

PENSAR E RESISTIR COM O CINEMA:
INTERPELAÇÕES DELEUZIANAS AO CAMPO EDUCACIONAL

Breno Isaac Benedykt¹
Cintya Regina Ribeiro²

Resumo

O trabalho explora relações entre cinema e educação, tendo como alvo o problema filosófico do pensamento. A partir de Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze, a pesquisa analisa a obra cinematográfica *Branca de Neve* de João César Monteiro, tomando-a como produção de resistência frente à ordenação do pensamento representacional.

Palavras-chave: educação, cinema, pensamento, representação, resistência.

Resumen

El trabajo explora las relaciones entre el cine y la educación, focalizando el problema filosófico del pensamiento. En compañía de Friedrich Nietzsche y Gilles Deleuze, la investigación analiza la película *Blanca Nieves* de João César Monteiro, tomándola como una producción que resiste a los ordenamientos del pensamiento representacional.

Palabras-clave: educación, cine, pensamiento, representación, resistencia.

Stravinsky disse: “Eu sei que a música é incapaz de exprimir o que quer que seja”. Eu sou da opinião de que um filme também. Enfim... não sabemos o que é um filme. Um filme não existe para contar uma história em imagens, isso ficou claro com o tempo; um filme também não existe para mostrar o que quer que seja – o plano geral não rende em um filme, só muito raramente; um filme também não existe para exprimir alguma coisa, sentimento ou qualquer outra coisa.
Jean-Marie Straub

Um dos maiores desafios na articulação entre cinema e educação é a ultrapassagem do imperativo da interpretação como elemento de conexão entre

¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da USP, bolsista FAPESP/Capes. E-mail: breno.benedykt@gmail.com.

² Docente pesquisadora da Faculdade de Educação da USP. E-mail: cintyaribeiro@usp.br.

arte e conhecimento. O gesto interpretativo convoca a soberania dos sentidos, seja em relação à narrativa fílmica ou ao próprio objeto do conhecimento. Essa correspondência entre os conteúdos da obra fílmica e do conhecimento naturalizam um modo de pensamento.

O presente estudo funda-se na problematização dessa perspectiva interpretativa sobre a obra fílmica, caracterizada pelo mero jogo de espelhamento de sentidos a serem justapostos no trato pedagógico para com o objeto do conhecer. Esse modo de relação entre cinema e educação, ao colocar em foco os processos do conhecer, suscitam a problematização do próprio ato do pensar.

Assim, na companhia dos pensadores Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze e do cineasta português João César Monteiro, buscamos explorar algumas relações entre cinema e educação, tendo como alvo o problema do pensamento.

Nosso percurso argumentativo organiza-se do seguinte modo: num primeiro movimento, configuramos a articulação entre cinema e a questão do pensamento a partir de algumas discussões presentes na abordagem de Deleuze; em seguida, buscamos circunscrever o horizonte do cineasta João César Monteiro, privilegiando sua obra cinematográfica *Branca de Neve*; por fim, no esteio das incursões deleuzianas, buscamos analisar esse documento cinematográfico no cenário de problemas educacionais que remetem ao problema do pensamento.

Cinema e pensamento: aproximações deleuzianas

Abordar a injunção entre cinema e pensamento é uma opção estratégica, tendo em vista as considerações de Deleuze (2010) que, em carta ao crítico de cinema Serge Daney, atenta para o teor político do pensamento que hoje circunscreve o campo das criações cinematográficas. O filósofo francês introduz uma chave que nos convoca a uma especial atenção para com o cinema, entretanto, às avessas da chave interpretativa. O foco do olhar não operaria uma lógica interpretativa que, via representações, revelaria aquilo que se encontraria por trás dos filmes; é o pensamento como máquina produtora que está em jogo e, assim, é a pedagógica cinematográfica que não devemos perder de vista, pois é

sempre a produção de uma complexa pedagogia das imagens o que nos conduz ao auge de uma experiência intensiva de pensamento. Uma “*pedagogia da percepção* (...): cinema de vidente que certamente não se propõe mais embelezar a natureza, mas *espiritualizá-la*, no mais alto grau de intensidade” (DELEUZE, 2010, p. 95).

Nessa perspectiva, considerando *realidade* não como imitação ou representação de qualquer coisa que lhe antecederia como verdade, mas como produção de linguagem, tomamos o cinema como grande produtor de realidades que se constituem como tais por meio de suas criações.

Deleuze, na década de oitenta, preocupado com a capacidade das artes de criar *signos*, foi ao cinema à procura de uma classificação, uma espécie de lógica das imagens e signos próprios ao domínio. Nessa busca notou uma partilha histórica em suas imagens, à qual chamou de *história natural* das imagens (DELEUZE, 2010). Para traduzir o percurso de seus signos, o filósofo utilizou-se dos conceitos de *movimento*, *matéria*, *memória* e *tempo*, criados por Henri Bergson, sobretudo em sua obra *Matéria e Memória* (MACHADO, 2009).

Como não é o propósito desse estudo o desenvolvimento exaustivo da teoria deleuziana sobre o cinema, evoquemos apenas alguns elementos relevantes com o intuito de apontar a problematização acerca do pensamento, alvo do presente artigo.

Ao ultrapassar o pensamento representacional, Deleuze toma a linguagem do cinema pela sua complexidade e *força* de pensamento, onde se encontra todo um conjunto de criações para fazer com que imagens em movimento e tempo sejam capazes, mais do que criar realidades, de provocar afetos e suscitar pensamentos.

Segundo o pensador, o domínio do cinema está constituído na base da imagem-movimento, sua forma clássica, e da imagem-tempo, sua forma moderna. Tal passagem configura-se como um acontecimento no pensamento, o qual adquire forma principalmente após o período da guerra, nas décadas de 40 e 50, com as vanguardas do *Neorealismo* italiano e da *Nouvelle vague* francesa. Essa passagem provocará um deslocamento de prioridade entre movimento e tempo da imagem, no qual o sistema perceptivo priorizado pelo cinema clássico, sensório-

motor, irá desmoronar para emergência de outro tipo de percepção, óptica e sonora (DELEUZE, 2010).

Para Deleuze, no cinema clássico a preocupação com a imagem-sentimento era pensada a partir da imagem-movimento, uma vez que a importância estava no encadeamento entre ações e percepções – ações provocadas por percepções e percepções provocadas por ações. Os movimentos apresentados pela câmera, os cortes e, sobretudo, a montagem tinham a intenção de revelar continuidades entre ações e percepções que se encadeavam; era a unificação dos espaços que estava em jogo e a sua sequência se dava a partir da construção psicológica de um personagem e/ou pela unidade de uma ação. É um tempo subordinado ao movimento, uma imagem-sentimento que é experimentada no tempo (SAUVAGNARGUES, 2010).

O que acontece com o cinema moderno é uma inversão quanto à relação movimento-tempo. “O tempo não resulta mais da composição da imagem-movimento (montagem), ao contrário, é o movimento que decorre do tempo” (DELEUZE, 2010, p. 72). A montagem, antes com o poder da unificação, ganha a capacidade do corte, e os personagens, antes soberanos às suas ações, passam a ganhar novas experiências perceptivas que decorrem de acontecimentos experimentados pela visão e pela escuta, experiências que excedem suas capacidades de resposta e assim desmoronam a sua condição de soberania.

Tal situação pode ser exemplificada no filme *Stromboli* do Rossellini, quando a estrangeira experiencia a erupção de um vulcão e não tem reação alguma, resposta nenhuma; é intenso demais. O sentimento é redobrado, pois não sentimos mais as imagens no tempo; agora o que sentimos é o próprio tempo a partir das imagens (SAUVAGNARGUES, 2010).

Para Deleuze (2010, p.72), por meio dessa ruptura do cinema com o sensorio-motor, mesmo com suas continuidades e descontinuidades, a “imagem torna-se pensamento, capaz de apreender os mecanismos do pensamento”, provocando curtos-circuitos em nosso pensar e, assim, abrindo-nos ao impensável do pensamento.

O cinema, com isso, nos convoca a operar segundo uma valoração que não mais se encontra submissa aos valores pautados em categorias transcendentais de nossa cultura, mas ao modo como Antonin Artaud (2006, p.76) classificou o “bom” ou “ruim” no teatro, pela sua capacidade de nos “fazer pensar (...) a assumir atitudes profundas e eficazes do seu próprio ponto de vista”.

Assim, a abordagem deleuziana nos convida a dar forma a um pensamento que advém de um *encontro* com o cinema. Nessa experiência, cabe-nos decifrar quais os *signos* que nos convocam a pensar de forma *intensiva*, sem pretender esgotar aquilo que é inesgotável, a saber, uma obra que produz pensamento. Como aponta Deleuze (2010),

os critérios, para seleção de um filme, são cerebrais e não intelectuais: existe um cérebro emotivo, passional... A esse respeito, a questão que se coloca concerne à riqueza, à complexidade, ao teor desses agenciamentos, dessas conexões, disjunções, circuitos e curtos-circuitos. Pois a maioria da produção cinematográfica (...) testemunha uma deficiência de cerebelo, e não a invenção de novos circuitos cerebrais. (p. 82)

Nesse intuito, propomos um *encontro* com o filme *Branca de Neve* de João César Monteiro (2000), tomando-o como uma espécie de tormento que nos convocaria a pensar de outra forma, na medida em que, ao suscitar uma ruptura com a linguagem representacional, fomentaria a possibilidade de um novo circuito de pensamento com o campo da educação.

Branca de Neve: radicalidade de pensamento

O filme *Branca de Neve* estreou nas telas do cinema português no dia 10 de Novembro de 2000 como mais um filme dentre tantos outros. Mas, nesse caso, se tratou de uma grande ousadia. João César Monteiro, “o grande transgressor” do cinema, como o nomeou a Mostra Internacional de Cinema, ou “o grande cavaleiro do cinema europeu”, como o denominou o jornal *Le Monde*, fez de *Branca de Neve* o mais radical de seus radicais filmes.

Foram escritas diversas críticas sobre tal filme, dentre as quais destacamos a de Ruy Gardnier (2000), segundo a qual, nota-se a busca de um diretor pelo arrebatamento da divisão moralizante do mundo e de nossas vidas entre o bem e o mal.

A obra não se compõe, e nem poderia se compor, de imagens belas, harmônicas e benévolas. A suposta harmonia de uma narrativa previsível dura poucos segundos no começo do filme, pois logo a tela é cortada por imagens de neve e morte, em branco e preto. Aquilo que escutamos durante os 75 minutos de película não é um conto fadas malicioso e maniqueísta como aquele dos irmãos Grimm. De fato, o que ouvimos é a peça ou poema de Robert Walser, um texto cômico e perturbador considerado “uma das mais profundas criações da literatura moderna”, segundo Walter Benjamin (1996, p. 52).

Robert Walser, que durante sua vida fugiu do sucesso à procura de desfrutar de si mesmo (BENJAMIN, 1996), é a figura da pessoa morta, cuja imagem irrompe no início da película, rompendo com a expectativa da narrativa clássica. Eis o conjunto: a pintura em tons pastéis acompanhada pela música de câmara de Gioachino Rossini; uma sequência de quatro fotos do escritor morto sobre a neve branca³; por fim, o puro silêncio que escutamos ao vermos tais fotos. Assim, é o silêncio, a neve, as pegadas no chão e Robert Walser morto que fissuram o campo harmônico de uma linguagem moralizante.

A partir de então transcorrem aproximadamente 70 minutos com escassas imagens. A objetiva foi tapada e tudo o que ouvimos é a voz dos atores que interpretam os personagens do poema de Robert Walser. Durante alguns breves momentos, surgem espasmos de imagens nos quais não aparece figura humana; tampouco voz se escuta. Cada imagem que se apresenta parece operar no sentido de um apagamento da figura do homem. Deparamos com céu cinza, céu azul, céu claro (com poucas e leves nuvens brancas), ruínas de construções antigas feitas de pedras – todas as imagens são acompanhadas pelas melodias atonais de Salvatore

³ Robert Walser morreu sobre a neve durante um de seus passeios ao redor do hospício no qual permaneceu internado por 27 anos até sua morte. Durante todos esses anos, Walser jamais escreveu; dizia ao amigo Carl Seelig: “Não estou aqui para escrever, mas para ser louco”.

Sciarrino. Cada imagem marca uma interrupção do texto, sem com isso produzir um espaço harmônico favorável aos mecanismos de compreensão.

No fim, após a audição do texto integral de Robert Walser, vemos João César Monteiro, segunda e última pessoa que aparece no filme, olhando-nos com um olhar cômico e perturbador. Transcorrido certo tempo, ele diz uma palavra muda, talvez, um: “não”.

Faz-se necessário pensar essa quase total ausência de imagens como um gesto de ousadia e coragem movido pela necessidade de criação. Um problema com a luz, um problema entre o tempo, o movimento, as imagens e o pensamento. Uma questão imanente posta pela necessidade empírica de se fazer um potente ato de criação por meio de uma produção estética radicalmente singular.

Se hoje estamos inseridos numa sociedade de imagens clichês, como a denominou Gilles Deleuze (2010), devemos levar em conta que para se traçar uma *linha de fuga* torna-se necessário um exercício de criação que vá ao seu limite. Afinal, para se alcançar efeitos de resistência, a arte também deve resistir a si (ZOURABICHVILI, 2004).

Segundo Nelson Araujo (2007, p.1), João César Monteiro “não é o herói das falsidades ou do bom convívio social”, como o título do filme poderia insinuar; longe disso, foi um criador engajado com o pensamento, ou seja, um pensador capaz de fazer de seus filmes “o mágico veneno” de transformação do pensamento, como diria alguns de seus personagens, leitores de Camões.

Trata-se, pois, de uma postura que retoma o lugar de potência da arte, na qual a força para o pensar emerge justamente dessa possibilidade de radicalizar um pensamento que renuncia à sua capacidade de representação (RANCIÈRE, 2009).

Ao corromper a harmonia das imagens belas, fazendo-as sucumbir nos primeiros momentos do filme bem como conduzindo a filmagem com a lente da câmera fechada, Monteiro fratura todo um campo moralizante de linguagem cujo efeito é a conformação da arte como uma espécie de pastorado do pensar.

Essa provocação do cineasta português aliada ao horizonte das questões deleuzianas favorece o engendramento da problematização do pastorado pedagógico acerca das práticas de pensamento.

Cinema e educação: outras correlações

Diante de uma experiência com um filme no território educacional é comum virem à tona certas demandas de representação que correm à procura de respostas sobre: o que o diretor quis dizer? Como devemos entender o filme? Qual a verdade por trás do filme? Enfim, qual o sentido último da obra? Mas podemos supor que, se essas são as atuais máximas que circunscrevem o cinema no campo da pedagogia, nos caberia agora dar um salto e assumir que “a arte não contém, estritamente, a menor informação” (DELEUZE, 1999, p. 5). Sendo assim, não deveríamos nos prontificar a falar sobre qualquer verdade que poderia estar localizada de forma oculta no interior do filme, pressupondo que seria possível fazer alguma espécie de uso prescritivo que justificasse sua utilização instrumental no espaço pedagógico.

Tendo em vista explorar outras possibilidades de relações entre cinema e educação, tomamos *Branca de Neve* como uma obra estratégica uma vez que esta se afirma por sua capacidade de resistência, ou mais especificamente, por duas categorias de resistência, tais como apontadas por Zourabichvili (2004): a) a capacidade da arte de resistir a si; b) a capacidade da arte de nos levar a resistir a nós mesmos, ou seja, de nos desalojar temporariamente de nossas determinações.

Destacamos nesse filme sua potência singular, sua capacidade de nos levar a romper com a rede de determinações que nos diz todos os dias: quem somos, como devemos agir, em que e como devemos pensar. De acordo com Nietzsche (2008, p. 46), o homem “chega às vezes à crença de que está a sonhar, caso alguma vez aquela teia conceitual [(suas verdades)] seja despedaçada pela arte”. Assim, podemos afirmar que *Branca de Neve* engendra essa capacidade de despedaçar nossas teias conceituais. Em outras palavras, buscamos, no encontro com este filme, extrair-lhe a *força* de uma obra de arte capaz de nos provocar pensamentos que resistam e que nos levem a resistir às verdades culturalmente estabelecidas em nosso tempo presente.

Essa condição de resistência se configura quando uma linguagem sai de seu lugar de hábito, ou seja, de suas próprias determinações, aumentando as possibilidades de repugnar nosso pensamento.

É aí que se torna possível a resistência, pois se vimos aí algo que atravessa a vida, mas que repugna o pensamento, então é preciso forçar o pensamento a pensá-lo, fazer dele o ponto de alucinação do pensamento, uma experimentação que faz violência ao pensamento. (DELEUZE; PARNET, 2008, p. 69)

Destaquemos dois aspectos analíticos de *Branca de Neve* que ratificam sua potência de resistir. O primeiro deles refere-se à dinâmica da imagem. Estamos diante de um filme que se distancia, primeiramente, daquilo que, no limite, pode-se dizer que caracterizou a base do cinema clássico: certo “desejo de ver mais, de ver por trás, de ver através (...), um suplemento do ver, de um ‘ver a mais’” (DELEUZE, 2010, p. 92-93). Em outras palavras, “representação na tela [que] pudesse acrescentar [algo] à coisa representada” (BAZIN, 1991, p. 67).

Não há neste filme qualquer espécie de representação; não vemos no filme qualquer tipo de imagem que se acrescente como sentido à coisa obviamente visível. Ao contrário; além da quase total ausência de imagens, apenas a primeira faz alusão direta ao suposto tema a que o título do filme faz referência.

Tal investimento criativo caracteriza uma variação na linguagem cinematográfica, uma ruptura com a língua do cinema clássico – em muitos aspectos, dominante nos dias de hoje, tanto no cinema como na televisão e na internet. Mas tal ruptura não se deve estritamente ao autor e sim à necessidade com a qual o cinema deparou logo no pós-guerra, quando o clássico foi, como disse Deleuze (2010), assassinado pelo seu uso durante o nazismo, levando-o à necessidade de uma nova política; “não mais: o que há para ver por trás?, mas antes: será que posso sustentar com o olhar isso, que de todo modo vejo? e que se desenrola em um único plano?” (p.94).

Entretanto, em *Branca de Neve* não somos levados apenas a sustentar o olhar sobre longos planos, olhar este que nos provocaria certa imersão em outra temporalidade acompanhada pelo ritmo desarmônico de uma música atonal.

Nessa obra, faz-se necessário sustentar o olhar no ritmo dos escassos movimentos de imagem que saltam após longos períodos de tela negra habitada por diálogos intensos.

Desse modo, talvez devêssemos assumir que há aqui uma segunda ruptura, vinda da necessidade de outra variação na linguagem cinematográfica, refutando não apenas a sua língua clássica, mas o excesso de imagens característico de nossa época televisiva.

Deleuze (2010) assinala que após a ascensão da televisão, o cinema depara com a necessidade de uma nova reviravolta devido ao uso sociotécnico dessa produção. Tal uso se manifesta primeiramente no horizonte da imagem televisiva, cujos interesses objetivos voltam-se às demandas de controle social.

Introduzindo o espectador na imagem, a televisão o adicionou aos mecanismos de controle. Assim, a imagem cinematográfica passou a ter em seu interior uma outra imagem, qual seja, a imagem do próprio espectador como meio de controle.

Novo problema que emerge de forma imanente: “como se inserir nela [(na imagem)], como deslizar para dentro dela, já que cada imagem desliza agora sobre outras imagens, já que ‘o fundo da imagem é sempre já uma imagem’” (DELEUZE, 2010, p. 96), momento este em que já “não há mais nada para ver por trás dela, quando não há mais muita coisa para ver nela ou dentro dela, mas quando [há uma imagem que lhe] preexiste (...), e que é isso que é preciso ver” (DELEUZE, 2010, p.101). Frente a esse cenário, o cinema introduz um novo combate em relação a si.

Um segundo aspecto analítico de *Branca de Neve* remete à relação entre som e imagem. São nas longas durações de tela negra que os diálogos intensos se desenvolvem. Agora o sonoro rompe com o visual e renuncia seu exercício habitual ou empírico e volta-se “para um limite que é indizível e, no entanto, é o que só pode ser dito” (MACHADO, 2010, p. 293). Momentos estes em que somos convocados a entrar em sua imagem negra, deixando que nela sejam dragadas todas as imagens clichês que temos da figura clássica de Branca de Neve, de nós mesmos e do mundo. Se num determinado momento Monteiro nos oferta uma

imagem de uma bela menina a dançar com pássaros – quiçá referência à nossa “natural” imagem de Branca de Neve – nos planos seguintes nos apresenta a surpreendente sequência de imagens fotográficas, de Robert Walser morto sobre a neve branca. É, sem dúvida, a rivalidade a qualquer possibilidade de se jogar junto ou em favor da natureza das coisas, “é com a imagem que tudo acontece” (DANEY apud DELEUZE, 2010, p.102).

Essa disjunção entre som e imagem remete a um movimento que ressurgiu com novas forças a partir do cinema do casal Straub-Huillet. Deleuze (1999), ao se referir a essa nova e meticulosa criação dos Straub, afirma se tratar de

uma ideia bem cinematográfica a de assumir a separação entre o ver e o falar, do visual e do sonoro (...): uma voz que fala sobre alguma coisa e ao mesmo tempo outra coisa nos é dada a ver. Enfim, aquilo de que se fala está sob aquilo que se dá a ver. (p.5)

Branca de Neve não nos dá a ver o mesmo que a ouvir, pois som e imagem permanecem dissociados. Assim, seja pelo esvaziamento da imagem, ou pelo trabalho de dissociação entre som e imagem, tal obra produz uma ruptura radical, uma outra variação na linguagem cinematográfica, constituindo-se como um novo cinema que resiste.

A questão da resistência a partir da variação da linguagem estética é crucial em nossa discussão. A resistência do cinema a si se afirma como uma condição necessária à potencialização de nossas possibilidades de criação de pensamento. Serge Daney (2012) alerta que é preciso coragem para um encontro potente com cinema, pois “podemos não suportar a experiência. (...) [e] podemos também passar ao largo do cinema quando ele se arrisca a sair de si mesmo” (p. 218).

Essa discussão é estratégica para o campo educacional. A articulação entre cinema e educação, longe de atender às demandas representacionais do trabalho cognitivo, poderia constituir-se como um encontro estético diante de uma obra capaz de nos levar a resistir às determinações educacionais, às nossas redes conceituais, às hegemonias de nosso próprio campo de pensamento e a nós mesmos.

A singularidade de uma potência criativa pode produzir rupturas nas determinações impostas pela língua pedagógica às nossas vidas, uma vez que “a linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 13).

A capacidade singular desse filme remete à problematização das verdades pedagógicas sobre a relação entre cinema e educação. Resistindo ao uso instrumental da obra artística, *Branca de Neve* nos convoca à multiplicidade da experiência cinematográfica, rompendo com as pretensiosas intenções de certo pastorado pedagógico sempre atento a modelar e catalogar prescrições, num esforço de governamentalização do próprio pensamento.

Esse encontro com o filme produziu um estado de tensão, introduzindo nas representações pedagógicas uma perturbadora situação de escuridão à procura da retomada de um espaço harmônico composto por perguntas e respostas previsíveis. Entretanto, ao não encontrarmos esse lugar de conforto, o filme nos leva a adentrarmos numa *linha de fuga* que desmorona nossa linguagem preexistente e põe a tremer nossas determinações. É o momento onde “está-se no meio de uma linha, e é a situação mais desconfortável. (...) [E] sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52 - 61). Nos momentos em que surge uma imagem – uma possibilidade de alívio para a escuridão dos olhos – esta vem acompanhada de um som atonal que desestabiliza nossos ouvidos; do mesmo modo, nos momentos de ausência de imagem, quando o conforto se daria pela escuridão, somos convocados a uma atenção auditiva na qual a tensão de um diálogo se desenvolve, problematizando o trabalho de moralização perpetrado pela cultura.

Desconforto visual, desconforto auditivo: o cineasta português em momento algum nos permite um lugar de fácil contemplação. Trata-se não somente de uma experiência cinematográfica, mas também de um jogo com o próprio pensamento. Nesse jogo, somos colocados incessantemente nos lugares do insuportável para que possamos fazer desmoronar nossos modos de conhecer, a fim de forjarmos outras experiências do pensar.

O debate acerca dos modos de conhecer é uma necessidade ético-política do campo educacional. Discussões sobre o trabalho do conhecimento demandam uma problematização radical que remete aos modos de pensamento aí implicados.

Numa perspectiva pedagógica moderna, os atos de pensamento tendem a se confundir como mera operação reflexiva de reconhecimento e reconhecimento, lastreando uma dimensão representacional da linguagem (RIBEIRO, 2011).

Numa empreita crítica diante da modernidade, Deleuze (2001) resgata de Nietzsche outra imagem de pensamento:

pensar não é o exercício natural de uma faculdade (...) pensar depende de forças que se apoderam do pensamento (...). Enquanto o nosso pensamento estiver ocupado por forças reativas, é preciso reconhecer que ainda não pensamos. (p.162)

Tal discussão implica radicalmente o campo educacional. De acordo com Michel Foucault (1984), o início do Estado moderno (séculos XVII e XVIII) dispara processos de disciplinarização de sujeitos e governamentalização de populações, tendo por objetivo a produtividade pautada no princípio da formação.

Constitui-se, pois, um regime de saber e poder orientado pela prerrogativa da norma, cujo objetivo virtuoso é a regulação das condições de normalidade e anormalidade.

A instituição escolar constitui essa rede. Presenciamos a consolidação de um movimento que oscilará, a partir de então, entre as classificações dos normais e dos patológicos; dos úteis e dos inúteis (RAMOS DO Ó, 2007). Nesse horizonte, a linguagem representacional constituirá a chave elementar para que se torne possível toda uma série de classificações interpretativas dos indivíduos em favor das homogeneizações das vidas, tarefa que a educação tomará para si, em favor dos anseios de uma sociedade pautada no funcionamento do mercado e do Estado. Nos termos de Veiga-Neto e Traversini (2009):

a nossa época, mais do que qualquer outro momento da história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, pela espetacularização, pelo risco e pelos controles sociais; e, mais do que qualquer outro espaço

institucional, a escola parece ainda ser o *lócus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação. (...) Assim, a escola não apenas está inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, mas também se coloca *a serviço* dela. (p.4-5, grifos dos autores)

Nesse sentido a afirmação de Jacques Rancière (2009) torna-se um vetor de resistência essencial, pois o autor afirma que a arte nos afeta a partir de algo que se localiza em outro lugar, distante do pensamento representacional, por uma palavra surda:

potência sem nome que permanece por trás de toda consciência e todo significado, e à qual é preciso dar uma voz e um corpo, mesmo que essa voz anônima e esse corpo fantasmagórico arrastem o sujeito humano para o caminho da grande renúncia, para o nada da vontade. (p.41)

Branca de Neve, ao nos lançar com sua palavra surda a um estado de desconforto incessante, corrompendo as oportunidades para o funcionamento de quaisquer prescrições de um pastorado pedagógico, acaba por nos levar àquilo que – inspirados em (AGAMBEN, 2007) – poderíamos denominar de uma espécie de estado de *inoperância afirmativa*, cujo efeito é fomentar a potência.

Esse estado crescente de potência, pautada por um pensamento afirmativo, tende a desinvestir os modos representacionais de pensamento, hábeis na operacionalização de métodos interpretativos no trabalho com as produções cinematográficas. Configura-se, pois, uma modalidade de resistência que, por combater as hegemonias da linguagem representacional, afirma uma experiência intensiva de pensamento.

Alinhados no pensamento deleuziano, Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan (2004) constroem uma fecunda imagem para essa experiência: primeiramente devemos criar um *Saara/plano/quase-vazio* aberto às *imanências* que saltam dos *fluxos*, para, num segundo momento, chegarmos a vivenciá-las, quando possível, como um *choque/encontro/acontecimento* que nos obriga a darmos uma nova forma ao *caos* vivido por meio desse encontro.

Eis um convite ao trabalho de pesquisa educacional, ao qual aceitamos. Logo, construir um *Saara* aberto aos *choques* que nos levam a alcançar o *caos*,

parece ser uma sequência necessária àquelas pesquisas que se arriscam a criar novas possibilidades para que algo de inaudito surja. É esse o esforço que o presente trabalho busca realizar.

Mas, um *quase-vazio* aberto às *imanências* de uma pesquisa educacional, só se constitui se a mesma estiver

despojada de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes, dos doadores de sentido anteriores; cujos movimentos são expressivos, nunca miméticos, seja em relação ao “sujeito” seja em relação ao “objeto”. (TADEU; CORAZZA, ZORDAN, 2004, p.9)

Ao destacarmos que um *Saara* é composto apenas por *fluxos*, podemos afirmar, com esses autores, que para experienciar os *acontecimentos* que surgem na imanência de uma pesquisa, se faz preciso assumir a superfície das coisas. Tal efeito ocorre quando um corpo alcança seu estado sem organização hierárquica e sem profundidade representável, permeável à transformação a partir do *choque* com algo que emerge de um mundo ainda sem codificações.

Trata-se de um *quase-vazio* onde tudo ainda é possível, onde nada está estratificado, onde pesquisador e “objeto” todavia não atingiram seu estado individual. Um *espaço-tempo* sem as referências de um “eu” e de um “mundo”.

Tal tarefa se inicia com a construção de um *plano de imanência* traçado a partir de um exercício de renúncias às verdades referenciais acerca do mundo e de si. Nesse momento, assumimos que não há algo *a priori* de si e nem daquilo com que se trará o encontro, exigindo-nos uma atitude de abertura ao porvir. Dirá Deleuze (2010):

Acreditar no mundo é o que nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volume reduzido. (p.222)

Então, como suscitar acontecimentos no mundo a partir do *encontro* com o cinema, senão retirando-lhe os significados estanques que se nos impõem cotidianamente?

Situamo-nos diante dos desafios de uma política que tem como exigência uma outra atitude de pesquisa, na qual a própria vida do pesquisador é conclamada às experimentações do *caos*, da perturbação daquilo constituído como pedagogicamente pensável. Tal prática se afirma quando o pesquisador vive o cinema como um lugar que lhe permite tornar-se um *estrangeiro/estranho* à língua de seu campo educacional, forjando assim novos sentidos que escapem às estagnações de um sistema de semelhanças endereçado à recognição. Parece ser este um dos maiores enfrentamentos daqueles que se dedicam aos porvires da pesquisa educacional.

Esforcemo-nos por conquistar um plano aberto às imanências do cinema. Criemos esse *espaço-tempo* onde ainda não há estratificações, interpretações, significações, mas apenas movimentos de um pensamento receptível aos *encontros* com as obras cinematográficas.

Se as representações se apossam tanto do “sujeito” como do “objeto”, é preciso tanto des-essencializar nossos “eus”, assim como, as “coisas” que partem do campo cinematográfico. Dessa forma, a ruptura criadora produzida no acontecimento do *encontro* se passaria entre um “eu” desalojado de sua suposta subjetividade ontológica e algo despojado de significados *a priori*.

Jorge Larrosa (2010) salienta que essa transformação constitutiva da fresta para uma série de novos possíveis, pede, anteriormente, o desprendimento e a abertura à imanência de uma experiência – este lugar onde já não esperamos por nada, nem de nós e nem daquilo com que vivenciaremos o contato. Trata-se de estar aberto a viver um estado de indeterminação, implicando rupturas das teias conceituais.

Afirmamos, portanto, que um filme como *Branca de Neve* é capaz de produzir um choque criador que primeiramente nos convocaria ao diagnóstico daquilo que está dito na superfície de nosso cotidiano para em seguida fomentar a interpelação radical: o que pode o cinema em educação?

Considerações finais

Numa perspectiva deleuziana, é o efeito de um *choque* que nos arremessaria numa experiência combativa de pensamento. A criação remete ao *caos* de um combate, acontecimento decorrente de um *encontro* entre uma vida e algo que lhe vem de fora, violentando e lançando o pensamento num estado de indeterminação, incitando novos possíveis, até então, impensáveis e inauditos. Trata-se de um gesto político.

“Sem estilo não se faz política” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.174). A experiência de encontro entre *Branca de Neve* e o campo educacional coloca em evidência a dimensão do estilo como um vetor de criação de outras políticas de pensamento.

Essa estilística, por confrontar a língua pedagógica, só pode tomar forma ao assumir o risco de afirmar um pensamento ensaístico. Talvez, seja no exercício de um ensaio com o cinema que se produza uma prática ética e política como experiência do pensamento e, assim, uma obra estética que possa resistir e fazer resistir.

Tais prerrogativas sugerem que, para uma outra abordagem da relação entre cinema e educação, tendo em vista uma condição de criação de pensamento, o cinema poderia se afirmar como uma espécie de exterioridade do campo educacional, arremessando este último às experiências de um espaço-tempo outro, fomentando a possibilidade da educação criar-se como um ensaio.

Referências

AGAMBEN, G. Arte, inoperatividade, política. In: GUERREIRO, António. **Política: crítica do contemporâneo**. Conferências internacionais Serralves. Porto: Fundação de Serralves, 2007. Disponível em: <http://www.serralves.pt/fotos/editor2/PDFs/CC-CIS-2007-POLITICA-web.pdf>. Acesso em 04 Jul. 2014.

ARAUJO, N. **João César Monteiro: apontamentos debordianos na sua obra**. Disponível em: <http://www.forma-te.com/.../8890-guy-debord-e-o-situacionismo.html>>. Acesso em: 27 Jan. 2012.

- ARTAUD, A. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAZIN, A. A Evolução Cinematográfica. In: **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- DANEY, S. Cinemeteorologia. In: STRAUB-HUILLET; GOUGAIN, E. (org.) **Straub-Huillet**. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2012.
- DELEUZE, G. O Ato de criação. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 27. São Paulo, jun. 1999, p. 4-5.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: 34, 2010.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Rés Editora, 2001.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 2. São Paulo: 34, 2008.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GARDNIER, R. A Genealogia da Moral. In: **Revista Contracampo**. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/23/genealogia.html>> Acesso em: 27 Jan. 2012.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MACHADO, R. Deleuze e o Cinema. In: MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MONTEIRO, J. C. Entrevista [Branca de Neve (2000)]. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=DJ_TrFMBaG0> [acesso em: 27 Jan. 2012].
- MONTEIRO, J. C. **Branca de Neve**. Produção de Paulo Branco, direção de João César Monteiro, Instituto do Cinema, Audiovisual e Multimédia [port]. 75min. Color, Som, 2000.
- NIETZSCHE, F. **Sobre Verdade e Mentira no sentido extra moral**. São Paulo: Hedra, 2008.
- RAMOS do Ó, J. O Governo do Aluno na Modernidade. In: AQUINO, J. G (org). **Foucault pensa a Educação**. São Paulo: Segmentos, 2007.
- RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético**. São Paulo: 34, 2009.
- RIBEIRO, C. R. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, set/dez 2011.
- SAUVAGNARGUES, A. A imagem, do arco sensório-motor à clarividência. In: FURTADO, B. **Imagem Contemporânea**. vol.1. São Paulo: Hedra, 2010.

TADEU, T. T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas da Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. Por que Governamentalidade e Educação? **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, mai/ago 2009.

ZOURABICHVILI, F. O jogo da arte. In: LINS, D. **Nietzsche e Deleuze: Arte e Resistência**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Recebido em 31/07/2014
Aprovado em 18/12/2014