

O CINEMA COMO COMPONENTE DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA PERSPECTIVA DELEUZIANA

Cinema as a component of philosophy teaching from the Deleuzian perspective

Leonardo Araújo Oliveira

Resumo: o presente artigo pretende discutir a proposta de se trabalhar o cinema como componente do ensino de filosofia, a partir das idéias de Gilles Deleuze acerca da arte cinematográfica e de desdobramentos de sua filosofia direcionados a questões pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Cinema; Deleuze.

Abstract: This present article aims to discuss the proposal to work with cinema as a component of philosophy teaching, from Gilles Deleuze's ideas about cinematic art and consequences of his philosophy directed to educational questions.

Keywords: Philosophy Teaching; Cinema; Deleuze.

Introdução

No interior da educação contemporânea é marcante a presença do saber compartimentado. As disciplinas não se conectam umas as outras e são apresentadas aos estudantes como conhecimentos apartados uns dos outros, criando barreiras para que os discentes experimentem uma concepção do conhecimento como um todo. A educação interdisciplinar tem sido a medida mais corrente para superar essa fragmentação do saber. Mas tal projeto tem sido interrompido por problemas básicos, como a própria formação unilateral dos professores.¹

Como resposta a tal problema, tem-se mencionado sobre a proposta de uma pedagogia rizomática, a partir de comentários em torno do pensamento de Gilles Deleuze, filósofo francês que não dedicou obras diretamente ligadas a questões educacionais, mas que ofereceu bases para isso, principalmente ao criticar o modelo de conhecimento baseado na estrutura arbórea. Como contraponto e alternativa à metáfora da árvore, Deleuze lança, no campo de produção do conhecimento, a noção de *rizoma*.

Deleuze não formulou uma teoria da educação. Termos ligado ao tema (como educação, pedagogia) – exceto “aprendizado” –, aparecem com pouca ou nenhuma

¹ Cf. GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.70-71.

frequência nos textos escritos pelo filósofo francês. Ligar educação e cinema parece uma prática ainda menos comum.

Desse modo, mesmo considerando que haja estudos que agenciam filosofia e educação em Deleuze, mesmo em formatos de livros publicados (como *Deleuze e a educação*, de Silvio Gallo), considera-se aqui as precauções que devem ser tomadas e, partindo disso, que o risco permite, ainda que pareça pouco, algumas pequenas aproximações.

O presente artigo busca expor as implicações de uma tentativa de se derivar um pensamento pedagógico a partir da filosofia de Deleuze, que se configura como uma prática rizomática, em contraponto ao modelo epistemológico da árvore. Como desdobramento, abordar-se-á uma perspectiva educacional referente ao ensino específico da filosofia – a partir da definição de filosofia por Deleuze, como uma criação de conceitos. Posta a discussão do ensino de filosofia a partir do pensamento de Deleuze, pretende-se verificar em que medida suas ideias acerca do cinema podem se agenciar com os levantamentos acerca do ensino de filosofia e compor uma proposta de uma pedagogia rizomática.

A “filosofia da educação” e a questão do pensamento

Um processo qualquer que busque encontrar uma filosofia da educação no pensamento de Gilles Deleuze precisa ser realizado com cuidado, em duas perspectivas: uma negativa, a de que o próprio Deleuze não parece ser afeito a ideia de que a filosofia deva ser “filosofia de alguma coisa” – no entanto, o presente problema talvez seja apenas de nomenclatura, ao invés de ser conceitual. A segunda perspectiva é positiva, no sentido mesmo de um procedimento, menos um método do que certo cuidado. É que formular um pensamento da educação em Deleuze, já que ele não trabalha a temática diretamente, parece ser uma oportunidade de trabalhar deleuzianamente, ou seja, de dizer o que não disse o filósofo, mas que, segundo a expressão de seu pensamento, ele poderia ter dito.

Deleuze tem como questão em sua filosofia um problema que consideramos pedagógico: o do pensamento e de sua imagem, do que significa pensar e de como o pensamento pensa. Ora, se tal temática surge como um problema ligado a questões educacionais, como se pensaria na objeção de Deleuze às “filosofias de alguma coisa”? O problema, nesse sentido, é o de que a filosofia não é uma reflexão de uma área exterior ao seu domínio. No entanto, se o grande problema da filosofia é uma questão, também, pedagógica, a composição “filosofia da educação” não propõe uma reflexão da filosofia sobre a educação enquanto uma questão simplesmente fora da filosofia. Mas sim, que o “educação”, que está colocado terminologicamente como predicado de “filosofia” seja um elemento interno ao próprio conhecimento filosófico – um fora que já está dentro, como dito por Deleuze do plano de imanência em relação ao conceito.

Uma questão que surge imanente ao problema do pensamento e intrínseco a temática da definição de filosofia em Deleuze, é o da força que o pensamento precisa sofrer para que se exerça. Como questionará em *O que é a filosofia*: “que violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos prive ao mesmo tempo do poder de dizer Eu?”.²

Quando se pergunta sobre a violência que se deve exercer para que o pensamento apareça e diz-se que essa é uma pergunta pedagógica, não se trata de um método de aprendizado imposto, “violento” no sentido mais banal do termo ou que invoque um arcaísmo pedagógico qualquer. O problema, nesse ponto, é o da crítica à imagem clássica do pensamento. Tal imagem, povoada de pressupostos dogmáticos,

² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, p. 73.

encontra abrigo no modelo da “árvore do conhecimento”, ao qual Deleuze fará oposição com a figura do rizoma.

Rizoma, educação e cinema

O conhecimento é colocado, classicamente, sob a metáfora da árvore. Sob o modelo arbóreo, as certezas de onde devem partir todo o conhecimento (inclusive no sentido propriamente cartesiano) são identificadas às raízes, de onde se ergue o tronco (portanto, o próprio conhecimento). Um tronco precisa ser firme, pois se ergue sobre premissas irrefutáveis, daí se ramifica todas as áreas do conhecimento, todos os “galhos”.

Silvio Gallo nos oferece uma problemática dessa metáfora, demonstrando como o processo arborescente do conhecimento, leva, da raiz ao galho, às especializações do conhecimento:

O tronco da ‘árvore do saber’ seria a própria Filosofia, que originalmente reuniria em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da árvore, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas ‘especializações’ que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação história de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu ‘tronco comum’ – pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionar-se entre si.³

O que predomina na ideia de rizoma é o descentramento que causa em relação ao modelo predominante de pensamento: o da árvore. Se o rizoma se opõe a árvore, é essencialmente sobre a impossibilidade de ligações diretas no modelo arbóreo, pois toda ligação, aí, necessita de passar pelo tronco, ou seja, toda associação é determinada por um centro. A existência de centros (assim como determina a normalidade na imagem cinematográfica) supõe hierarquias, onde o eixo de suporte, ou uma estrutura sobrecodificadora, decalca o que já está dado. A lógica da árvore é, portanto, a lógica do Mesmo: “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. [...] A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore”.⁴ Ela é, assim, “uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento”⁵. Nesse campo, sempre uma unidade superior determina as conexões – estabelecendo-as previamente e dando seu significado. Enquanto que o rizoma, pode ser quebrado “em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma

³ GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.73.

⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1), p.21.

⁵ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1), p.26.

ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”.⁶ Não se justifica então, ao contrário da árvore, o assentamento em uma estrutura básica ou em um modelo gerativo. O rizoma é “estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”.⁷

O rizoma, diferente da Árvore, não se hierarquiza, como não envolve significação prévia e nem pode ser reduzido a uma unidade. O rizoma é sempre múltiplo, e só atua em função de seu agenciamento com outro rizoma, pode ser acessado em múltiplos pontos, segundo sua cartografia. O rizoma é devir, pois “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”.⁸

O professor Silvio Gallo, ao pensar o rizoma e as estruturas do conhecimento no pensamento de Deleuze, traça um paralelo com ideias da obra *As tecnologias da inteligência* – onde Pierre Lévy trata de modelos do conhecimento distribuídos em diferentes paradigmas ao longo da história, em três períodos: o polo da oralidade primária, o polo da escrita e o polo mediático-informático. À tais momentos da história correspondem ferramentas essenciais, produzidas durante o próprio período a que pertencem, mas que, por sua vez, geralmente condicionam (embora não determinem) o conhecimento produzido. Se quer dizer que no polo da oralidade não se produziria conhecimento sem a fala e que no polo da escrita não se produziria conhecimento, obviamente, sem a escrita; a Era da informática, ao qual estaríamos adentrando, depende das tecnologias midiáticas e do uso de computadores.

O que faz Gallo é associar o modelo da árvore ao modelo da escrita. Colocando esse tipo de conhecimento como uma prática que forja uma imagem da verdade onde a ideia se adequa aquilo que a representa. Tal associação não é arbitrária, na medida em que o próprio Lévy aborda a superação do polo da escrita como uma possibilidade para uma produção de conhecimento propriamente rizomática. Essa possibilidade apareceria, então, no polo mediático-informático.

A questão que precisamos chegar é: o novo polo de conhecimento possibilitaria uma pedagogia rizomática? Essa pedagogia rizomática residiria em uma otimização do uso de computadores? E, indo mais longe, o cinema faria parte do polo mediático-informático, povoando a educação dos novos tempos? Não podemos oferecer uma resposta direta à primeira pergunta, mas à segunda, indicamos compor uma resposta negativa. Isso porque, enquadrar o cinema no polo mediático-informático, ainda que se configure como uma prática artística recente, seria reduzi-lo a uma composição de imagem e som que serve como mais um meio informativo, o que se distancia em demasia da concepção de cinema em Deleuze (como uma grande atividade do pensamento que, embora não seja realizada por filósofos no sentido estrito do termo, e sim por artistas da imagem-movimento e da imagem-tempo, traz grandes questões para a filosofia). Ainda mais, o cinema se distancia também do polo mediático-informático, como uma ferramenta rizomática para o conhecimento e para a educação, se levarmos em consideração a importância do hipertexto dentro da problemática levantada por Lévy. E mesmo que a sétima arte acoplasse tal ferramenta, deveríamos questionar se, com essa fusão, o cinema ainda permaneceria cinema.

Mas se o cinema não se acopla a um modelo informativo e não comporta o hipertexto no sentido mais comum e objetivo, ele pode ser considerado propriamente como um hipertexto no sentido metafórico. Quem interpreta liga o texto atualmente lido com outros textos. Assim, enquanto vários sujeitos estão de frente para um mesmo texto e

⁶ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1), p.18.

⁷ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1), p.21.

⁸ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1), p.32.

o interpretam diferentemente, o fazem, pois o próprio processo de interpretação foge dos limites do texto e age como um hipertexto de ligações textuais infundas:

A metáfora do hipertexto dá conta da estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois já que ele conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações.⁹

Assim, o cinema também pode ser visto como um “texto”, no sentido mais amplo, como o sentido em que Nietzsche faz uso em *Além do bem e do mal*, quando defende a ideia de que não há texto, mas somente interpretação¹⁰ (Cf. Nietzsche, 1999). Pois o texto já é interpretação: o processo de interpretação faz com que todo texto se torne hipertexto. Nesse sentido, para fins educativos, levando em consideração todo um pensamento cada vez mais imagético presente em nossa cultura e na vida dos estudantes, o cinema pode ser uma ferramenta propriamente rizomática, (é evidente que, na medida em que todo processo de leitura já se configura como um processo hipertextual, o cinema não precisa ser a única alternativa ao texto escrito nas práticas pedagógicas) e, como indicaremos mais a diante, inclusive no ensino de filosofia. Desse modo, o cinema, não *com* o hipertexto, mas *como* hipertexto, e assim, como rizoma, não se presta a identificação com um sistema meramente informativo, mas formativo, de acordo com um aumento da potência criativa dos discentes e mesmo com certa amenização do sentimento corrente de que a filosofia não pode ser encontrada em situações concretas, sentimento esse que acaba por criar resistência e barreiras ao caminho da educação filosófica.

Conceitos e imagens no ensino de filosofia

Deleuze não realiza rodeios para falar do que se trata a atividade filosófica. Sua definição é clara: filosofia é criação de conceitos. Bem, se a filosofia é criação de conceitos, é pela via conceitual que deve ocorrer o ensino de filosofia, mesmo que nesse caminho se faça uso das imagens cinematográficas. A ideia de pedagogia do conceito¹¹, pode se estender ao ensino de filosofia, sob a proposta de um processo de criação conceitual por parte dos alunos:

A partir das suas questões, dos problemas da vida hoje, apresentar filosofias criadas na história, ensinar a lerem os textos dos filósofos, ensinar a reconhecerem como se compõem os discursos, como a filosofia opera uma síntese da cultura em casa época de forma conceitual criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições

⁹ Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006, p.72.

¹⁰ Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

¹¹ Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas, o que vale dizer, ensaiar a criação filosófica.¹²

O que pode parecer uma pretensão infundada – a de por estudantes de escolas a lidar com a problemática filosófica conceitual, inclusive, que criem conceitos –, revela-se, como uma atividade de cunho prático e bastante realizável, se tivermos em vista que esse trabalho com os conceitos, não visa por parte dos alunos a criação de conceitos originais (e nem diz que eles não podem fazê-lo), mas, a título de iniciação na experiência filosófica, põe os estudantes a lidarem com conceitos da tradição filosófica – que eles podem torcer, dobrar, converter em conceitos que respondam e problematizem suas próprias questões. A criação filosófica é singular; e a prática de atualizar conceitos não é, de maneira alguma, distante da prática filosófica de Deleuze, se tivermos em conta que o filósofo francês não apenas criou conceitos originais, mas que trouxe para a sua filosofia conceitos oriundos do pensamento de outros filósofos, como os conceitos de *imanência*, *virtual* e *eterno retorno*, proveniente, respectivamente, das filosofias de Spinoza, Bergson e Nietzsche – que no pensamento de Deleuze, ganharam corpo em outras questões, talvez estranhas ao pensamento próprio dos filósofos supracitados.

Algumas implicações surgem quando se afirma que a criação filosófica é singular. Em um primeiro momento, o singular significa o não-universal. Quer-se dizer que a filosofia não está fadada a criar universais. Tal afirmação se desdobra em uma crítica a certos modelos hierárquicos. A filosofia não cria universais na mesma medida em que não pretende se afirmar como superior ou dominadora dos demais tipos de conhecimento; assim como não pode estar em consonância com o pressuposto grosseiro, mas corrente, de que a criação precisa passar por hierarquias acadêmicas, como, por exemplo, segundo os diferentes graus de titulação. Nessa medida, o conhecimento filosófico entra em consonância com a ideia de rizoma. Isso porque – e assim passamos para o segundo momento – não existe proprietário para o pensamento. É evidente que o pensamento passa pelo indivíduo, mas não depende exclusivamente dele, não depende de sua boa vontade, e sim de forças que o põe a pensar, por isso Deleuze anunciará, em *Diferença e repetição*, que não se pode determinar previamente como que alguém aprende¹³; e por essa razão também, que é preciso distinguir rigorosamente – como Deleuze o faz a partir de Simondon –, singularidade e individualidade.¹⁴

Retornando ao problema da criação de conceitos: não seria nos livros sobre cinema em que Deleuze tem sua atividade de criação conceitual uma das oportunidades e efetividade mais fecundas de sua carreira filosófica? Em tais livros, é notável a criação de uma série de conceitos, ainda que pela influência da filosofia de Bergson, tais como: imagem-ação, imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-cristal, imagem-lembrança, imagem-sonho. A diferença desse processo de criação conceitual do processo referido anteriormente, é que aqui Deleuze não atualiza somente conceitos da “tradição” filosófica para sua própria filosofia, mas sim, desdobra imagens produzidas pelo cinema, agenciando-as a conceitos filosóficos, criando conceitos, que embora filosóficos, dão conta e partem de questões, também, cinematográficas; ou seja, conceitua o pensamento que não era conceitual.

A partir, novamente, dessa experiência de Deleuze, a prática de criar conceitos a partir do cinema também serve de proposta para a experiência filosófica na escola – na

¹² ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvia. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

¹³ Cf. DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009.

¹⁴ Cf. DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2004, p.118.

mesma expectativa do processo mencionado anteriormente, que o estudante, agora, a partir das imagens, busque conceitos que respondam e problematizem suas próprias questões, afirmando a singularidade do conhecimento filosófico.

Devido à dificuldade de conseguir uma aproximação de afinidade com filmes mais diretamente originais em sua criação imagética, e a mesma dificuldade em se desvincular da dependência cinematográfica em relação às exigências da indústria cultural, ou seja, de filmes, como coloca Deleuze, baseados em clichês (do apelo ao sangue e ao sexo), a possibilidade de um trabalho conceitual propriamente filosófico encontra barreiras imensas. Problemas filosóficos, tais como a liberdade e o poder, podem ser encontrados nesse tipo de filme, mas o que ocorre costumeiramente é que tais problemas são tratados de modo banal e corriqueiro, e quase sempre esquecidos e deixados de lado segundo exigências da indústria cultural, desembocando em clichês. Mas por uma perspectiva filosófica, o maior problema com tais filmes, é o de ter a montagem como primeiro plano e, junto a isso, se limitar a fazer decalque do modelo da imagem-ação, impossibilitando o aparecimento de uma imagem direta do tempo.

Por tudo isso, exige-se uma pedagogia do olhar, um aprendizado da visão, que só se efetuará com a exibição de filmes e discussões não ingênuas (que não ignorem o poder político-pedagógico das imagens e que possibilite a diferenciação entre os clichês e as novas imagens), ou seja, que para trazer resultados efetivos, necessita tempo, tempo correspondente a luta da filosofia contra o seu próprio tempo, a favor de um tempo por vir, como colocou Nietzsche. O problema se torna maior, se trouxermos em evidência que essa pedagogia costuma ser realizada por cineastas que já estão no polo de cima da maturação que o tempo pode trazer, de artistas como Jean-Luc Godard, Jean-Marie Straub e Danièle Huillet, como reforça o crítico de cinema Serge Daney, em *Um túmulo para o olbo [Pedagogia stranberiana]* e *O terrorizado [Pedagogia godardiana]*.¹⁵

Mas uma pedagogia do olhar já pode ser vislumbrada no neorealismo italiano – não pela nossa relação (a do espectador) com o filme, mas do aprendizado do personagem em relação às imagens que ele presencia no filme que vemos –, onde o tempo, não mais subordinado ao movimento, teria condições de aparecer diretamente, por meio das imagens puramente óticas e sonoras; quando se quebra, no cinema, o modelo do esquema sensorio-motor. Tal esquema supõe a dependência entre a imagem-percepção e a imagem-ação, pois essa surge como prolongamento daquela, na medida em que o movimento executado responde ao movimento percebido - remetendo toda imagem-movimento a um esquema sensorio-motor, como atesta Bergson: “A atualidade de nossa percepção consiste portanto em sua *atividade*, nos movimentos que a prolongam”.¹⁶

Deleuze diz não fazer história do cinema, mas parece não ignorar o aspecto histórico ao começar o segundo volume de sua obra (*Cinema 2*) falando precisamente do neorealismo, pois esse movimento é tido como a grande influência de várias outras manifestações coletivas envolvendo um estilo próprio na história do cinema, como a *nouvelle vague*, o *cinema novo alemão* e o *cinema novo brasileiro*. Ora, mas não são cineastas participantes dos movimentos citados que são constantemente invocados por Deleuze no segundo volume, nomes como Jean-Luc Godard, Alain Resnais, Werner Herzog, Wim Wenders e Glauber Rocha? Nesse sentido, se o neorealismo foi de tão grande importância para todo um cinema por vir, não teria sido somente segundo a tese que lhe glorificava pelo conteúdo social, e nem mesmo pelo critério formal invocado por Bazin, com fins em criticar a primeira tese e afirmar o neorealismo como criador da imagem-fato (Cf. BAZIN, 1991, p.253). Pois para Deleuze, a importância do neorealismo não reside em sua ligação

¹⁵ Cf. DANEY, Serge. *A rampa: cahiers du cinema 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p.99;p.107.

¹⁶ BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.72.

com um pretense realismo, mas sim em sua ligação com o tempo, em poder propiciar uma imagem direta do tempo, que reverta o domínio do movimento.

Embora o cinema de Hitchcock já testemunhasse a crise da imagem-ação, o desregulamento do esquema sensorio-motor (principalmente com *Janela indiscreta*) e a subordinação do tempo ao movimento, somente com o neorealismo italiano poderia aparecer imagens diretas do tempo. Isso é possível na mesma medida em que existem personagens neorealistas que, independente de sua situação sensorio-motora, registram, mais do que reagem.¹⁷

O cinema neorrealista soube mais do que qualquer outro por o personagem na própria condição de espectador. Essa situação pode ser notada em filmes dirigidos por Roberto Rossellini, como, por exemplo, em *Alemanha ano zero*, onde a morte da criança (o personagem principal) se liga com sua visão, com aquilo que ele vê; e também *Europa 51*, onde uma burguesa descobre o mundo do trabalho em uma fábrica e o mundo das favelas e dos conjuntos habitacionais, a partir da morte do filho. Deleuze aborda essa cena no capítulo *Para além da imagem-movimento*, no segundo volume sobre o cinema: quando o olhar da personagem se livra da função prática de dona-de-casa, “que arruma as coisas e os seres, para passar por todos os estados de uma visão interior, aflição, compaixão, amor, felicidade, aceitação, (...) ela vê, aprendeu a ver”¹⁸.

Embora não se pretenda enquadrar a proposta aqui levantada a modelos e métodos pedagógicos ligados ao ensino de filosofia, é válido notar que filmes do neorealismo italiano, por seu caráter de preocupação social e mesmo existencial, no sentido de incitar um tipo de pensamento que se ligue a vida e suas contradições, se encaixa no momento da *sensibilização*, descrita por Silvio Gallo como a primeira etapa em sua proposta metodológica do ensino de filosofia, pois “a racionalização dos problemas e do próprio aprendizado é sempre um momento posterior”¹⁹.

Mas tais ferramentas aplicadas à educação, não escaparão de um modelo hierárquico de conhecimento (o modelo arbóreo) e não se apresentarão como processos rizomáticos se não permitirem que os discentes participem ativamente. E com isso, não se quer dizer uma atenção excessiva ou um movimento qualquer de interferência em aula, mas sim, na colocação de problemas. Cabe mais uma vez a posição de Deleuze, que em *Bergsonismo*, faz a crítica a esse modelo escolar que não dá espaço para que o discente exerça sua liberdade ao propor seus próprios problemas:

Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, “dão”-nos problemas totalmente feitos, como que saídos de “cartões administrativos da cidade”, e nos obrigam a resolvê-los, deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas.²⁰

¹⁷ DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2009, p.11.

¹⁸ DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2009, p.9.

¹⁹ ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvia. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009, p.69.

²⁰ DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999, p.8-9.

Tais barreiras se fundam precisamente em um preconceito social, de que o verdadeiro e o falso dizem respeito apenas às respostas, esquecendo da importância de se verificar antes a verdade ou a falsidade dos problemas. De acordo com a proposta levantada aqui, não basta dizer que os alunos trabalhem com o conhecimento filosófico partindo de suas próprias questões, mas que tais questões partiram de suas singularidades se forem postas e problematizadas por eles próprios.

Conclusão

Com a liberação do tempo na imagem cinematográfica, o cinema não depende tanto da montagem, e sim da própria imagem e sua duração. Tal realização é vista no neorealismo italiano, um tipo de cinema que foge dos clichês, mas que levanta quase sempre problemas da vida social objetiva e que se fazem inerentes a existência dos indivíduos (como a morte, o envelhecimento, o desemprego, a miséria). Assim, vemos um exemplo de imagem, um tipo de cinema, que pode ser trabalhado dentro da proposta do ensino de filosofia e da criação conceitual a partir de imagens cinematográficas.

Uma tentativa corrente de se estabelecer o cinema enquanto atividade do pensamento, com a pretensão de se realizar uma abordagem filosófica, é a que aplica um conteúdo filosófico qualquer a determinado filme, explorando o roteiro ou o argumento do mesmo; ou também o seu inverso, utilizar um filme qualquer para explorar uma determinada teoria filosófica. É uma prática corrente tanto em abordagens teóricas, como as expostas em livros e artigos, quanto em abordagens práticas nas salas de aula. De um lado ou de outro, tais abordagens comportam sempre uma mesma limitação, a de delimitar toda a potência do pensamento cinematográfico ao seu roteiro, ao seu “conteúdo”, procedendo sempre por uma reflexão com base em uma representação de fatos sucessivos que se passam em uma tela. Mas, segundo essa perspectiva, o cinema teria sua própria forma de pensar?

Deleuze busca investigar, em seus livros sobre cinema, qual a especificidade do cinema em relação ao pensamento. Realiza uma abordagem que escapa tanto ao uso de filmes para expor teorias filosóficas, como da prática de buscar fundamentar ou sobrepor as imagens cinematográficas com teorias (e nesse sentido, critica a psicanálise e a linguística por tentarem fazê-lo). Tais perspectivas, se associadas a abordagem pedagógica, não somente engendram uma concepção limitada do cinema, como também dificulta a relação rizomática que o estudante pode efetuar com as imagens, de trabalhá-las com a reutilização e atualização de conceitos filosóficos, ou mesmo com a criação de conceitos. Pois a proposta afirmada aqui leva em consideração, sobretudo, na experiência filosófica, a criação.

Referências

- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvia. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BAZIN, André. *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DANEY, Serge. *A rampa: cahiers du cinema 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1).

- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- _____. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009.
- _____. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GALLO, Sílvia. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Texto recebido em: 27/05/2012
Aceito para publicação em: 14/10/2012