

O cinema como linguagem potencializadora dos processos de aprender-ensinar

Movies as a potentiating language of teaching-learning processes

JANETE MAGALHÃES CARVALHO¹

SANDRA KRETLI DA SILVA²

RESUMO: Objetiva-se, a partir de problematizações decorrentes de processo de pesquisa com alunos de escolas públicas de ensino fundamental, utilizando o cinema, relacionar o tempo vivido, afetivo e percebido no cotidiano escolar com os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo em sua composição como clichês e como possíveis “cristais do tempo”. Tomam-se, como intercessores teóricos privilegiados, Henri Bergson (2006) e Gilles Deleuze (1985, 1990). Utiliza-se, como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção em redes de conversações com os alunos, tendo como disparadora das redes de diálogos a linguagem cinematográfica. Aponta-se que, por meio dos usos de imagens-cinema, alunos ampliam os processos de invenções para outros novos modos de aprender, pois as narrativas cinematográficas possibilitam desconstruir e deslocar os conhecimentos clichês petrificados nos cotidianos escolares, assim como, movimentam o pensamento em busca de abertura para outros modos e outras composições de estar escola.

1. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPS/PPGE/UFES). Líder dos grupos de pesquisa: “Currículo, cotidianos, culturas e redes de conhecimento” e “Formação de professores e práticas pedagógicas”. *E-mail:* janetemc@terra.com.br.
2. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Técnicas de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (DETEPE/UFES). Pesquisadora do grupo de pesquisa: “Currículo, cotidianos, culturas e redes de conhecimento”. *E-mail:* sandra.kretli@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens; imagens-cinema; aprendizagem; cotidiano escolar; ensino fundamental.

ABSTRACT: This paper, starting from issues raised within the research process with elementary schools students, using cinema, aims to relate the lived, affective and perceived time in every day school life and the concepts of movement-image and time-image in their composition as clichés and possible “crystals of time”. We have taken Henri Bergson (2006) e Gilles Deleuze (1985, 1990) as privileged theoretical intercessors. We have used, as a methodological strategy, the intervention-research in networks of conversations with students, having the cinematic language as a trigger of dialogues in the networks. We argue that, through the use of movie images, the students extend the processes of inventions to other new ways of learning, because the cinematic narratives allow them to deconstruct and displace the knowledge petrified in everyday school life; they move thought, as well, in search of other ways and other compositions to be part of school.

KEY-WORDS: Languages; movie-images; learning; school daily life; Elementary School.

DELINEANDO A MOLDURA DO TEXTO: UMA TENTATIVA DE INTRODUÇÃO

O cinema na escola é um encontro de infâncias.

IGNÁCIO AGÜERO

Este texto-escrita visa, a partir de problematizações decorrentes de processo de pesquisa com alunos de escolas públicas de ensino fundamental, localizadas na periferia da cidade de Vitória/ES, que utilizam o cinema, relacionar o tempo vivido, afetivo e percebido no cotidiano escolar com os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo em sua composição como clichês e como possíveis “cristais do tempo”. Toma, como intercessores teóricos privilegiados, Bergson (2006) e Deleuze (1985, 1990). Utiliza, como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção em redes de conversações com coletivos de alunos em diferentes contextos das escolas. Acompanha, assim, fluxos das conversações com os alunos, tendo como elemento disparador das redes de diálogos a linguagem cinematográfica. Aponta que, por meio dos usos de imagens-cinema, os alunos ampliam os processos de invenções de outros/novos modos de aprender e ensinar, pois as narrativas cinematográficas possibilitam desconstruir e deslocar os conhecimentos clichês petrificados nos cotidianos escolares, assim como movimentam

o pensamento em busca de aberturas e possibilidades de novas/outras composições de estar escola.

Ao falar sobre cinema, partindo da leitura de Bergson (2006) sobre o movimento, Deleuze (1985, 1990) distingue três tipos de imagens compondo a imagem-movimento: a imagem-percepção, a imagem-ação e a imagem-afecção. Para Bergson (2006), as afecções intercalam-se entre os estímulos que são recebidos (imagem-percepção) e os movimentos executados (imagem-ação), ocupando um “entre”. Neste estudo, buscamos a potência desse “entre” como elemento produtor e produto de afecções que podem movimentar o pensamento e, desse modo, a aprendizagem inventiva (CARVALHO, 2013).

Segundo Espinosa (2007, p.163): “[...] afeto são afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”. O afeto e a afecção são complementares, porém distintos, visto que o afeto “[...] é uma ideia confusa, pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor do que antes [...], ideia pela qual, se presente, a própria mente é determinada a pensar em uma coisa em vez de outra”. Já a afecção seria o estado do corpo quando sofre a ação de outro corpo. Nesse sentido, trabalhamos com o conceito de imagem-afecção buscando, pelo uso de imagens fílmicas, produzir esse “entre” e/ou potencializar pela afecção a possibilidade de movimentar o pensamento dos alunos, tentando reduzir um certo contágio por imagens-clichês.

Assim, nosso propósito é problematizar as linhas de força que tentam de algum modo “engessar” e “modelar” as ações dos praticantes dos cotidianos escolares. Em que consiste a força e a potência das imagens-cinema nos cotidianos escolares? As imagens cinematográficas aprimoram o nosso olhar, os nossos sentimentos, lapidam as nossas emoções, remetem-nos a lugares não visitados, ampliam o movimento do pensamento? Ativam, intensificam e disparam, portanto, os nossos processos de criação e, no caso deste estudo, de aprendizagem como invenção?

AS IMAGENS FÍLMICAS NOS PROCESSOS DE APRENDER-ENSINAR COM O COTIDIANO ESCOLAR

Existem planos de imanência sustentados por “blocos de espaço-tempo” (GUERÓN, 2011, p.220) e capturados pelo aparelho sensório-motor, por meio do qual perceberíamos imagens-movimento distintas: perceptivas, ativas e afetivas, ou seja, imagens-percepção, imagens-ação e imagens-afecção. Assim, uma

imagem-movimento, presa ao esquema sensório-motor da ação e reação em frente a um objeto dado, subordina o tempo ao movimento e, desse modo, a principal característica do cinema clássico, da imagem-movimento, vem a ser o aparecimento das imagens seguindo a história da trajetória percorrida pelos personagens dos filmes.

O uso das imagens fílmicas no cotidiano escolar, buscando a problematização³, deve evitar aquelas que, de modo geral, apelam somente ao reconhecimento automático e/ou estimulam processos recognitivos. Importa usar imagens que auxiliem em processos que movimentem o pensamento, ultrapassando o hábito, os clichês.

No hábito, a percepção se prolongaria em movimentos de costumes sensório-motores. Por exemplo, bastaria olharmos um determinado objeto para que mecanismos motores se constituíssem e se acumulassem. Segundo Bergson (2010, p. 370):

Quando uma criança se diverte reconstituindo uma imagem, reunindo as peças de um quebra-cabeça, vai conseguindo cada vez mais depressa à medida que se exercita mais [...]. É que o resultado já foi dado. É que a imagem já está criada e, para consegui-la, basta um trabalho de recomposição [...]. Mas para o artista que cria uma imagem tirando-a do fundo de sua alma, o tempo já não é um acessório. Não é um intervalo que se possa alongar ou encurtar sem lhe modificar o conteúdo.

Os mecanismos sensório-motores, baseados nas sensações primárias e/ou primeiras, atravessando os processos de aprender-ensinar, constituem-se em conhecimentos clichês, empobrecendo e homogeneizando saberes e fazeres, assim como dogmatizando e burocratizando as relações de poder que atravessam as práticas curriculares.

Quais implicações, então, poderíamos deduzir das imagens do cinema na produção da aprendizagem?

A aprendizagem, para além dos processos recognitivos, enfoca os processos do aprender e ensinar no cotidiano da escola como produtos de afetos e afecções vividos entre os corpos potencializados por encontros que envolvem aprendizagem

3. Para Foucault (2006), a problematização seria o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso, jogo que o constitui como objeto para o pensamento sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc. Nesse sentido, problematizar é essencialmente movimentar o pensamento, desestabilizá-lo, tirá-lo do repouso.

e ensino. Mas como entender a relação possível entre o aprender e o ensinar? Como o aluno aprende?

Na escola, como em qualquer outro espaço-tempo, o aluno aprende experienciando. Por sua vez, se o aprender envolve a experiência, a experiência se manifesta em atos de pensamento. É pelo exercício do pensamento que um aprendente se abre para a possibilidade de novas formas de expressão do pensar.

Deleuze (1988) parece propor-nos duas questões: o que é o pensamento?; em que medida é possível dar ao pensamento novos meios de expressão? Colocando-o em movimento. Conceber o pensamento em movimento significa superar a ideia do pensamento como imagem pré-constituída, já dada e naturalizada. Superar, assim, nas atividades escolares, a predominância do pensamento como imagem, ou seja, de um pensamento conformado com um modelo interpretativo previamente dado. “Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral.” (DELEUZE, 1988, p.219).

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, haveria, então, uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender (CARVALHO, 2012).

Poderia, nesse sentido, um ensino não dogmático estimular a aprendizagem inventiva? Para Bergson (2006), o promotor da criação são as emoções criadoras que persistem e colocam um problema, exigindo uma solução, mobilizando o movimento do pensamento para além da reconhecimento (aprendizagem baseada na repetição e/ou em esquemas sensório-motores). Isso porque a invenção é fruto da intuição, que vem da emoção criadora com o trabalho da inteligência dentro do tempo presente, quebrando os limites impostos na escola da modernidade que preconizam que o conhecimento é representação estável e invariável.

Nesse sentido, o ensino e/ou o espaço-tempo dado para o pensamento em movimento é crucial para a ocorrência da aprendizagem inventiva.

A busca de alternativas para o exercício do pensamento, dentre as quais apontamos os usos das imagens em movimento, a abertura de possibilidades de disposição e experiências com os alunos, é essencial, quando falamos em movimentar o pensamento. Deve-se pensar de que forma os *espaçotempos* educativos estão se organizando para acolher seus alunos. Estão criando esses espaços que fortalecem o pensar dos alunos ou que engessam sua inventividade?

A linguagem, como a vida, manifesta-se de modo plural. Portanto, não devemos limitar nos processos de aprender os meios e os modos de expressão, dentre eles, os imagéticos e/ou audiovisuais, no caso, o cinema.

Dessa forma, devemos buscar estimular experiências de aprender-ensinar que impliquem reflexão e criação, isto é, remar contra a maré da homogeneização, do engessamento da potência criadora de alunos e professores. Produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso, buscando o nascimento de um pensar para além dos clichês.

NA CAPTURA DE PROCESSOS DE POTENCIALIZAÇÃO PELO CINEMA, DO PENSAMENTO “CRISTAL” DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As imagens-cristal talvez sejam as mais belas imagens-tempo. As imagens-cristal são as imagens da transparência e da leveza, cujo exemplo mais popularizado pelo cinema é o espelho. Uma imagem que se instaura por uma espécie de duplo entre uma imagem atual e “sua” imagem virtual. Como quando os alunos veem, no contexto do olhar para a escola, para a cidade, para a vida, a possibilidade de superação da brutalidade instalada nos corpos embrutecidos e a infância refletida em gestos de afeto, inocência e compaixão.

A imagem-cristal é a mais instigante das imagens-tempo; a partir dela e de seu jogo de duplos e espelhos, podemos pensar em uma das características mais contundentes das imagens: a imagem dentro da imagem ou a imagem no espelho. Neste caso, a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, dos processos de aprender-ensinar no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, novos ângulos e percepções para o mundo - produzir imagens novas para o mundo e um mundo de novas imagens (CARVALHO, 2013).

Nesse sentido, buscamos, neste estudo, intensificar a fruição da experiência estética e a sensibilidade dos alunos, esperando expandir as problematizações e superar as aprendizagens somente cognitivas nos espaços-tempos escolares.

Durante o estudo, trabalhamos com cinema, fotografia, tirinhas de desenho infantil, obras literárias, dentre as quais destacamos: o livro “Exercícios de ser criança”, de Manoel Barros; “Contos de escola”, de Machado de Assis; “Uma ideia toda azul”, de Marina Colassanti. Seleccionamos, porém, para este texto-escrito, um curta e um longa-metragem que foram apresentados nas turmas do segundo e terceiro ano do

ensino fundamental. Em cada um dos filmes, apresentamos um recorte de como dois meninos, Pascal, do filme “O balão vermelho”, e Mirco, do filme “Vermelho como o céu”, provocaram nos alunos afecções que permitiram rasurar os conhecimentos clichês presentes nos cotidianos escolares e fazer com que novas cores, cheiros, sons, ideias circulassem nas suas vidas, renovando e oxigenando, assim, os processos de movimento de pensamento.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O FILME VAI COMEÇAR

Bate o sinal de término do recreio: gritos, correria, suores, gargalhadas, empurrões, discussões, parceria, cumplicidades, brincadeiras, olhares de estranhamento e de surpresa invadem o silêncio da biblioteca que, nesse instante, se transforma em cinema. O que nós vamos fazer, tia? (pergunta uma das crianças). Respondemos com muito entusiasmo: Vamos assistir a um filme. Que filme? (indaga outra aluna com animação e curiosidade). Respondemos que o filme se chama “Le balon rouge”, que quer dizer “O balão vermelho”.

O filme “Balão vermelho”, do escritor e diretor francês Albert Lamorisse, é um curta-metragem produzido em 1956, de apenas 34 minutos de duração. O curta recebeu a Palma de Ouro em Cannes e o Oscar de melhor roteiro original. Nesse filme, um garoto encontra um balão vermelho preso a um poste no momento em que sai para ir à escola. O balão, assim como o menino, flutua e flana pelas ruas de Paris.

O encontro do menino com um cão, logo no início do filme, já nos dá pistas para imaginar que o tempo dessa criança não é o tempo *chrònos* (cronometrado pelo relógio), mas o tempo *aion*, repleto de intensidades... Aquele tempo sem pressa, mas que captura fluxos de forças e potência de vida. O menino Pascal, personagem do filme “Balão vermelho” acha tempo para acariciar os cachorros que encontra na rua, para conversar com os idosos e se encanta com as construções da cidade. Cria tempo para vagar pelas ruas de Paris e apreciar sua beleza. A música embala as imagens do filme e os movimentos da cidade. Os sons da cavalaria, do trem saindo da estação, do bonde enredam a composição... Pura poesia.



Figuras 01 e 02: Fotogramas de “Balão vermelho”. Disponíveis em: <<http://www.cinemagia.ro/filme/le-ballon-rouge-32639/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

No entanto, a cada canto em que entra o menino carregando o seu balão vermelho, cheio de vida, alegria, novidades e intensidades, ele se depara com adultos e bandos de crianças que fazem chacota de seu apego ao balão. No final, o balão vermelho é estourado e balões multicoloridos surgem de diferentes espaços da cidade. Os balões procuram se encontrar indicando a força do coletivo. Foi nesse exato momento que as crianças, mais uma vez, nos surpreenderam: e não aguentaram ficar sentadas aguardando o fim da narrativa. Elas se levantaram, gritaram e aplaudiram de pé o acontecimento, o inusitado e a abertura da multiplicidade, do novo e da diferença.

Como aponta Fresquet (2013, p.62), a imagem do balão vermelho incomoda e ilumina “[...] o cinza do filme, provocando cada espaço, cada instituição, ao entrar na escola, na igreja ou no bonde, com a sua outra cor, seu outro formato, com o seu exercício final de tornar múltiplo o que era único”. Observamos, durante a exibição do filme, que rapidamente o cansaço e a euforia das brincadeiras realizadas no pátio, momento anterior vivenciado pelas crianças, foram sendo substituídos pela atenção e olhar de encanto, tão logo as luzes se apagaram e as imagens entraram em cena. Algumas crianças antecipavam as suas sensações, emoções e sentimentos fazendo perguntas e comentários: “O que vai acontecer, tia? Por que isso, gente? Idiota esses meninos, eles vão furar o balão? Não, deixa não, menino! Que engraçado, a bola segue o menino. Ele é danado hein, tia! Olha, a menina tem o balão azul! É tudo velho e escuro nessa cidade!”

E uma torcida se instala no momento em que adultos e crianças querem tirar o balão do menino: “Foge, menino!”. Nesse instante, pudemos observar o quanto as crianças lutam pela potência e força da invenção, da criação, da diferença e do novo em suas vidas. Quando o balão fura e se esvazia, as crianças lamentam: “Poxa! E agora?”. É agora que o inusitado se apresenta: o olhar de encantamento, o sorriso de satisfação plena do protagonista do filme toma conta dos olhares das nossas crianças que solicitam continuar as redes de conversações e problematizações a partir do filme. Como dito, balões multicoloridos saem de diferentes espaços da cidade e se reúnem para mostrar a beleza da coletividade e da diferença e que o brincar não pode deixar de existir em nossas vidas. Brincar com a arte, com o conhecimento, com a imaginação, fabular, fantasiar, flutuar, flunar... Aprender como? Pintando, desenhando, interrogando a cidade e a infância, enfim, movimentando o pensamento.

O longa-metragem foi exibido na sala de informática da escola que se transformou em cinema. Em exibição, o filme italiano “Vermelho como o céu”, do diretor Cristiano Bertone. Esse filme, baseado em fatos reais, conta a história de Mirco Mencacci, um garoto curioso e criativo que, após um acidente em sua casa, vai gradativamente perdendo a visão e aprimorando outros sentidos para supri-la. Mirco que, desde pequeno, sempre gostou de cinema, supera os diversos obstáculos que a vida lhe apresenta e se faz um dos maiores produtores de efeitos sonoros no cinema italiano da década de 70.

Logo no início do filme, as brincadeiras infantis é o cenário principal e as vozes das crianças ecoam junto aos contatos corporais na brincadeira “cabra-cega”. Em seguida, a câmera faz o campo verde se expandir para que todas as crianças possam correr para além do horizonte. Ao chegar a casa, Mirco dialoga com um pai que o incentiva a aprender e ir à busca de conhecimentos. Mirco é um exímio fazedor de perguntas. Gosta de apresentar as suas ideias e tem um pai que escuta e dá asas à imaginação do filho. Estamos dando asas à imaginação das crianças nos cotidianos escolares ou estamos engessando a escola de modo que o pensamento se fixa e não movimenta?

Mirco, em função do acidente que o fez perder a visão, recebe a orientação de estudar em uma escola especializada em deficiência visual, pois não era permitido, naquela época, que crianças com deficiência visual frequentassem escolas regulares. Na nova escola, entretanto, ele não se deixou “engessar”. Muito pelo contrário, estimulado pelas relações estabelecidas com os colegas e com o professor de literatura criou novos processos de aprender e de ensinar.



Figura 03: Fotograma de “Vermelho como o céu”.
Disponível em: <<http://www.mediasalles.it/photos.htm>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Descobriu que podia gravar sons, ao encontrar um gravador no armário do diretor da escola. Quando o professor de Braille solicita um trabalho sobre a Natureza, Mirco inicia o processo de captar sons e vai inventando diferentes formas de falar e de sentir esses conceitos. Em uma das belas cenas do filme, Mirco e o seu amigo Felice escapam da rotina da escola e começam a dialogar no alto de uma árvore, buscando outro campo de possibilidades de “visão”, como apontam no deslocamento do espaço-tempo instituído para outros espaços-tempos percebidos, sentidos e praticados, que possibilitariam outra perspectiva de aprendizagem e de vivência compartilhada:

“Como são as cores, Mirco?”

“São lindas!”

“Qual é a sua predileta?”

“O azul.”

“Como é o azul?”

“É como quando você anda de bicicleta e o vento bate na sua cara. Ou também é como o mar.”

“Como é o marrom?”



*Figura 04: Fotogramas de “Vermelho como o céu”.
Disponíveis em: <<http://cineclubedelirio.blogspot.com.br/2010/05/rosso-come-il-cielo.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.*

“O marrom... sinto isso. [Mirco pega a mão de Felice e passa-a no tronco da árvore]. É como a casca desta árvore. Sente como é áspera?”

“Muito áspera... E o vermelho?”

“O vermelho... É como o fogo. Como o céu no pôr do sol.”

Assim, o conhecimento emerge no processo de viver de cada sujeito em sua experiência de se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Do mesmo modo como Mirco, com a ajuda de seus amigos, cria um filme contendo apenas efeitos sonoros, utilizando objetos do cotidiano para reproduzir os sons da natureza. Alunos inventam cotidianamente diferentes maneiras de ensinar e de aprender e buscam novos sentidos para as suas vidas (CARVALHO; DELBONI, 2011).

A imagem da cegueira de Mirco se compõe com as descobertas dos sons pelo menino. Vida e morte? Morte em vida ou busca de “entremundos”?

Pensando essa contraposição em termos de aprendizagem-ensino, poderíamos debater neles a importância do desejo na aprendizagem inventiva e, nesse sentido, a necessidade de reinvenção dos currículos escolares.

No filme, qual o significado de Mirco ser impedido pelo diretor de apresentar seu trabalho sonoro (somente em áudio) das estações do ano? Possível dupla interpretação: o excesso de conhecimentos concebidos como “verdades” em si e

apartados da vida; uma única forma dogmatizada de conceber o campo de possibilidades de a aprendizagem se fazer inventiva.

Por outro lado, a interdição de Mirco remete à reflexão sobre o tema da imagem em contraste com o clichê. Segundo Deleuze e Guattari (1992), a luta maior que uniria a arte, a filosofia e a ciência seria contra a opinião formatada, a representação em modos de informação e comunicação. Também Nietzsche (2000), em “Crepúsculo dos ídolos”, adverte contra as configurações simplificadoras e esquematizantes da linguagem e o empobrecimento, consequente, dos processos singulares e inventivos.

Essa denúncia do caráter empobrecedor e homogeneizante da linguagem é percebida pelos alunos que advertem: “Por que, aqui, na escola também, eu só posso responder de um jeito?” “Seria bom poder fazer trabalhos de muitas maneiras diferentes, não é?”

AS IMAGENS CINEMATOGRAFICAS EM REDES DE CONVERSÇÕES

Antes mesmo de os filmes encerrarem, a rede de conversações já começa a ser tecida. Percebemos olhares de cumplicidades dos espectadores entre uma cena e outra, cochichos, comentários, perguntas e enlaces de ideias. O grupo de pesquisa, em momentos de planejamento, também assiste ao filme coletivamente e algumas problematizações são levantadas para serem apresentadas e discutidas no coletivo escolar. Assim, vamos acompanhando e seguindo os fluxos das conversas.

Para Maturana (1997), “conversar” vem do latim *cum – com e versare – dar voltas*. As nossas conversas com os professores e alunos vão sendo enredadas por meio das emoções e sentidos estabelecidos com as imagens-cinema que nos possibilitam questionar, inquirir, criar novos modos de pensar, de aprender, de ensinar, de fazer escolas e educação. Impulsiona-nos a inventar outras trilhas, diferentes movimentos curriculares, culturas e experiências.

Para Larrosa (2004), a *experiência* requer pensarmos em outra temporalidade, como no tempo vivido e sentido pelo menino do filme “O balão vermelho” e pelo Mirco do filme “Vermelho como o céu”. Desse modo, é bem provável que as escolas e as nossas vidas façam mais sentidos para todos que nela vivem, pois, quando algo nos acontece ou nos toca, faz-se necessário parar, escutar, pausar para pensar. Assim, podemos olhar diferente e com isso sair “do piloto automático” e/ou dos engessamentos dos clichês e dos processos puramente cognitivos de aprender.

Apostamos, então, na necessidade de reeducar o olhar por meio de imagens cinematográficas que produzem um choque no pensamento, provocando vibrações ao córtex, mobilizando o sistema nervoso e cerebral, convertendo “[...] em potência o que ainda era só possibilidade” (DELEUZE, 1990, p.189); conforme afirma Deleuze (1985, p.13): é preciso que o espectador e o protagonista “[...] invistam os meios e os objetos pelo olhar, que vejam e ouçam as coisas e as pessoas, para que a ação ou a paixão nasçam irrompendo numa vida cotidiana preexistente”. O cinema é uma forma de pensamento que investe em imagens-tempo e em imagens-movimento. O que diferencia os dois tipos de imagens? Deleuze afirma que seria a sua relação com o tempo. A imagem-movimento apresenta o tempo por meio do curso cronológico do tempo. Apresenta uma imagem indireta do tempo pela composição, conexão, agenciamento de imagens-percepção, imagens-ação e imagens afecção. Já a imagem-tempo faz uma apresentação do tempo puro de forma direta, livre do movimento. Ao distinguir situações sensório-motoras, óticas e sonoras puras, Deleuze (1990) propõe o conceito de imagem-cristal, que é o ponto crucial da imagem-tempo. A imagem-cristal é um circuito entre uma imagem atual e uma imagem virtual que diferem, mas que se tornam indiscerníveis.

Quando os alunos problematizam a partir das imagens-tempo e das imagens-cristal, eles o fazem de modo especular, ou seja, vendo a imagem atual/virtual dentro da imagem fílmica e vice-versa. A imagem-cristal é a mais instigante das imagens-tempo; a partir dela e de seu jogo de duplos e espelhos, podemos pensar em uma das características mais contundentes das imagens: a imagem dentro da imagem ou a imagem no espelho. Neste caso, a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, no caso, dos processos de aprender-ensinar praticados no cotidiano da escola, no intuito de renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo de invenção dos processos de aprendizagem praticados no cotidiano escolar, produzindo tempos outros para o aprender-ensinar.

Desse modo, em nossas pesquisas, buscamos uma estética dos encontros, nos quais os alunos e professores, por meio das imagens cinematográficas, possam pensar as escolas e a educação para além dos clichês, pois acreditamos, como Deleuze, que o interessante é ver e perceber o imperceptível, pensar o impensável e realizar o (im)possível.

Em nossos encontros, com as imagens cinematográficas, problematizamos as escolas, os movimentos curriculares, as políticas em ação e destacamos o que nos

alegra e nos entristece, o que nos comove e o que nos indigna, o que nos convoca a buscar movimentos de (re)existência, no sentido de ver e, se possível, fazer a existência de forma diferente.

O cinema, segundo Deleuze (1985), é um tipo de filosofia, é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades na medida em que causam um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da estória. Assim, o cinema é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação, permitindo habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos.

Apostamos, como Fresquet (2013, p.40), que o cinema, como arte, consiste em alteridade. Arte provoca fissuras/rasuras: “[...] Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência”. Para a autora, cinema é devir, afeto e criação, tornando múltiplo o que é único. É a imagem que provoca a sensação de abertura, renovação, encontro com o novo, invenção. “[...] Toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo, que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem muito mais imaginação do que aquele que filma.” (FRESQUET, 2013, p.40).

Por isso, torna-se imprescindível, nos currículos vividos no cotidiano escolar, possibilitarmos o desenvolvimento de uma rede de interações pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que existe de excelente no potencial criativo das partes que interagem entre si.

Devemos, dessa forma, potencializar processos de aprender-ensinar que impliquem reflexão e criação, remar contra a maré homogeneizante dos clichês, do engessamento da potência criadora de alunos e professores, pois produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso.

Desse modo, os currículos, assim como as imagens em movimento devem produzir afecções, constituir-se como um devir, ou seja, como um constante processo de produção de acontecimentos, de experiências e experimentações, produzindo tempos outros para o aprender-ensinar em imagens novas, assim como um ensino com novas imagens-tempo.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *A evolução criadora*. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- CARVALHO, J. M. Potência do olhar e da voz não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, J. M. (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p.15-48.
- _____. Currículos entre imagens, sensações e afecções. *Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias*, 7, 2013, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Proped/Uerj, 2013.
- CARVALHO, J. M.; DELBONI, T. M. Z. G. F. Ética e estética da existência: por um currículo estranho. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.
- _____. *A imagem-movimento*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloísa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- ESPINOSA, B. *Ética*. Tradução de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FOUCAULT, M. O cuidado da verdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. (organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GUERÓN, R. *Da imagem ao clichê e do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATURANA, H. *De máquinas e seres vivos: autopsia a organização do vivo*. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar com o martelo*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

Recebido em 30 de agosto de 2014 e aprovado em 06 de outubro de 2014.