educacionais, promovendo uma maior diversidade de conexões e perspectivas no contexto do ensino de filosofia.

Assim como o rizoma não possui um centro hierárquico, nosso estudo buscou evitar a proteção e a centralização, fomentando a flexibilidade e a descentralização nas ações e estratégias adotadas. Dessa forma, a pesquisa serve a disseminar ideias e práticas inovadoras, permitindo que novos olhares e abordagens pudessem emergir e se conectar em diferentes disciplinas. Adotando o conceito de rizoma como ponto de partida, a pesquisa sempre explora a potencialidade de disseminação e multiplicidade no contexto educacional, buscando propagar conhecimentos e práticas de maneira dinâmica e aberta para novas conexões e desenvolvimentos.

A imagem cartesiana do conhecimento, representada pela metáfora da árvore, estabelece uma estrutura hierárquica com um centro, o tronco, que centraliza o protagonismo do processo de conexão entre os galhos ramificados. Essa autoridade limita o diálogo entre os saberes, pois para conectar duas pontas, é necessário passar pelo centro incontornável da árvore. Essa centralização do conhecimento tutoria o diálogo entre os saberes de forma controlada e restrita.

Em contraste, o conceito de rizoma rompe com essa estrutura hierárquica e centralizada. O rizoma não possui um centro fixo e não segue uma ordem linear com começo e fim. Em vez disso, ele se conecta de infinitas maneiras, sem uma obediência fixa. O rizoma é caracterizado por um crescimento móvel e transbordamento contínuo, sem unidades definidas, mas sim por dimensões, conexões, bifurcações e encontros imprevisíveis.

Ao contrário das árvores e suas raízes, que seguem uma lógica de um ponto específico para outro ponto específico, o rizoma é capaz de conectar qualquer ponto a qualquer outro ponto, permitindo múltiplas possibilidades de conexão e interação. Essa abordagem descentralizada e não linear torna o rizoma uma metáfora mais adequada para pensar a complexidade e a dinamicidade do conhecimento, bem como para promover o diálogo entre diferentes áreas de saber de forma mais livre e criativa.

De acordo com Deleuze, uma filosofia pode ser compreendida como uma caixa de ferramentas, na qual temos à nossa disposição aquilo que precisamos para solucionar nossos problemas de acordo com a forma que desejamos trabalhar. Essa abordagem se conecta

diretamente com o conceito de rizoma. Pensar num currículo rizomático significa abandonar a ideia de um plano predeterminado, que consiste numa série de ferramentas ou elementos de antemão para os/as estudantes. Em vez disso, o currículo rizomático permite que os/as estudantes disponham dessas ferramentas de acordo com suas necessidades e problemas específicos, criando seu próprio fluxo, processo e desenvolvimento. Segundo Foucault (2006) seria, então, um pensamento verdadeiramente instrumental.

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p.52).

Uma abordagem rizomática valoriza a multiplicidade e a diversidade. Nesse contexto, não há um currículo ou escola única, mas sim múltiplos currículos, múltiplas escolas e múltiplos processos educativos, pois cada estudante tem suas próprias necessidades, interesses e trajetórias de aprendizagem. A ênfase recai na singularidade de cada indivíduo e em sua capacidade de construir conhecimento de maneira personalizada e autônoma.

Com o currículo rizomático, a educação se torna um espaço dinâmico e flexível, no qual os/as estudantes têm a liberdade de explorar e conectar diferentes áreas de conhecimento, bem como desenvolver seus próprios caminhos de aprendizagem. Essa abordagem promove a autonomia dos/as estudantes, incentivando-os a serem protagonistas de seu próprio processo educativo e construir seus conhecimentos de forma ativa e criativa. O currículo rizomático reflete uma perspectiva de educação mais aberta, diversa e adaptável, que respeita as singularidades de cada estudante e valoriza a multiplicidade de saberes e experiências presentes no contexto educacional. Nessa perspectiva, Kroef associa ao seu *currículo nômade*, justificando que:

Currículos que se constituem no acontecendo. Para tanto, parto da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que apresentam o plano de imanência como uma imagem do pensamento, uma máquina diagramática, que está associada à criação de conceitos e aos personagens conceituais (KROEF, 2003, p. 15)

Podemos adotar uma abordagem rizomática ao currículo, ou seja, pensar em um currículo que seja descentralizado e livre de hierarquias. Essa perspectiva se alinha com a noção de aprendizagem defendida por Deleuze, a qual não admitia uma estrutura hierárquica.

Na concepção deleuzeana, o aprendizado é influenciado por um regime de signos e por uma série de conexões que o/a estudante estabelece inclusive com aspectos que podem estar distantes do discurso do/a professor/a.

O/a professor/a pode apresentar uma determinada situação de aprendizagem e disponibilizar elementos, mas a forma como o/a estudante irá organizar e fazer uso desses elementos é um trabalho próprio dele/a. O processo de aprendizagem torna-se, assim, uma construção ativa e pessoal do/a estudante, permitindo que ele estabeleça suas próprias conexões de sentido e explore múltiplas perspectivas em sua jornada educacional. Essa concepção descentralizada e aberta no currículo valoriza a autonomia do/a estudante, incentivando-o a ser protagonista em seu processo de aprendizagem. Cada estudante é único, com suas próprias experiências, interesses e formas de compreensão. Um currículo rizomático respeita essa diversidade e adapta-se às necessidades e interesses individuais, criando um ambiente mais propício para o engajamento e a motivação dos/as estudantes.

Ao adotarmos uma perspectiva rizomática no currículo, abrimos caminho para uma educação mais inclusiva e significativa, na qual os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades críticas, criativas e autônomas, tornando-se sujeitos ativos e reflexivos em seu processo de aprendizagem e crescimento intelectual. De acordo com Deleuze (1992), o problema não é apenas uma questão intelectual, mas envolve também o sensível. Antes de ser construído racionalmente, o problema é sentido e vivenciado através da sensibilidade. A sensibilidade mobiliza o nosso pensamento e nos impulsiona a criar o problema e, conseqüentemente, a desenvolver o conceito. A importância reside nos problemas em si. Ao produzir uma filosofia da educação, é essencial habitar esse plano de imanência, esse campo problemático da educação. Trata-se de pensar os problemas educacionais de acordo com a abordagem própria da filosofia, que é a produção conceitual.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20).

Na perspectiva deleuzeana, a filosofia da educação não se restringe a meramente resolver questões práticas ou aplica teorias pré-estabelecidas, mas sim mergulhar no fluxo das experiências educacionais e identificar os problemas singulares que emergem desse contexto. Ao habitar o plano da imanência, a filosofia da educação busca criar conceitos originais e

criativos que possam contribuir para uma compreensão profunda e reflexiva das questões pedagógicas. Essa abordagem problemática da filosofia da educação nos convida a pensar de forma aberta, a questionar as estruturas e estimular a criatividade intelectual. Ao lidar com os problemas educacionais de maneira conceitual, desafiados a explorar novas possibilidades e perspectivas, abrindo caminho para uma educação mais dinâmica, inovadora e sensível às necessidades dos/as estudantes e do mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossa pesquisa, a perspectiva deleuzeana nos desafiou a questionar os paradigmas existentes em relação ao uso do cinema em sala de aula. Ficou claro que o cinema não se limita a ser apenas uma imagem em movimento; ele oferece aos/às estudantes uma experiência filosófica profunda ao nos fazer pensar sobre a imagem e seu movimento. Com base nessa compreensão, discutimos o uso do cinema em sala de aula, especialmente voltadas para professores/as de filosofia, com o intuito de refletir sobre o cinema e explorar seus elementos para utilizá-lo de forma plena e impactante em nossas aulas.

Diante das pressões da sociedade e das famílias para que sejamos profissionais exemplares e atendamos imediatamente às necessidades educacionais dos/as estudantes, optamos por adotar a visão deleuzeana de uma proposta educacional rizomática, em que a filosofia desempenha um papel fundamental. Ao incorporar o cinema em nossas aulas, transformamos o espaço de ensino em um ambiente de criação, permitindo que o/a professor/a compartilhe seu conhecimento científico-filosófico de maneira a estimular a capacidade dos/as estudantes de conceituar por si mesmos/as.

Desse modo, a aula se torna um verdadeiro acontecimento, uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. Através dessa abordagem, buscamos apoiar os/as estudantes a explorarem seus próprios recursos criativos, tornando o processo educacional muito mais significativo e relevante para suas vidas. A crença em um/a professor/a excepcional, que carrega consigo toda a responsabilidade pela realização da educação, deve ser desconstruída. É evidente que o/a professor/a desempenha um papel importante na educação, mas nossa pesquisa nos revelou que a docência não existe sem a discência, ou seja, sem a participação ativa do/a estudante no processo de aprendizagem.

Na verdade, a efetivação do processo educacional ocorre quando o/a estudante é considerado como sujeito ativo nesse regime de signos, e quando se estabelece uma interação

significativa entre professor/a e estudante. O/a professor/a é uma parte fundamental da estrutura educacional, uma viga, por assim dizer, mas sozinho, ele não pode sustentar toda a construção. É somente com a contribuição de todos os elementos envolvidos, incluindo os demais *pilares* e *vigas* do processo educacional, que a alicerce da educação se fortalece e adquire sentido. Embora reconheçamos a importância e a necessidade do papel do/a professor/a, nossa pesquisa nos levou a entender que o verdadeiro crescimento e sucesso da educação acontecem quando há um diálogo frutífero entre professor/a e estudante, em que ambos são agentes ativos na construção do conhecimento.

Diante dos resultados aceitáveis, acreditamos nessa proposta de trabalho com o uso do audiovisual no ensino de filosofia. Ao incentivar a utilização criativa do cinema em sala de aula, esperamos que a pesquisa possa estimular o aprimoramento das práticas pedagógicas e promover uma educação mais envolvente e reflexiva para os/as estudantes. A fundamentação da ideia de que os/as professores/as deveriam compreender a aplicação de recursos audiovisuais durante as aulas de filosofia no Ensino Médio foi embasada no pensamento deleuzeano. Ao associar alguns dos conceitos de Deleuze aos elementos didáticos em sala de aula, buscamos explorar uma nova abordagem educacional. Embora Deleuze nunca tenha escrito um tratado específico sobre educação, seu discurso incomum nos desafia a confrontar o diferente, a buscar a não conformidade e a considerar a necessidade de uma nova concepção de vida e do mundo como processos de criação.

Movidos pela pergunta *o que é o conceito?*, propusemo-nos a refletir sobre como ensinar filosofia por meio do cinema. Essa abordagem implica em considerar que a educação e o cinema são questões que se conectam às preocupações dos/as filósofos/as da diferença, os quais rejeitam a noção de que o conceito seja uma mera definição. Assim, ao explorar o cinema como recurso pedagógico na aula de Filosofia, inspirados pela perspectiva deleuzeana, buscamos oferecer aos/as estudantes uma experiência educacional inovadora, onde a criação de conceitos é estimulada e os processos de pensamento são ampliados por meio da conexão entre filosofia e cinema. Essa abordagem permite que os/as estudantes vivenciem o pensamento filosófico de forma mais tangível e expressiva, permitindo uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Dessa forma, esses/as pensadores/as buscam explicar o conceito sem cair na armadilha de produzir uma definição rígida, pois reconhecem que tal atitude limitaria a própria potência criativa do pensamento. Para eles/as, a definição de conceito implicaria em congelar sua

capacidade de evolução e inovação. Nesse sentido, uma ideia fundamental para esses/as filósofos/as é que o conceito é sempre imanente, ou seja, ele está intrinsecamente conectado ao próprio pensamento, sem existir como algo transcendente ou externo a ele. No entanto, os/as pensadores/as em questão nos convidam a uma nova perspectiva: pensar é criar. Os conceitos não são entidades pré-existentes que os/as filósofos/as apenas descobrem; ao contrário, são concebidos e criados por eles de forma imanente. Esses conceitos emergem de um plano de imanência, que é singular para cada filósofo/a. Esse plano é o terreno a partir do qual o pensador experimenta problemas e questões, coletando elementos e, por meio de uma composição criativa, dá forma aos conceitos.

Reconhecemos que a produção de conceitos é um processo ativo e dinâmico, enraizado na própria imanência do pensamento, e cada filósofo/a, com seu plano de imanência particular, contribui para uma evolução constante do pensamento filosófico. Portanto, o conceito é uma criação em movimento constante, sempre aberto a novas possibilidades e interpretadas. Através dos conceitos, abrimos caminho para construir respostas para os problemas que surgem. Eles se tornam ferramentas conceituais que nos ajudam a explorar as dimensões do problema, aprofundar nosso entendimento e gerar possíveis soluções de acordo com as relações e protegidas entre os elementos do conceito.

Trabalhamos com a convicção de que é responsabilidade do/a professor/a despertar o interesse dos/as estudantes pelas práticas filosóficas em sala de aula, estabelecendo uma conexão entre o conteúdo filosófico apresentado e o material audiovisual selecionado para exibição. Nesse contexto, o/a professor/a assume a tarefa de interpretar o filme, mas também deve ser capaz de conduzir a discussão de forma a permitir que os/as estudantes expressem suas próprias interpretações. O/a professor/a deve atuar como um guia durante essa jornada, levando em consideração a forma única como cada estudante percebe e compreende o mundo ao seu redor. Ao facilitar a discussão, ele/a incentiva o pensamento crítico e a reflexão dos/as estudantes, dando-lhes espaço para compartilhar suas perspectivas e desenvolver sua capacidade de análise e argumentação.

Portanto, concluímos que nossa hipótese se comprova ao constatarmos que o cinema, enquanto mídia educacional possui um grande potencial pedagógico. Essa capacidade deriva do fato de que é muito mais fácil para crianças, adolescentes e adultos absorverem informações através de estímulos audiovisuais. O filme se torna uma ferramenta potente para

o/a professor/a romper com o modelo tradicional de aula, que se baseia em uma explicação solitária.

Ao utilizar filmes como recursos educacionais, o professor pode criar uma atmosfera mais dinâmica e interativa, incentivando a participação ativa dos/as estudantes na construção do conhecimento. A aplicação do cinema como mídia educacional oferece um vasto campo de possibilidades pedagógicas, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e proporcionando uma experiência de ensino mais cativante e enriquecedora tanto para o/a professor/a quanto para os/as estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

ALENCAR, S. E. P. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história**. [Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará]. Fortaleza – CE, 2007.

ALMEIDA, G. M. R. **Por uma arqueologia crítica das imagens em Aby Warburg, André Malraux e Jean-Luc Godard**. São Paulo, v. 43, n. 46, p. 29-46, 2016.

AMARAL JÚNIOR, C. A. S. **Cinema e Pensamento: uma experiência pedagógica para o ensino de filosofia no nível médio da educação básica**. [Dissertação Mestrado Profissional em Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Maranhão]. São Luís - MA, 2021.

ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema – uma introdução**. Tradução: Tereza Otonni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1992.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

BARBOSA, Sílvio Henrique Vieira. **O mito em O Triunfo da Vontade: uma análise do documentário de Leni Riefenstahl**. 2013, p.99-112. Disponível em <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/O-mito-em--O-Triunfo-daVontade.pdf>. Acesso em: 25 de nov de 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução: Júlio C Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BAZIN, André. **O que é o cinema**. Tradução: Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Primeira Edição. Tradução: João Maria Mendes. Biblioteca Escola Superior de Teatro e Cinema. Lisboa, 2010.

BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. **In: BENJAMIN, W. Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire Um Lírico no Auge do Capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: UNESP, 2010.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Competências gerais da Educação Básica**. Portaria número 1.570, publicada no D.O.U de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

CABRERA, Júlio. **O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CARVALHO, H. P. D. **Cine Littera: um festival dionísíaco na construção de uma pedagogia do olhar na sala de aula**. [Tese Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Cascavel-PR, 2021.

CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.] São Paulo – SP, 2008.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema 1**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 26/06/1999.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

DIDI- HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa. KKYM, 2012.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e união da Vitoria, PR: Kayganguê, 2008.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOTTO, S. L. **Novas formas de pensar/dizer: a imagem como linguagem mediadora da experiência do formador de professores**. [Dissertação Mestrado Instituto de Artes – IA, Universidade Estadual Paulista - UNESP] São Paulo - SP, 2009.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução: Raquel Ramalheite. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. In: **A Arqueologia do Saber**. Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Tradução: Roque Zimmerman. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino**. Campinas - SP: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (orgs.). **O sentido da escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-41, 2000.

GODARD, Jean-Luc. **C'est de la technique que peut de dégager une idéologie**. Paris: Cahiers du Cinéma, nº 184, 1966.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **O cinema no século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-nômade**: sobrevivêos de bruxas e travessias de piratas. [Tese Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Porto Alegre - RS, 2003.

LIMA, R. P. **Reflexões sobre o ensino de Filosofia**: análise do cinema como recurso didático. [Dissertação Mestrado Profissional em Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Maranhão]. São Luís - MA, 2020.

LOPES, Denilson. **Aquém e além do cinema moderno**: Visconti, melancolia e neobarroco. Revista Novos Estudos CEBRAP, n. 53, pp. 205-211, mar. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa**. In: Aberto. Brasília. Ano 9. nº 45, jan. mar.1990.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana**: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulos, 2007.

METZ, Christian. **A significação do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola sob o risco da democracia**. Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.5, n.9, p. 104-110, jan./jul. 2010.

MODRO, N. R. **Cineducação**: usando o cinema na sala de aula. Joinville: Editora Univille, 2006.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Tradução: Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

NAZARIO, Luiz. **Todos os corpos de Pasolini**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

OLIVEIRA, Adhemar Santos de; JARDIM, Alex Fabiano. **O cinema como metodologia para uma prática de ensino de filosofia**. Revista Poiesis, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 17–31, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/4189>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OLIVEIRA, R.A. **Dziga Vertov**: um cineasta e sua revolução particular. Revista online RUA – Revista Universitária do Audiovisual (UFSCar), 2012.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PROUST, Marcel. **O tempo recuperado**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **El Espectador Emancipado**. Manantial. Buenos Aires, 2010.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática × revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, 2007. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, 11(1), 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2002.

SARAIVA, Leandro. Montagem soviética. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de e SANTOS, Vinicius silva. **Aprendência(s) Nômade(s): Expressões da Multiplicidade em Gilles Deleuze**. V Colóquio Internacional. Educação e Contemporaneidade. Sergipe, Setembro/2011.

SILVA, S. W. L. **Ensino de Filosofia e cinema na relação com estudantes do ensino médio e comunidades do interior do Maranhão**. [Dissertação Mestrado Profissional em Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Maranhão]. São Luís - MA, 2021.

SONTAG, Susan. Fascinante fascismo. In: Sontag, Susan. **Sob o signo de saturno**. Tradução: Ana Maria Capovilla e Albino Poli Jr. São Paulo: L&PM Editores, 1986.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papyrus, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C. **A diversidade cultural vai ao cinema**. Organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOURINHO, I. **Inovação com tradição: O que você gostaria de aprender nas aulas de artes?** 6.ART. 6º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, Brasília: 2007.

TRUFFAUT, François. **Os filmes de minha vida**. Tradução: Vera Adami. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

UM FILME DE CINEMA. Direção: Walter Carvalho. Produção de Bretz Filmes. Brasil: Bretz Filmes, 2015. DVD.

VANOYE, Francis; GOLLOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1994.

VIANA, M. C. V. **Perfeccionamiento del currículo para la formación de profesores de matemática en la UFOP**. [Tese de Doutorado. ICCP]. Cuba. 2002.

VIANA, M. C. V. **O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática**. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. 18 de maio de 2010. Seropédica- RJ.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: São Paulo: Relume Dumará, 2004.