A “IMAGEM´TEXTO”: ÁNALISE DA IMAGEM COMO LINGUAGEM. UMA INTRODUÇÃO Á FILOSOFIA POR MEIO DA ESTÉTICA.

Celso Eduardo Santos Ramos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

.

Dr. Fabio Sampaio de Almeida
Orientador

RIO DE JANEIRO, RJ - BRASIL

Dezembro/2016

A “IMAGEM- TEXTO”: ANÁLISE DA IMAGEM COMO LINGUAGEM. UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA POR MEIO DA ESTÉTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino

Celso Eduardo Santos Ramos

Banca examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professor Dr. Luís Antônio Cunha Ribeiro (UFF)

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Tais Silva Pereira (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher (UFF)

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

R175 Ramos, Celso Eduardo Santos
A "imagem texto" : análise da imagem como linguagem : uma introdução à filosofia por meio da estética / Celso Eduardo Santos Ramos.—2017.
79f. + apêndices : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 77-79
Orientador : Fabio Sampaio de Almeida

1. Filosofia. 2. Estética. 3. Artes. 4. Educação. I. Almeida, Fabio Sampaio de (Orient.). II. Título.

CDD 100

Agradecimentos

Sou eternamente grato a minha linda esposa a Drª Jacqueline Barros por acreditar e apoiar os projetos em que me envolvo. Esse e outros trabalhos não teriam sentido sem sua presença carinhosamente constante. Dedico esse trabalho à Pedro Odenyr, meu filho, pois muitas percepções aqui apresentadas foram inspiradas no olhar que Pedro tem da realidade. Um olhar que sempre vê algo novo. Agradeço também aos professores Drº Fabio Sampaio e Drª Maria Cristina Giorgi que foram aqueles que apontaram um caminho de possibilidade para essa investigação. Agradeço ao profº. Drº. Bruno Deusdará que trouxe contribuições ricas para ampliação do trabalho na ocasião de minha qualificação. Agradeço ao Profº. Drº Luis Ribeiro que, de certa forma, deu início a essa empreitada a partir de suas aulas na Universidade Federal Fluminense que relacionavam Filosofia e Cinema. Ao cineasta Alan Minas que guarda em sua prosa o aconchego da "Manoelidade Guimãeresca" tão necessária para enfrentarmos a realidade. Finalmente agradeço a Deus por permitir que estejamos todos, ainda, a acalentar e realizar sonhos neste mundo esquizofrênico.

Epígrafe

Somente os artistas detestam este andar negligente, com passos contados, com modos emprestados e opiniões postiças, e revelam o segredo, a má-consciência de cada um, princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepetível. (Nietzsche,2003, p.138)

Resumo.

.

O presente trabalho tem como objetivo geral apontar formas e caminhos interessantes para a introdução do pensamento filosófico em sala de aula a partir de uma prática pedagógica com recurso ao audiovisual sem, no entanto, abrir mão da reflexão sobre essa ação. Entendemos a importância de pensar tal tema visto que se apresenta como assunto de pautas mais abrangentes no cenário de reestruturações do ensino, com o retorno do ensino da filosofia no ensino médio. Pensar o ensino da filosofia nos possibilita debater constantemente as questões estruturais de uma sociedade, pois é por meio da educação, por meio da prática reflexiva, que se apresentam possibilidades de transformação de realidades ou manutenção de uma situação. Nesta perspectiva nos colocamos a pensar como a filosofia deve ser ministrada sem ser tratada apenas como conhecimento a ser transmitido. Como o aluno poderá se apropriar desses conhecimentos, ou seja, realmente refletir acerca dos conceitos que influenciam até hoje muitas formas de vida. O trabalho, então, nasce dessa experiência que não é em absoluto uma novidade. O uso de filmes para introdução de conceitos filosóficos é uma ferramenta que tem se mostrado eficaz na apresentação de temas mais complexos. A experiência, no entanto, serve de incentivo para desenvolvermos uma reflexão a respeito de como esse processo pode ser produtivo. O trabalho, apesar de possuir um percurso entre capítulos não precisa ser necessariamente lido na ordem colocada. Ele divide–se em três partes principais, a saber: **Mente, Corpo e Corporalmente**

Palavras-chave: Arte, Estética, Educação, Filosofia

Abstract

The present work aims to point out interesting shapes and paths in General for the introduction of philosophical thinking in the classroom from a pedagogical practice with audiovisual resource without, however, giving up the reflection on this action. We understand the importance of thinking about theme since it is subject to more comprehensive guidelines on school restructuring scenario, with the return of the teaching of philosophy in high school.

Thinking about the teaching of philosophy enables us to constantly debate the structural issues of a society, for it is through education, through reflective practice, presented possibilities of transformation of realities or maintenance of a situation. In this perspective we think like philosophy must be given without being treated only as a knowledge to be transmitted. As the student may take ownership of that knowledge, that is, actually reflect on the concepts that influence until today many forms of life.

The work, then, is born of that experience that is not at all new. The use of films to introduce philosophical concepts is a tool that has been shown to be effective in presenting more complex themes. The experience, however, serves to develop a reflection as to how this process can be productive. The work, despite having a route between chapters need not necessarily be read in the order placed. He divides-into three main parts, namely: mind, body and Bodily

keywords: Art, Esthetic, Education, Philosophy.

Prefácio

O ato de pensar, a prática de filosofar, possui um espaço muito aquém do que lhe é devido, apropriado e, mais que isso, fundamental em nossa sociedade. Esse exercício se aproxima intimamente de nossa natureza humana pela forma incondicional como nos dispomos diante do outro e de toda a vida que nos permeia. Na incessante busca de correlacionar as diversas imagens e forças que nos invadem com sedução e exigência a serem desveladas. A filosofia nos alimenta. As inquietações, angústias e anseios são as fomes que nos consomem. Mas onde está nosso pão?

Desde a primeira infância de uma criança, percebe-se como ela reage diante de uma imagem ou um som, seja qual for o agente que a estimule. É intrigante vislumbrar como tais informações, muitas delas inaugurais, ajustam-se e se relacionam dentro de seu pensar e sentir, e que tipo de lógica ali se constrói. Em seu breve crescimento e amadurecimento, ela avança à outra etapa, de questionamentos sobre o mundo que a cerca, os por quês, quando invariavelmente ainda nos percebemos diante de composições que em pouco se assemelham a ordem adulta comum. No tempo desse exercício, a criança utiliza uma aptidão inata e percebemos a livre elaboração do pensar, de uma organização lógica pessoal. É quando nos deparamos com a criatividade em seu estado mais puro, e toda sensibilidade e percepção afloram em reação ao mundo que lhe perpassa, muitas vezes em um manifesto reativo poético, ou quiçá, sagrado. Em seu espírito e mente acontece o processo de acomodação de um estímulo, reação vital e pulsante inerentes a todos nós, que se ajusta de maneira autônoma sem a necessidade de justificar-se, ou mesmo, corresponder às expectativas e códigos ao redor. Está em nossa essência o filosofar, a liberdade do pensamento, a criatividade. E o pequeno ser apenas as executa seguindo seus instintos, registros ancestrais de uma partitura que involuntariamente lhe é herdada.

A adultização e a formação tradicionais nos impregnam de experiências que comumente contaminam nossa natureza impulsiva do livre pensar e a confina em um espaço exíguo de uma educação formatada, onde nossas chamas de espantos diante do novo e das descobertas são pouco alimentadas. Assim, a liberdade criativa e o ato de filosofar se tornam nebulosos, e não raramente, ameaçadores. Como reacender essa chama?

Diante do mundo que nos atravessa, anseios e carências que compartilhamos em nossa época, alegro-me ao perceber o desejo de discutir novas perspectivas sobre a filosofia, não apenas na apreensão de sua essência, mas principalmente, nos esforços para alavancar mecanismos facilitadores de sua propagação com um número cada vez maior de pessoas. Essa comunhão pretendida não necessita se alojar na utopia, é uma realidade possível e viável, como aqui se pretende evidenciar. Ela se traduz como um profundo senso de alteridade e ética ao reconhecemos no outro nossa própria humanidade, e ao também sermos percebidos. Dessa maneira, aprendemos a transver o mundo na incessante busca de uma resposta para desvendar o segredo do mistério da vida.

O estudo da filosofia representa um campo instigante e sedutor, seu alcance e compreensão não se delineiam como uma meta de conteúdos a serem abarcados. A percepção se depura dia a dia, em um olhar prescrutador em constante registro a ver e rever o mundo, a decifrar códigos, interpretações, que por sua vez, manifestam-se em constante dinâmica a reinventar-se. Avançar nesse campo significa um passo à frente de onde se está, além do que se enxerga. E outro passo ainda mais distante, para dentro de si mesmo.

Alan Minas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

Capítulo I - Mente..... 24

Capítulo II - Corpo 33

Capitulo III - Corporalmente..... 47

III.1Análise filosófica da “imagem-texto”..... 59

Referências..... 78

Anexos..... 81

1.Material didático - Apuro do olhar pensante.

1.1. Diário de bordo..... 91

1.2. Coleta de dados entre alunos do ensino fundamental e médio..... 95

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral apontar formas e caminhos interessantes para a introdução do pensamento filosófico em sala de aula a partir de uma prática pedagógica com recurso ao audiovisual sem, no entanto, abrir mão da reflexão sobre essa ação. Entendemos a importância de pensar tal tema visto que se apresenta como assunto de pautas mais abrangentes no cenário de reestruturações do ensino, com o retorno do ensino da filosofia no ensino médio.

Pensar o ensino da filosofia nos possibilita debater constantemente as questões estruturais de uma sociedade, pois é por meio da educação, por meio da prática reflexiva, que se apresentam possibilidades de transformação de realidades ou manutenção de uma situação. Nesta perspectiva nos colocamos a pensar como a filosofia deve ser ministrada sem ser tratada apenas como conhecimento a ser transmitido. Como o aluno poderá se apropriar desses conhecimentos, ou seja, realmente refletir acerca dos conceitos que influenciam até hoje muitas formas de vida?

Nessa perspectiva, então, observamos que é preciso desenvolver alternativas para ministrar filosofia de forma que o estudante possa refletir a partir do conhecimento que adquire. A filosofia não é composta por um conteúdo que se possa aprender definitivamente e isso já nos indica o caráter de aprendizado contínuo e interminável que a filosofia nos apresenta. Então devemos saber antes de tudo que para se obter uma aprendizagem significativa é preciso o contato estreito com o texto, desenvolvendo uma leitura que, acompanhada de uma contextualização, possibilite ao estudante um caminho para a reflexão no lugar de apenas saber nomes e datas.

Aqui podemos abrir um pequeno parêntese para tecer um comentário a respeito da condição da filosofia no cenário atual, pois durante muitos anos esteve fora do curriculum oficial em função de questões políticas pois

> A filosofia se vê rodeada de inimigos, a maioria dos quais não tem consciência dessa condição. (...) Ela é considerada perigosa. Se eu a compreendesse, teria de alterar minha vida. Adquiriria outro estado de espírito, veria as coisas a uma claridade insólita, teria de rever meus juízos. Melhor é não pensar filosoficamente (JASPERS apud FAVERO, 2002, p.101)

É sabido por todos que o exercício da reflexão põe em jogo poderes instituídos, questiona o já feito e afronta ideias estabelecidas. Não é por acaso que essa matéria foi retirada dos currículos oficiais em um período em que a perseguição política (ditadura militar) não permitia espaço para nenhum tipo de projeto, nenhuma opinião contrária ao regime.

Ficamos, por tanto, destituídos de liberdade de pensamento durante muitos anos com o prejuízo para uma geração inteira, pois somos conscientes de que são cada vez mais frequentes as tentativas de excluir progressivamente a filosofia dos currículos obrigatórios, substituí-la por outras disciplinas supostamente mais úteis ou práticas para o mundo de hoje.

Essa ameaça é vivida mais uma vez, depois de uma desastrosa reintrodução da filosofia nos currículos, no momento em que essa dissertação está sendo desenvolvida testemunhamos uma nova reforma do Ensino Médio que prevê a diluição do ensino de Filosofia entre as disciplinas do núcleo comum, o que professores e especialistas consideram um retrocesso. Nesse sentido o trabalho também denuncia uma estrutura de pensamento que privilegia o utilitarismo no lugar do aprofundamento da reflexão. Reforçando a ideia de descontinuidade no que tange as políticas públicas relacionadas a Educação. Uma Educação que, no caso, tem uma visão de em curtíssimo prazo produzir mão de obra barata, diferente de outras nações em que os planos educacionais tem projeções para o futuro apostando na implementação de projetos que visam a produção de conhecimento, fortalecendo a indústria e a produção nacional.

Sabemos que o pensamento se desenvolve lentamente, ele necessita de tempo para amadurecer até que ganhe corpo e então, um tanto quanto imperceptivelmente, penetre nas relações, nas instituições. Nossa história com o pensamento apresenta algumas interrupções. Nesse trabalho não poderemos aprofundar esse aspecto, mas é importante que se diga que essas interrupções foram fundamentais para criar uma aversão ao exercício da reflexão ativa. Aquela que realmente pensa a realidade como espaço de ação. O que herdamos desses vazios foi a imagem do intelectual de gabinete afastado da realidade, daí o estigma que a filosofia carrega perante os estudantes e mesmo diante da sociedade como uma atividade improdutiva. Somado a este fato não

podemos deixar de indicar a relação conflitosa que existe entre pensamento e consumo. Em uma sociedade cada vez mais utilitária, como coadunar o pensamento reflexivo com a necessidade de produção imediata?

Esse nos parece ser o desafio daqueles que são responsáveis pelo trabalho com a filosofia. Propomo-nos, aqui, a pensar um pouco sobre a pertinência de seu ensino. Não pretendemos esgotar o assunto, nos limitamos apenas a apresentar indicações baseadas em experiência vivida em sala de aula. Também para nós tem sido uma descoberta diária a cada nova pergunta a cada novo comentário vindo dos estudantes, pois é da dúvida que se retira o material para o novo passo, um novo-velho texto, pois

> O lugar para esse exercício é a sala de aula! Lugar privilegiado! Pois aqui é ainda possível a devoção ao estudo, aqui ainda é possível formar uma comunidade, professores e alunos, comprometida com o cultivo do pensamento, sensível aos méritos da conversação e do diálogo (BUZZI, 1993, p.10).

A despeito da realidade histórica, o ensino da filosofia e sua própria existência nos currículos oficiais, observamos, então a necessidade de pensarmos a melhor forma de apresentar ao estudante, uma introdução ao pensamento filosófico e suas origens. Para tanto é preciso lançar mão dos textos que nos parecem ser material indispensável para esse trabalho. Levando em consideração o pensamento do filosofo Paulo Freire (1989) que em uma perspectiva muito particular tinha como pressuposto o mundo como texto, sendo esse passível de uma leitura. Acreditamos que a aproximação do texto sempre é necessário ao iniciante em filosofia, pois a contextualização histórica auxilia no entendimento dos motivos pelos quais tal e qual pensador, estabeleceu seu sistema filosófico. Pois, segundo Paulo Freire

> A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento no texto a ser compreendido e não mecanicamente memorizado, revela uma visão mágica da palavra escrita, visão urge ser superada (FREIRE, 1989, p. 12)

A partir desta citação percebemos como é importante que o estudante de filosofia valorize a qualidade da leitura em detrimento da quantidade, procurando questionar os detalhes daquele texto em seus aspectos históricos e mesmo naqueles que dizem respeito ao significado das palavras. É preciso, então, que nos lancemos na aventura do questionamento alicerçados pelo contexto histórico para que as possibilidades de uma reflexão sejam ricas. Nesta medida o professor que não se conhecer como pesquisador-filósofo, aquele que pensa o conteúdo, transmitirá simplesmente ao estudante aquilo que já foi pensado. Parece-nos ser então um desafio a ministração da disciplina filosofia seja ela em que grau for, ensino médio ou universitário, pois

> O que cabe ao professor é estimular a levar adiante este desafio. Filosofar, então, é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que se atrever a pensar, por que isso supõe uma maneira nova de se relacionar com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los (CERLETI, 2004, p. 30).

Parece-nos, então, que o exercício de filosofar precisa encontrar lugar no ambiente institucional, sem engessar-se mantendo-se dinâmico no seu questionamento. Esse também é um fator que exige sensibilidade do professor, pois, o filosofar também exige do estudante um "deslocar-se" de seu próprio tempo para ser capaz de se aproximar dos primeiros questionamentos. Um descolar-se também da própria realidade estabelecida como a conhecemos. Observamos em muitos casos que esse tem sido o motivo pelo qual muitos estudantes se sentem enfatuados.

> Daí a importância de enfatizarmos que o conhecimento histórico se faz imprescindível para o estudante de filosofia, pois 'os conteúdos não devem ser veículos da repetição mas 'pré-textos' para que outro possa construir seus próprios textos' (HERMOSILLO apud CERLETTI, 2004, p.34).

Se faz necessário encontrar caminhos alternativos para se estabelecer uma metodologia a ser aplicada para o ensino da filosofia. E aqui somos tomados pela dúvida. Existe uma maneira adequada de ensinar filosofia?

O que conseguimos observar no decorrer desta pesquisa é que o professor precisa ele mesmo ser um questionador e partindo destas questões construir sua aula oferecendo ao estudante, também, a possibilidade de participar desta construção, pois

> Se em sentido estrito consideramos o ensino de filosofia filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente seu mundo de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isto, ele não faz sozinho, mas com seus alunos. (CERLETTI, 2004, p. 37)

Começamos nosso trabalho procurando pensar a melhor forma de fazer uma introdução ao estudo da filosofia. Lançando mão da experiência vivida em sala de aula e em cursos de tutoria em filosofia esperávamos indicar o caminho ou um método para essa introdução. No entanto, no decorrer de nosso trabalho nos deparamos com alguns pontos importantes para que um aprendizado significativo ocorra. Dentre esses pontos está a disponibilidade do estudante, ou seja, seu comprometimento. E por outro lado encontramos o descrédito que a filosofia encontra em nossa sociedade, pois em

> Uma civilização marcada pela mentalidade técnico-instrumental dificilmente consegue perceber a importância da filosofia no mundo de hoje. Nossa sociedade e nossa cultura costumam considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. (FÁVERO, 2002, p.100)

Destacamos, pelo menos, três pontos importantes. Em primeiro lugar é preciso que o estudante tenha a disponibilidade de relacionar os problemas de seu tempo, para compreender melhor um conceito ou o pensamento desenvolvido por um filosofo. Em segundo lugar constatamos que a leitura deve ser feita em qualidade evitando bibliografias extensas. O aprofundamento em pequenos textos por muitas vezes se faz mais produtivo. Identificamos em Paulo Freire uma forma de leitura que leve em consideração essa maneira diferenciada de leitura. Por último, mas não menos importante, olhamos para o professor e percebemos que seu comprometimento com a construção incessante de suas práticas pedagógicas deve ser também condição para que o conhecimento seja desenvolvido.

É nessa situação e exigência de uma crítica radical que se insere o professor de filosofia, como mediador de um processo de conhecimento, possibilitando a construção da consciência crítica nos educandos. Isso implica uma permanente atividade de estudo.

> Estudar é uma tarefa difícil que requer uma atitude crítica e uma disciplina intelectual sistemáticas adquiridas somente através da prática (FREIRE apud GIROUX, 2002, p. 228).

Todos nós, a todo instante, estamos às voltas com o aprendizado, obtenção de conhecimento ou produção de conhecimento. O conhecimento está a todo tempo sendo produzido e o desafio do professor é aproximar o alunado desse processo.

Nos anos de 2012, 2013 e 2014 passei pela experiência de ser tutor na disciplina Filosofia no projeto de formação de professores do estado do Rio de Janeiro para o ensino de jovens e adultos, o EJA. Nessa capacitação, experimentalmente, lancei mão da utilização de filmes e documentários para a posterior discussão dos temas e conteúdos que seriam ministrados em sala de aula. As discussões eram feitas nos encontros presenciais e posteriormente ampliadas nos fóruns promovidos na plataforma, já que a capacitação acontecia na modalidade EaD. No mesmo ano obtive contato com o trabalho de Gilles Deleuze que apresentava análises filosóficas de filmes. Um estudo que revestiu se sentido aquela experiência feita na tutoria.

O presente trabalho, então, nasce dessa experiência que não é em absoluto uma novidade. O uso de filmes para introdução de conceitos filosóficos é uma ferramenta que tem se mostrado eficaz na apresentação de temas mais complexos. A experiência, no entanto, serve de incentivo para desenvolvermos uma reflexão a respeito de como esse processo pode ser produtivo. O trabalho, apesar de possuir um percurso entre capítulos não precisa ser necessariamente lido na ordem colocada. Ele divide–se em três partes principais, a saber: **Mente, Corpo e Corporalmente.**

No capítulo intitulado **mente,** procuramos apresentar os aspectos ligados à experiência estética proporcionada pelo audiovisual. Escolhemos a palavra "**imagem-texto**" na tentativa de construir um conceito que possibilitasse designar justamente como se dá a relação entre a materialidade discursiva e a reflexão geradora de ideias por meio das quais essas experiências ocorrem. Lançamos mão da fenomenologia como

metodologia para discutirmos e pensarmos novos caminhos de compreensão da realidade uma vez que nossa cultura está centrada em uma tradição grafológica, ou seja, a palavra escrita e a imagem impressa são meios que guardam relações que podem ser sempre reinterpretadas.

A segunda concepção não quer negar a primeira, pois o conhecimento histórico é necessário. No entanto, entendemos que a prioridade deve ser dada ao exercício da reflexão filosófica a partir das contribuições oferecidas pelo professor. Assim como nos diz Alejandro Cerletti

> Para que alguém filosofe será imprescindível algo mais; que o pensamento intervenha, como já sustentamos, na construção de problemas filosóficos e na disposição vital para tentar resolvê-los. O que faz o filósofo é um sentido mais preciso, dispor daquelas habilidades para percorrer o caminho que vai do perguntar filosófico para as respostas que se propunham (CERLETTI, 2009, p. 45).

Além do que nos diz o professor Cerletti (2009), também acreditamos que enquanto professores-filósofos é nosso dever desmistificar a ideia de que a filosofia para ser exercida necessita ser hermética e impenetrável. Aqui, mais uma vez, justificamos o uso do audiovisual como forma de aproximação de um exercício filosófico, uma vez que a experiência estética nos proporciona outros caminhos para obtenção de conhecimento a respeito do mundo. Em quase vinte anos como professor de Arte, em escolas particulares e públicas, pude perceber que a aprendizagem de qualquer assunto se processa com mais eficiência quando o aluno não só participa da aula, mas quando a experiência toca os significados vividos por ele, ou seja, é muito comum durante uma aula teórica a respeito de algum movimento artístico os alunos não apresentarem interesse algum sobre aquilo que o professor está dizendo. Diferente reação observamos quando o mesmo assunto é tratado em uma visita ao museu ou após uma seção de cinema. Nessas outras circunstâncias, os sentidos do aluno estão sendo requisitados. O espaço diferente da sala de aula, os quadros e objetos expostos de forma proposital. Tudo isso contribuirá para uma outra maneira de apreender. Uma maneira intuitiva que, segundo Bergson,

> consiste em recuperar a ‘realidade em sua essência’, enfim, uma metafísica verdadeiramente intuitiva que seguisse todas as ondulações do real, que não abarca “ de uma só vez a totalidade das coisas” mas

> que dá de cada uma delas ‘uma explicação que se adaptaria exatamente, exclusivamente a ela’. Sob esse aspecto, compreende-se a afirmação bergsoniana segundo a qual se pode ir da intuição à inteligência e que ‘da inteligência não se passará jamais à intuição’ (COELHO, 1998, p. 163).

O mesmo pensamento pode ser transferido para o que acreditamos ser uma alternativa para o aprendizado da filosofia. Em contato com as **“imagens-texto**” os alunos podem acessar suas próprias experiências, pois

> A própria educação possui uma dimensão estética; levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentam sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente a tendência “ esquizoide” de nossos tempos: a dicotomia ente falar e o fazer, entre o pensar e o agir entre o sentir e o atuar (DUARTE, 1994, p. 18).

Baseado na citação acima e nas experiências trazidas da memória e nos encontros com os professores que participaram da capacitação do programa Nova EJA, pode-se afirmar que buscar alternativas para o ensino de filosofia, se faz necessário, mas para isso é preciso pensar sobre o processo de aprendizagem. Várias vezes ao ouvir os depoimentos dos professores o que mais se relatava dizia respeito a diferença de resultados em suas aulas. Algumas turmas no Nova EJA eram constituídas, na sua maioria, de alunos com faixa etária maior, com mais experiência de vida. A conclusão que chegamos é que a experiência do aluno o auxilia a elaborar melhor aquilo que assiste ou ouve.

Se a filosofia tinha em sua origem explicar os processos pelos quais compreendemos o mundo, porque então, deveríamos proceder de forma contrária, ou seja, nos preocuparmos única e exclusivamente em desvendar o significado de conceitos ou em memorizar lugares, datas e personagens? Agindo assim acreditamos que não ensinamos filosofia, mas contribuímos para a manutenção de uma incompreensão causada pelos conceitos trabalhados em filosofia, ou seja, o uso excessivo de uma linguagem técnica afasta o aluno de uma possibilidade de entender sua realidade, o que observamos muito comumente ao solicitarmos ao aluno a realização de uma tarefa escrita, como, por exemplo, uma redação. A alternativa aqui pensada tem como objetivo introduzir o aluno nessa linguagem especifica da área do conhecimento filosófico, então

não estamos negando a importância de termos técnicos mas pensamos em uma outra forma de proporcionar ao aluno um caminho de encontro com essas terminologias. A respeito de não sabermos como se processa o "pensar" Gilles Deleuze nos dirá em Diferença e Repetição:

> Os postulados em filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Nesse sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possuí formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. (DELEUZE,2001, p. 131)

O que Deleuze parece nos dizer é que a teoria e a construção de conceitos são posteriores à vivência e a experiências concretas, ou seja, "um entendimento de modo pré-filosófico natural, tirada do elemento puro do senso comum".

A "imagem-texto", neste trabalho, é entendida como um grande enunciado. Um enunciado que traz em si uma multiplicidade de sentidos, pois ao mesmo tempo se conciliam várias vozes, vários sons e entonações e mesmo os silêncios presentes são significativos, pois é neles que também encontramos o lugar de expectativas. Esses encontros e atravessamentos acontecem "**corporalmente".** O espectador experimenta com **Corpo** e **Mente** unidos.

Entende-se que na medida em que o aluno inicie um processo de reflexão poderá desenvolver um olhar diferenciado a respeito de sua própria realidade. Ao nos concentrarmos na ideia de construção da realidade inevitavelmente provocaremos uma reação naqueles que participarem dessa experiência como já constatamos nos encontros presenciais com os professores de filosofia do estado do Rio de Janeiro. Desta feita, o trabalho não é apenas hipotético, está fundamentado em experiência já vivida de problematização do ensino de filosofia no ensino médio, mais especificamente. Isso não impede que usemos os resultados aqui obtidos para pensarmos o ensino da filosofia em nível universitário também, pois os desafios que se iniciam no ensino médio se refletirão na vida do alunado que ingressar na faculdade e se deparar com disciplinas

filosóficas. Além disso, uma compreensão de como se dá "o pensar" de forma mais abrangente contribui para outras áreas do conhecimento.

Ao problematizarmos o ensino de filosofia tocamos em um ponto chave que nos parece anterior à própria inclusão da filosofia nos currículos escolares, esse ponto pode traduzir-se na seguinte pergunta; como ensinar filosofia se não aprendemos a pensar?

> Entender o pensar como habilidade é reduzi-lo a repetição espelhada do mesmo, senão da mesma ideia, pelo menos repetição representada do mesmo espaço, da mesma figura, do mesmo modelo de pensamento. Mas o pensar rejeita formas, ideias e modelos pré-determinados. Ele é diferença e repetição complexa no heterogêneo (Deleuze 1988, p. 25). É puro acontecimento, pura aventura, pura indeterminação. Os acontecimentos não se ensinam. Se facilitam, se estimulam, se preparam. Mas eles são imprevisíveis. (KOHAN, 2002, p. 36)

É preciso assumir a possibilidade de ainda não ter sido desenvolvido entre nós uma forma promissora de ensino ou introdução a reflexão filosófica. A alternativa aqui apresentada procura levar em consideração a vivência do aluno, assim a partir de suas experiências identificaríamos conceitos e modos de interpretações filosóficas. Esse caminho exigiria uma formação sólida do professor-filosofo para que esse atuasse não como um conteudista detentor único do saber, mas sim como mediador que orienta e alimenta as discussões ou atividades feitas pelo alunado, agindo como colaborador na construção do conhecimento.

Uma vez que o processo de aprendizagem no qual várias gerações foram formadas, deixou de lado o incentivo a autonomia, o que acarretou uma deformidade na formação de profissionais responsáveis pela educação daqueles que ensinarão filosofia. Essa situação é muito bem apresentada por Cerletti:

> Um professor de filosofia não se forma tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida, se e como docente o aluno que se foi. Ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc. que atuam como elementos reguladores e condicionadores da prática futura. (CERLETTI, 2009, p. 55/56).

Essa citação de Cerletti se confirma ao nos reportarmos mais uma vez aos encontros presenciais travados com os professores de filosofia do projeto Nova EJA. A atitude de cada professor, ao se expor, nos revelou alguns aspectos que já faziam parte do repertório adquirido nas vivências. Vivências que não foram aprendidas na sua formação acadêmica, pois "os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas das aulas e na vida institucional" (CERLETTI, 2009, p. 57).

Avancemos, então, para o trabalho propriamente dito, pois, a introdução nos serve apenas para apresentar um panorama sobre nossas preocupações principais ao nos lançarmos nesta empreitada.

Nosso trabalho, então, procura atender as expectativas do programa ao qual se vincula, a saber; Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino. Desta feita procuramos pensar sobre uma forma alternativa de introdução à filosofia no Ensino Médio. Esta questão está diretamente relacionada ao alunado, mas ao pensarmos como trabalhar a filosofia esbarramos inevitavelmente em quem leciona e assim a questão da formação também se apresenta como aspecto fundamental e indissociável da implementação de alternativas para o docente.

Essas questões por sua vez nascem da experiência em sala de aula na ocasião de um curso de formação ministrado pelo autor do presente trabalho, para professores de filosofia do Estado do Rio de janeiro vinculados ao projeto Nova EJA. A utilização do audiovisual no ensino ainda nos apresenta possibilidade que dizem respeito a experiência com o tempo como bem nos afirma Gilles Deleuze em *Imagem-tempo cinema 2*

> As grandes teses de Bergson sobre o tempo apresentam-se assim; o passado coexiste com o presente que foi. O passado conserva-se em si, como presente em geral (não-cronológico); o tempo desdobra-se a cada instante em presente e passado, presente que passa e passado que conserva. (DELEUZE, 1985, p. 112)

Por fim vale a pena tecermos algumas considerações a respeito da escolha do nome que intitula os capítulos. Na verdade, procuramos seguir um caminho da história da filosofia que se inicia entre os pensadores originários, passando por um idealismo platônico que marcará boa parte do pensamento ocidental até chegarmos ao modernismo quando mente e corpo são compreendidos como separados. E o pós-modernismo quando os conceitos tidos como verdades absolutas são postos em questão. O pós-moderno questionará a metafísica tradicional lançando mão de alguns pensadores originários.

A resistência a mudanças parece ser grande e o presente trabalho procura trazer alguma contribuição para novas práticas no ensino de filosofia.

Acreditamos que a filosofia deve ultrapassar seus limites na medida em que optar por uma forma reflexiva intervenha na realidade imediata, uma vez que as perguntas feitas pelos alunos sejam por eles mesmos respondidas por que

> A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo. (CERLETTI, 2009, p. 74)

No capítulo intitulado **corpo,** faremos uso de reflexões vindas da Análise do Discurso de base enunciativa para investigar filosoficamente as implicações que os estudos da linguagem exercem na compreensão do processo de construção de sentido. Diversos modelos de compreensão da linguagem foram concebidos com o intuito de, supostamente, entender como nossos pensamentos materializam-se, no entanto, as tentativas de elaboração desses modelos foram, ao longo do tempo se transformando na medida em que se passou a entender que a linguagem se dá no encontro e no diálogo. É no contexto da vida e não fora dela que poderemos entender como se processam as relações linguísticas e como esse processo contribui para nos relacionarmos com o mundo.

No capítulo **corporalmente** encontraremos reunidos o **corpo** linguístico e a **mente** que apreende também pelas experiências sensórias. É neste capítulo que nosso

objeto de estudo propriamente dito será tratado, ou seja, abordaremos os caminhos de apreensão para a produção de conhecimento por meio das "**imagens-texto"** e como essa experiência pode proporcionar uma introdução ao pensamento filosófico.

É preciso ainda lembrar que nos colocamos em um certo modo de pensar o ensino de filosofia, uma vez que seu retorno no currículo escolar tem suscitado muitas discussões a respeito da reintrodução do ensino de Filosofia no currículo escolar . Duas concepções se apresentam mais imediatamente. Uma concepção *histórica*, ou seja, aquela que se preocupa meramente em transmitir a filosofia como acontecimento histórico, com seus personagens e datas específicas e uma segunda concepção, *reflexiva*, que entende a filosofia como exercício do pensamento para análise crítica da realidade. Areditamos que há entre essas duas concepções uma complementaridade.

Cabe dizermos uma palavra a respeito da linha de pensamento que norteia nossa pesquisa, pois os pensadores que fundamentam essa investigação fazem uma crítica a metafísica tradicional que está baseada em uma filosofia da representação. Nietzsche, Bergson e Deleuze são pensadores que estão ligados a escola filosófica da diferença que na verdade refuta uma filosofia baseado na identidade inaugurada com Platão e atualizada em Aristóteles.

A dualidade preconizada por Platão nos diz que a sensibilidade nos afastaria do conhecimento e que só a razão, livre de imagens, poderia nos aproximar do verdadeiro conhecimento. Platão não nega a mudança das coisas (mutabilidade). No entanto, ele diz que há a necessidade de existir alguma coisa fixa que nosso intelecto pudesse apreender. Assim Platão opera uma separação das formas, ou seja, para cada coisa sensível existiria uma forma ideal só alcançada pelo intelecto. Esse pensamento pode ser melhor compreendido na celebre alegoria da caverna onde Platão relaciona o mundo das ideias ao encontro do filosofo com o exterior da caverna, enquanto seu interior referia-se ao mundo em que vivemos. O mundo das sombras inundado de modelos imperfeitos, cópias distorcidas.

> Com a teoria das ideias, Platão baliza seu domínio, funda-o, seleciona-o, exclui o que ameaça. Mas, inspirado em Nietzsche, Deleuze se empenha em mostrar que a motivação ou a razão que preside sua decisão de exorcizar o simulacro é eminentemente moral.

> Não que essa visão moral do mundo característica desse primeiro momento desapareça da filosofia da representação, mas que Aristóteles é quem, rigorosamente falando, funda ou estabelece a lógica da representação. (MACHADO, 2009, p.51)

Deleuze, na verdade nos faz regressar aos princípios do pensamento filosófico para entendermos sob quais bases se fundamenta e como essa fundação influenciará o pensamento contemporâneo e sua própria maneira de fazer filosofia. Mas ainda, questiona a forma como, hoje, entendemos e nos relacionamos com a realidade e segundo Deleuze no pensamento de Platão,

> Há uma relação de forças entre modelo e simulacro, no sentido de que a ideia é pensada como uma potência capaz de excluir, barrar, rejeitar as cópias sem fundamento. A noção de modelo não intervém para se opor ao mundo das imagens em seu conjunto, mas para selecionar as boas imagens, as que se lhe assemelham do interior. (MACHADO, 2009, p.48)

Nos parece certo afirmar que Deleuze observa em Platão as influências dos pensadores originários (mais conhecidos como pré-socráticos) na medida em que nos sugere uma relação de forças no lugar de uma separação entre os mundos como vimos em Platão. Nessa perspectiva Deleuze também interpretará Aristóteles concordando com aspecto materialista apresentado pelo filósofo. Aristóteles já divergia da divisão estabelecida por Platão entre mundo sensível e e mundo das ideias. Para o discípulo de Platão só poderíamos analisar as coisas por elas mesmas, ou seja, pelo mundo que nos é visível. O que nos chama atenção no pensamento de Deleuze é que não há uma ruptura absoluta ao pensamento tanto de Platão quando de Aristóteles, mas uma espécie de colagem. O que observamos mesmo é um retorno aos pensadores originários já que Deleuze vê em Platão a forte influência destes que iniciaram os questionamentos a respeito das origens do pensamento e entre esses pensadores originários

> Os estóicos descobriram os efeitos de superfície. Os simulacros deixam de ser estes rebeldes subterrâneos, fazem valer seus efeitos. O mais encoberto tornou-se o mais manifesto, todos os velhos paradoxos do devir reaparecerão numa nova juventude (DELEUZE,1974, p.7)

A complexidade do pensamento de Deleuze reside no fato de que ele não faz uma reformulação do pensamento de Platão nem tão pouco nega as concepções Aristotélicas, mas reúne de cada um desses filósofos elementos que ele identifica em período posterior a Platão e Aristóteles, seguindo os passos de Nietzsche, uma inversão da filosofia iniciada em Platão. Passa a considerar o sensível não mais como uma cópia distorcida do real, mas como o que surge, como o que aparece ou como um acontecimento. Essa constatação parece então subverter tanto o pensamento Platônico quanto o Aristotélico. É o que Deleuze nos explica em a lógica do sentido

> Em Aristóteles todas as categorias se dizem em função do Ser; e a diferença se passa no ser entre a substância como sentido primeiro e as outras categorias que lhe são relacionadas como acidentes. Para os estoicos, ao contrário, os estados de coisas quantidades e qualidades não são menos seres. Os estoicos procedem á primeira grande reviravolta radical. Pois se os corpos, com seus estados, qualidades e quantidades, assumem todos os caracteres da substância e de causa, inversamente (...) o ideal, o incorporal não pode ser mais que um efeito (DELEUZE,1974, p.7)

Como estamos trabalhando com a poesia não poderíamos tratá-la sob uma perspectiva platônica pois como já vimos anteriormente, segundo Platão tudo aquilo que está na ordem do acontecimento ou mais especificamente do devir não nos proporciona o conhecimento real, pois estaríamos tendo contato, segundo Platão, apenas com uma cópia mal feita do real. São as categorias Aristotélicas que sedimentarão a ideia de mesmidade das coisas, ou seja, mesmo que para Aristóteles não haja um mundo de formas ideias é preciso que eu organize o mundo sensível do contrário como o controlarei?

> Um dos elementos que levam Deleuze a considerar a obra de Aristóteles como uma filosofia da representação; O privilégio da identidade sobre a diferença está na concepção do gênero como o que permanece o mesmo ou idêntico a si. (MACHADO, 2009, p.52)

Parece que Deleuze quer nos dizer que não há como reduzirmos a multiplicidade, quando diz sobre o fato de Platão excluir aquilo que poderia ameaçar a

"ordem". Para os filósofos da diferença a profundidade está no próprio acontecimento e não para além dele, está na superfície. A tarefa, então, da filosofia da diferença se confunde com a reversão do platonismo; pensar a diferença em si mesma. Uma diferença que não esteja subordinada a representação, isto é, que ela seja liberada da coerência e da identidade do conceito em geral. Não nos propomos a aprofundar aqui a questão da identidade e diferença mas nos parece oportuno a apresentação das bases sob as quais caminharemos já que estamos trabalhando com a imagem poética e sua multiplicidade de sentidos. O que conseguimos compreender até aqui é que as bases sob as quais estão fundadas nosso entendimento sobre o que seja real, realidade se origina no fato de que o tanto de multiplicidades estão sempre subordinados a uma ideia como se fosse possível reduzirmos ou limitarmos o real a uma ideia, a um concito ou a uma representação. Nos parece que é na multiplicidade de sentidos que opera a imagem poética, escapando de qualquer possibilidade de representação. O deslizamento dos sentidos não é algo que caiba em algum lugar. Ao lermos as prosas cheias de poesia de Manoel de Barros experimentamos esses deslizamentos de sentidos, mas o poema não representa o sentimento que guardamos em nós ou que afeta. Não há como nominar o afeto que a nos é dispensado.

> A ideia, assim, ao mesmo tempo que reduz a densidade da realidade ao que ela pode comportar, se configurar como a possibilidade de mediação e identificação. Com o advento da ideia como o que é capaz de assegurar o gênero como gênese de tudo fica instaurado o domínio da representação como con-figuração da realidade. O mundo das ideias é um mundo descorporificado, analógico e analítico e ai nele e a partir dele, portanto, que se constitui como um mundo metafísico. (JARDIM, 2005, p. 72/74)

Nesse sentido o discurso poético nos proporciona um relacionamento diferenciado com a realidade que deixa, então seu caráter pré-moldado para ganhar a riqueza do múltiplo nas suas diversas singularidades. No próximo capítulo veremos mais de perto como se dá essa construção a partir da linguagem.

Capítulo I - MENTE

O estudo da linguagem desde sempre foi campo de investigação em que predominava a ideia de que uma vez entendida e interpretada, o homem teria acesso ao pensamento, ou seja, tudo o que estivesse internalizado seria necessariamente traduzido por meio de sua linguagem. A questão se problematiza no momento em que os sistemas que procuravam explicar o funcionamento da linguagem, passam a não mais dar conta, como é o exemplo do modelo de Jakobson, quando seu principal defeito foi o

> de pressupor que a linguagem humana possui estrutura de um código e que há sempre mensagens preestabelecidas a codificar de modo perfeitamente definido a priori (AUROUX, 1998, p. 41).

A concepção preconizada pelo modelo de Jakobson foi criticada, pois não considerava a contingência como elemento fundamental da linguagem, ou seja, a linguagem no seu uso não possui fixidez e, portanto, não pode apresentar mensagens pré-estabelecidas. Assim quando se processa uma conversação, por exemplo, há uma construção mútua entre aqueles que se comunicam e as mensagens trocadas são constantemente complementadas. Partindo da ideia de que não há uma fixidez nas comunicações estabelecidas adotamos como auxílio para desenvolvermos nosso trabalho a concepção dialógica defendida por Mikhail Bakhtin onde

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, a data, apronta-se para executar, etc. e esta compreensão desde o início do discurso, as vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atitude seja muito variável) toda compreensão é prenhe de respostas e de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKTHIN, 2003, p. 290)

Então é no contexto da vida e não fora dela que poderemos entender como se processam as relações linguísticas e como esse processo contribui para nos relacionarmos com o mundo e produzirmos conhecimento a respeito deste mundo. Necessário se faz essa introdução para situar nossa escolha teórica, pois o objeto de estudo no qual nos debruçaremos, a saber; a introdução do pensamento filosófico por meio do cinema, está diretamente ligado ao dialogismo.

Para uma análise do discurso da "imagem-texto" é preciso que consideremos, então, que ao assistirmos um filme estamos diante de um "enunciado" e esse enunciado passa a ser reelaborado pelo espectador. Essa reelaboração nos parece ser o lugar ou modo onde se processa uma produção de conhecimento, já que não é possível uma fixidez de mensagem.

Considerando que as mensagens pronunciadas por nós não apresentam fixidez e é nas relações que há a possibilidade de construção de sentidos, acreditamos que a introdução ao pensamento filosófico pode se dar por meio da experiência do cinema. Ensinar filosofia nos parece, em primeiro lugar, ensinar a pensar a própria realidade e tratá-la, não como algo já dado, mas como possibilidade de transformação.

Perguntamos, então, como uma experiência por meio da imagem pode acessar vivências do indivíduo para assim fazê-lo iniciar um processo de reflexão a respeito da realidade? O filme apresenta inúmeras formas narrativas que ao mesmo tempo podem nos fazer pensar, por outro lado também podem impossibilitar o pensamento na medida em que são privilegiados certos formatos narrativos.

Nosso objetivo neste trabalho é problematizar as condições de possibilidade de obtenção de conhecimento por meio da experiência estética.

Ora ao tocarmos na questão das narrativas, observaremos que estamos, de um modo geral, expostos a uma variedade de narrativas muito reduzidas no que diz respeito não só a estrutura textual, bem como aos aspectos estéticos. Aqui dois problemas se apresentam, a saber; primeiramente uma necessidade de familiaridade e de reconhecimento de um certo tipo de discurso e em segundo; os saberes produzidos por determinados grupos são na verdade, como nos diz Foucault (2013), formas de poder

que se institucionalizam. Consideramos “imagem-texto” o discurso estético narrativo, aquele que vai permear a relações nos revelando como funcionam as entre- linhas desse emaranhado subjetivo, pois a “imagem-texto” traz simultaneamente, quando se projeta, memórias e instantes, ou seja, presentificam outros tempos e lugares.

Soma-se a esses pontos, o fato de ser necessário, também pensarmos no espaço escolar, seja ele universitário, seja no ensino médio, o lugar onde atuaremos. O uso da imagem como ferramenta de formação pode ser uma alternativa, uma vez que as possibilidades de aprendizagem em contato com o audiovisual parecem potencialmente infinitas. Infinitas porque como já entendemos acima a mensagem não carrega consigo uma fixidez, portanto ao ser pronunciada ou exibida e atinge o espectador (aluno) opera um encontro com as experiências desse espectador.

Começamos, então, a tentar responder ao primeiro ponto que diz respeito ao reconhecimento, a familiaridade com as narrativas, afinal estamos constantemente em contato com narrativas sejam elas jornalísticas, em filmes ou novelas. As estratégias de quem produz esses conteúdos e os veicula consistem em encontrar uma fórmula por meio da qual se pode contar uma história, noticiar um fato. Uma vez encontrada determinada fórmula ou formato amplia-se o modelo para o maior número de pessoas. Esse processo faz parte da construção de sentidos e da manutenção de determinadas ideias que são estabelecidas para que a realidade seja aceita.

Na medida em que nos encontramos em contato com formatos narrativos constituídos de um padrão familiar, ao nos depararmos com modelos diferenciados é certo que não ocorrerá um reconhecimento. O fato é que esse reconhecimento não está evidente, não é algo que possamos vislumbrar de imediato. Parece-nos que a necessidade de identificação é um aspecto por meio do qual podemos começar a entender como se dá os processos de familiaridade e reconhecimento. Ainda é necessário dizer que há tipos de narrativas que apresentam variedades de estruturas discursivas e essas estruturas podem ser simples quando na montagem das sequências o diretor procura os caminhos narrativos mais utilizados, onde o número de personagens não é tão grande ou complexas quando o diretor lança mão da memória de personagens, introduzindo histórias dentro de uma história principal, o que exige uma atenção maior do espectador.

Não nos damos conta das inúmeras vozes que atravessam qualquer discurso. No nosso caso específico onde a imagem é o texto primordial, procuramos entender quais são os elementos que podem facilitar uma experiência estética ao ponto daquele que assiste operar em si um processo de conhecimento a partir dessa experiência.

Entendemos que existem camadas discursivas, ou camadas de sentidos e dependendo da produção a que se assiste a medida que aumentam essas camadas, também teremos uma maior complexidade do discurso estético. Já sabemos que não há neutralidade em enunciados quaisquer que sejam, um livro, um filme, uma música, estão mergulhados em uma rede de significação e sentidos que não há como descrever completamente. Apresenta-se assim uma dificuldade em tratar esse objeto, a saber; a "imagem-texto". Essa "imagem-texto" escapa a uma análise unicamente no aspecto da materialidade, justamente porque a imagem em movimento nos mostra muito mais do que nos diz algo estabelecendo relações dialógicas;

> Para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social.** Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirma-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com uma palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p.66) [grifos do autor]

A Análise do Discurso também está preocupada em investigar o que não está dito no discurso como tivemos a oportunidade de observar quando lemos notícias de jornais que ao serem enunciadas silenciam outras vozes. No caso específico de nossa empresa, esse "que não está dito" no discurso cinematográfico nos parece ser além de vozes que são silenciadas uma certa estrutura que torna o filme de algum modo familiar impedindo, inclusive, a necessidade do espectador exercitar sua imaginação e dialogismo na medida em que os caminhos já estão pré-estabelecidos e tacitamente assimilados.

> A linguagem é, segundo uma imagem de Wittgenstein, como uma nebulosa constituída de múltiplos locais, regiões, sublinguagens mais ou menos aparentadas entre si e é nelas e nas transgressões de suas fronteiras internas que o filósofo deve focalizar sua atenção. (COSTA, 2002, p.35).

Portanto, acreditamos que o contato com uma narrativa que privilegia um formato padrão compromete a ampliação da percepção do espectador na medida em que produz um condicionamento na forma como é operada sua recepção. Percebemos que pouco se aventura nos formatos narrativos televisivos, por exemplo, visto que os mesmos sempre apresentam caminhos e percursos muito previsíveis como é o caso das novelas. Aqui não procuramos fazer juízo de valor a respeito do gênero, mas apenas constatar que o experimentalismo narrativo não encontra espaço neste formato de "imagem-texto". O que se estabelecerá, então, são regras "tácitas" construídas por seus participantes e que na concepção de Wittigenstein ganhará o nome de ***"jogos de linguagem"***.

> Ao jogo pertencem não só palavras, mas os participantes, os objetos e outros elementos contextuais. É, pois, fundamental notarmos que as regras do jogo de linguagem podem dizer respeito não somente a signos linguísticos, mas também aos participantes do jogo, aos objetos, as ações humanas, ao contexto. Eis porque considerar os significados das expressões nos jogos de linguagem é considerá-lo do ponto de vista do modo de uso, isto é, como parte natural das ações humanas radicadas em uma forma de vida (COSTA, 2002, p. 40-41).

Ao entrarmos em contato com as "investigações filosóficas" nos deparamos com um Wittgenstein que parece questionar seus próprios caminhos, e ao mesmo tempo, ao fazer a crítica à linguagem, coloca em questão o uso feito pelos filósofos que na sua concepção abusam de conceitos na tentativa de organizar a linguagem. ´

Sua crítica a uma filosofia da linguagem ideal ficará evidente quando Wittgenstein (1999) nos fala sobre a ineficiência da lógica diante da linguagem cotidiana (entre os parágrafos 89 e 102) e que na verdade o papel da filosofia não é, de forma alguma, responder as questões, mas sim apresentar o que acontece nos processos de comunicação no caso da filosofia da linguagem. A análise puramente lógica das

proposições, segundo Wittgenstein, não é suficiente para "clarificar" ou "desenfeitiçar-nos", pois não apresenta uma visão panorâmica do uso de palavras e frases. Quando Wittgenstein diz que não há uma filosofia de segunda ordem para falar da "filosofia" nos parece certo afirmar que a criação de conceitos estabelece imediatamente uma restrição, ou seja, criam-se limites de entendimento aos quais só estarão inseridos aqueles que participam, ou seja, que dominam os significados desses conceitos. A partir dai se desenvolverá uma crítica à construção de todo pensamento metafísico, que segundo o filósofo pode ser considerado um castelo de areia, uma vez que sua construção é arbitrária. "Estamos aprisionados em nossas próprias regras" diz Wittgenstein continuando seu questionamento ao que ele considera um abuso. Outra passagem que ilustra bem a questão do "enfeitiçamento pelas vias de nossa linguagem" é a imagem dos "óculos através dos quais enxergamos" a realidade. Wittgenstein dirá que nós "nem pensamos em tirar os óculos", ou seja, não procuramos olhar por nossos próprios olhos, estamos a todo tempo orientados por outras lentes. Observamos o mundo por meio de outros olhos. Uma metáfora que diz muito a respeito de como a construção linguística norteia nosso pensamento.

Para ilustrarmos a explicação lançamos mão aqui do exemplo que ocorre no filme 1984, baseado no livro de George Orwell. Duas situações podem nos aproximar dessa ideia de enfeitiçamento a que Wittgenstein nos fala. A primeira acontece quando o sistema de propaganda do Big Brother diariamente apaga as notícias publicando apenas aquilo que interessa ao governo, criando assim uma ilusão de paz. A segunda situação aparece na criação da "novilingua" pelos projetistas com o intuito de eliminar quaisquer possibilidades de revolta contra o governo. Essa criação ilustra muito bem a afirmação de Wittgenstein de que "estamos presos a nossas próprias regras". Nessa perspectiva crítica em que se apresenta o pensamento de Wittgenstein, poderíamos afirmar que sua investigação quer quebrar aquilo que já foi cristalizado e é tido como "verdade absoluta".

Como seria possível a verdade de uma palavra ou frase se seu uso pode mudar a cada contexto? Observamos, seguindo o pensamento de Wittgenstein, que a palavra, os signos não guardam em si um valor de verdade, mas o faz surgir na medida em que está inserido em um "jogo de linguagem". E mesmo assim, dentro deste jogo de linguagem podem existir nuances.

A ideia de produzir uma linguagem ideal que nos dê acesso a uma essência primordial é eliminada por Wittgenstein que diz que não há nada oculto a ser descoberto, tudo está a nossa amostra, mas como está tão evidente não conseguimos perceber. A linguagem ordinária não necessita de consertos, ela possui tudo o que é necessário para nos relacionarmos com o mundo e entendê-lo nos dirá Wittgenstein. Por isso é necessário que o filósofo traga o conceito ao seu uso ordinário promovendo, assim um "desenfeitiçamento".

Assim começamos a pensar em nossa segunda questão; a saber; considerar que os saberes produzidos podem transformar-se em poder institucionalizado. Acreditamos que justamente a "imagem-texto", ou como defendemos, a experiência estética por meio da cinematografia pode ser uma alternativa para, além de construirmos conhecimento a respeito do mundo por outra via, questionarmos ideias cristalizadas.

Levando em consideração que pertencem ao jogos de linguagem *não só palavras, mas os participantes, os objetos e outros elementos contextuais*, entendemos que a arte no seu acontecer reúne camadas múltiplas de sentidos e significados que no mesmo instante alcança diferentes experiências devido a essas múltiplas camadas de sentido. O aprendizado desse "abcedário" se dá ao longo da vida e desde muito novos em contato com o mundo vamos criando em nós essas marcas. Como nos diz costa em filosofia da linguagem;

> Devido a esse caráter não-cognitivo do aprendizado dos significados nosso conhecimento dos modos de uso é intuitivo ou implícito, isto é, nós não somos em geral, capazes de formulá-los linguisticamente. (COSTA, 2002, p. 41-42)

Assim passamos a compreender que nossa construção linguística é anterior a exteriorização em palavras, pois se processa por meio da percepção de mundo em um contato sensível e intuitivo. Experiência de mundo, vivência, contatos que não passam simplesmente por processo racional, mas também intuitivo que nos permite formulá-los linguisticamente. O professor Duarte Junior ao citar Susanne Langer nos esclarece que

> As diversas características que predispõe a imagem mental a tornar-se simbólica são, em primeiro lugar, esta produção espontânea, quase

> automática: em segundo lugar, uma tendência dos processos de formação de imagens a se enredarem e fundirem seus resultados: depois a sua origem na percepção real, que dá a imagem uma relação óbvia com as fontes de percepção; e ainda o fato importantíssimo de que uma imagem uma vez formada, pode ser reativada de muitas formas, por toda sorte de estímulos externos e internos. (DUARTE, 1994, p. 77-78)

Recapitulando para que não percamos o fio da meada; os discursos operam formas através das quais constroem sentidos para nos nortear. Esse processo se dá na construção linguística, no entanto como já dissemos anteriormente apreendemos ordens discursivas diversas ao longo de nossa vivência e essas ordens discursivas muitas vezes não podem ser traduzidas linguisticamente, pois se construíram por outra via. Uma via intuitiva que segundo Susanne Langer (apud DUARTE, 1994, p.78) "pode ser acessada, pode ser reativada de muitas formas e por toda a sorte de estímulos".

A análise do discurso aqui nos auxilia a entender esse processo por meio do qual nos relacionamos com o mundo. Sabemos também que, como bem nos apresenta o professor Décio Rocha, essa análise leva em consideração tudo aquilo que pertence ao homem e que denuncia sua presença no mundo.

> Vale lembrar que nesse contexto, documento é sinônimo de texto - de preferência, o texto verbal (escrito) e, em sua ausência, textos de outra natureza como fábulas, os sonhos, **as imagens**, o mobiliário. Em fim, tudo aquilo que pertence ao homem e que denuncia sua presença no mundo. (ROCHA, 2012, P. 50) [grifo nosso]

Acreditamos ser necessário a compreensão do processo pelo qual nosso pensamento transforma o mundo. No entanto, a organização desse mundo passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento e expressão da linguagem em todo o seu processo de simbolização. Mais do que desvendarmos o que se esconde por trás de enunciados ou mesmo o que reside nas entrelinhas de um texto, a análise do discurso aliada à filosofia da linguagem nos auxilia a pensar os aspectos que podem inibir o pensamento, ou como nos parece mais provável, promover um processo e uma acomodação intelectual, impossibilitando qualquer chance do surgimento de um olhar crítico por parte do aluno. No presente trabalho apontamos alguns aspectos que

consideramos relevantes antes que passemos propriamente ao nosso objeto de estudo. Foram indicados, aqui, pontos que dificultam as condições para a reflexão filosófica. Entendemos que estamos lançados em um ambiente arbitrário. Uma vez que não dominamos as regras e não reconhecemos os códigos que estão envolvidos nessas regras, não participamos do jogo proposto. Levamos em consideração, ainda, que não existe somente o jogo das regras estruturadas nos códigos escritos, mas também, como nos diz Décio Rocha (2012), os sons possuem regras e as imagens também. Nossa proposta, então, é ao fazer uso das imagens partir dessas referências por uma via intuitiva para posteriormente registrar as experiências em formato textual. Em hipótese alguma esgotamos o assunto, muito pelo contrário os autores que nos auxiliaram na construção desse trabalho também nos apontam caminhos de abordagem do objeto de estudo. Depois de olharmos as condições linguísticas em que estamos inseridos e alguns caminhos de investigação filosóficas, observaremos, sob as lentes de Nietzsche, alguns aspectos do que consideramos como experiência estética, e como o ensino de Filosofia pode acontecer se escolhermos esse caminho para trilhar. As bases sobre as quais estão alicerçadas nossa forma de conhecer são questionadas e revistas nesse breve capítulo. Como já vimos no capítulo que se encerra, a linguagem é o lugar do acontecimento, ou seja, é na linguagem que se opera a experiência de conhecer e criar, no entanto nos parece que o acúmulo de camadas conhecimento sedimentados encobrem ou desvalorizam as formas intuitivas de aprendizado.

> O papel que Bergson atribui à intuição na arte também não pode ser caracterizado como metódico. Para o filósofo, as diversas artes constituem – se como uma "visão mais direta da realidade", um exemplo privilegiado de expressão de uma intuição apreendida pelos artistas os quais são homens cuja função é justamente ver e nos fazer ver o que nós não percebermos naturalmente" (COELHO,1998, p. 154-155).

Capítulo II- CORPO

O ensino da filosofia: caminhos do pensamento por uma perspectiva estética.

> O artista é aquele que dá forma, determina valor, se apossa. Se a arte é o que torna a vida possível, é o grande estimulante da vida, a grande sedutora, e mesmo a força superior capaz de se contrapor à vontade de negação da vida, isso se deve a seu poder criador, transfigurador. (MACHADO, 2002, p.103)

A partir da ideia de "experiência" nos debruçaremos sobre alguns aspectos expostos na obra "***Assim falava Zaratustra***" de Nietzsche para construirmos um caminho que nos mostre de que forma podemos, com a arte, criar condições para que se dê uma introdução à reflexão filosófica. É preciso, antes, que se diga que o trabalho destina-se a um público específico, a saber: professores do ensino médio e superior em filosofia. No entanto, as ideias aqui expostas podem ser úteis a todos aqueles que se interessem pelas relações existentes entre arte e filosofia.

Não há dúvidas de que a obra de Nietzsche nos apresenta enormes desafios, pois não conseguimos discernir em Nietzsche uma cronologia de assuntos, ou uma organização sistemática de temas filosóficos. Seu pensamento, intempestivo, parece nos mostrar uma perplexidade diante da multiplicidade do real.

> Metafísica invoca uma ordenação a princípios superiores ou a um só princípio ordenador. E nenhum pensador, mais que Nietzsche, pairou, voejando contra sistemas, na livre atmosfera do pensamento insubmisso a religiões e anti-metafísico por excelência. A recusa a sistemas sempre foi para ele, uma questão de probidade, de honestidade intelectual. (NUNES, 2000, p.27)

É certo afirmar também que por não ser um essencialista Nietzsche nos exigirá um esforço maior, pois seus posicionamentos subvertem a lógica vigente, aquela que originou-se em uma tradição da filosofia histórica ou metafísica. Em "***Zaratustra***" encontramos, sintetizadas, as ideias já apresentadas em outros escritos como refutação de tudo aquilo que o homem acredita ser uma verdade. E assim nos diz Nietzsche

> Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da 'história universal' (...) O intelecto, como um meio para conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce; pois este é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos robustos, se conservam, aqueles aos quais está vedado travar uma luta pela existência com chifres ou presas aguçadas. (NIETZSCHE, 1999, p. 53-54)

Acreditamos ser possível, junto com ***Zaratustra***, encontrar os meios pelos quais uma experiência estética pode abrir caminho para um processo de reflexão. Seu posicionamento perante a vida nos permite dizer que a arte será uma forma privilegiada de nos relacionarmos com o mundo. O fato é que Nietzsche denuncia certa forma de ver o mundo que padece de uma cegueira, na medida em que nega conhecimentos ditos ***instintivos.*** Desse modo, parece impossível pensarmos, por exemplo, uma educação para os sentidos já que em nossa sociedade os processos intelectuais que procedem de um racionalismo apartado do corpo têm maior predominância e via de regra é o que norteia nossos comportamentos. Na citação acima, em "***Verdade e Mentira no sentido extra-Moral",*** Nietzsche, ao criticar a metafísica tradicional, nos fala que a própria ideia de conhecimento criada pelo homem parece negar um outro conhecimento que permanece acessível mas que não é validado. Em ***Genealogia da Moral*** Nietzsche apresenta outros aspectos sobre como por meio da linguagem se estabelecem relações de controle, conservação e cristalização de ideias.

> É ignorada a supremacia que têm, por princípio, as forças espontâneas, agressivas, invasoras, criadoras de novas interpretações, de novas direções e de formas cujo efeito, somente se segue a adaptação. (NIETZSCHE,1999, p. 352)

Neste ponto, encontramos o fundamento que necessitávamos para propor, então, uma experiência estética por meio do cinema. No entanto sabemos que mergulhados na lógica combatida por Nietzsche, há certa dificuldade de operarmos um processo de reflexão, pois esse caminho exige uma autonomia do indivíduo, ou seja, se faz necessário que nos desprendamos das narrativas padronizadas e que conduzem a uma

acomodação do pensamento ou como diria Nietzsche a negação das forças espontâneas que nos impossibilitam novas interpretações da vida.

> Agora, com efeito, é fixado aquilo que doravante deve ser "verdade", isto é, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas, e a legislação da linguagem da também as primeiras leis da verdade. (NIETZSCHE,1999, p.54)

A dificuldade em assimilarmos Zaratustra se encontra justamente pelo fato de o filósofo lançar mão de uma linguagem que faz uso de metáforas, linguagem absolutamente estranha aos moradores do vilarejo. A linguagem é apresentada aqui em todo seu caráter utilitarista criticado por Nietzsche. Assim entendemos que a filosofia de Nietzsche é feita a partir da própria linguagem haja vista o estilo apresentado por Zaratustra transitando entre o oracular e o poético.

Curiosamente Nietzsche faz uso das aspas para designar uma verdade produzida pelo homem. Já é sabido por nós que segundo Nietzsche o homem sustenta uma soberba acreditando em sua própria mentira. É nessa chave que Zaratustra procura trazer um presente para os homens. Nossa intenção aqui não é tratar de Zaratustra mas usá-lo como exemplo para entendermos a crítica feita pelo filósofo, no entanto se fez necessário que visitássemos alguns textos importantes para entendermos os fundamentos da crítica feita por Nietzsche à cultura. A partir desse entendimento, acreditamos que os mecanismos sobre os quais estão fundados nossa maneira de pensar parecem estar comprometidos com uma concepção de "verdade" que obstrui a possibilidade da criação. Nesse sentido e segundo o pensamento de Nietzsche o professor Alejandro Cerletti em "***O ensino de filosofia como problema filosófico***" nos diz.

> A lógica do espetáculo, no marco do entretenimento, promove um aspecto regressivo, já que acentua a passividade e a acomodação intelectual perante a incômoda atividade do constante interrogar. Na aula de filosofia, essa diferença de atividades não é gratuita; porque marca as pautas de como encarar o ensino: em um caso, privilegiando a transmissão de saberes estandartizados, no outro, sustentando a tensão problematizadora do pensamento. (CERLETTI, 2009, p. 49)

Essa citação nos ajuda exatamente em nosso intuito quando pensamos o uso da "imagem-texto" não para entreter, mas a partir da experiência coma imagem e com a obra, problematizarmos questões sobre o aprendizado e os caminhos para uma reflexão filosófica. A partir, então, da experiência vivida ou rememorada pelo indivíduo pode ser o início de um processo de reflexão. Cerletti nos chama atenção para o grau de esvaziamento operado por um entretenimento massificado, que no lugar de provocar e incentivar o questionamento, na verdade promove a manutenção de situações. No lugar de educar, molda, ao invés de questionar, reafirma, acentuando a passividade e a acomodação intelectual. As mentiras repetidas das quais Nietzsche faz menção podem ser entendidas nesse ponto de vista cultural. Ao fazermos uma escolha, trilhamos o caminho da problematização do pensamento a respeito da realidade envolvendo as tensões que lhe são inerentes.

Ao final, Nietzsche está nos dizendo que a própria forma de produzir conhecimento criada pelo homem o impede de conhecer. O que parece um mero jogo de palavras, na verdade, indica um cenário duvidoso que coloca em questão os modos pelos quais o homem conhece e constrói seu mundo simbólico. Em ***"Fundamentos estéticos da Educação"*** o professor Duarte Junior nos explica que

> A atividade do homem frente ao mundo é básica e primordialmente emotiva, e os rudimentos dessa emoção são os mesmos encontrados no animal: O prazer e a dor. Não procuramos conhecer o mundo apenas por um prazer intelectual, mas transformá-lo em função de nossas carências. A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o qual advêm as significações que a palavra lhe dá. O homem experimenta o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sentido, através de simbolizações. Qualquer espécie, de conhecimento somente se dá a partir deste fluxo vital, que se desenrola desde o nosso nascimento até nossa morte. Isso quer dizer, primeiramente, que as experiências só se tornam significativas após terem sido vividas, quando o pensamento pode tomá-las como objeto e transformá-las em símbolos. (DUARTE JUNIOR, 1994, p.29)

Assim acreditamos que uma introdução ao pensamento filosófico pode ser proporcionado por meio da experiência artística, ou melhor dizendo, por meio da experiência estética, pois como já foi dito existe outro modo de construirmos conhecimento a respeito do mundo. Mas aqui necessariamente fazemos uma tentativa

de resgate do pensar, pois estamos entregues ao fazer que obviamente nos requer resultados. Vive-se em um tempo em que "o pensar" mais demorado, aquele que se detém sobre certo tema, não é incentivado, mas só a partir do pensar a respeito do que já está dado é que criaremos as condições para uma possível mudança ou para descoberta de caminhos novos para a compreensão de que, por exemplo, a arte pode ser uma forma interessante de produzir conhecimento. A experiência artística, como temos defendido ao longo do trabalho, também nos tira do lugar de conforto onde acreditamos estar seguros. Como diz Critelli;

> A especificidade mesma do conhecer filosófico está na possibilidade de interrogar o já dado, desinstalando-nos dele e nos jogando na liberdade do vivamente definido. A filosofia é o espaço mesmo do exercício do pensar ou, se quiser, do refletir (...) muito embora o fazer e pensar não sejam excludentes um do outro, a recuperação da ação de pensar implica que, num primeiro momento, possamos nos entregar a ação de pensar o pensamento. (CRITELLI, 1981, p. 60-61)

Com ajuda de Nietzsche, ousamos pensar o pensamento, pois ele ensejará o fazer e não o contrário. O trajeto até aqui feito nos faz entender o esforço das marteladas empregadas por Nietzsche nos muros conceituais que foram construídos pela tradição e que se encontram absolutamente arraigados e cristalizados. A reivindicação de um pensamento que considere novamente nossas sensações e percepções como parâmetros, nos encoraja a defender a ideia de que ao invés de ensinarmos a pensar, nos parece mas correto criar as condições para que o indivíduo se aposse de suas próprias memórias e por meio da experiência estética acesse essas memórias iniciando assim um processo não só de conhecimento de mundo mas de si mesmo. Como indivíduo que afeta e que é afetado. Quando nos aproximamos do pensamento de Nietzsche observamos a contínua denúncia das condições em que se encontra o homem contemporâneo.

> Em tais condições torna-se o homem um produtor e consumidor, a mente uniformizada pelo bombardeio de notícias e imagens que lhe transmitem os meios de informações, sua individualidade reduzida a peça de engrenagem impessoal que o condena ao anonimato das grandes massas, ou como diria Nietzsche, 'a mediocridade mansa e mesquinha' (NUNES, 2000, p.35).

É contra o amesquinhamento do homem que parece lutar nosso filosofo do martelo. Identificamos Nietzsche como um anti-filósofo na medida em que põe em questão toda tradição metafísica que reduziria o homem a uma peça de engrenagem na sociedade de mentes uniformizadas. "***Em Nietzsche e a verdade***" Roberto Machado nos explica que no pensamento de Nietzsche;

> O homem supõe possuir a verdade, mas o que faz é produzir metáforas que de modo algum correspondem ao real: são transposições substituições, figurações. Ao 'homem intuitivo' metafórico - o artista, o criador, o 'herói transbordante de alegria'; em que o intelecto, mestre da dissimulação, se liberta da obrigação de verdade e pode enganar sem prejudicar. Ao conhecimento como adequação, Nietzsche opõe a arte como criação, como transfiguração. (MACHADO, 2002, p.101).

É imprescindível aprendamos a pensar para que, de fato, possamos retirar da filosofia o que ela pode nos oferecer de melhor no que diz respeito ao olhar que lançamos sobre nossa realidade. Desta forma, para além de olharmos a realidade, podemos problematiza-la refazendo-a ao invés de conformarmo-nos com cenários estabelecidos.

Para isso precisamos perguntar sobre como pensamos. Nesse intento fizemos uso do pensamento de Nietzsche que só continua sendo ameaçador e impenetrável para aqueles que não se dispuserem a se lançar no desconhecido seguindo o conselho de Zaratustra quando fala sobre o "imaculado conhecimento"

> Vosso espírito convenceu-se de que deve menosprezar tudo quanto é terreno, mas não se convencera vossas entranhas. Elas são, todavia, o mais forte que há em vós. (NIETZSCHE, 2012, p.129).

A valorização de uma lógica onde corpo se aparta da mente em detrimento dos instintos tem sido para o homem uma senda difícil de seguir. O fato é que o pensamento ou a matriz de nosso pensamento foi construído sobre essas bases. Bases que negam que as sensações também podem nos auxiliar na apreensão e construção de mundo. É com a

arte que entendemos ser possível um pensar a realidade em outros termos que não sejam apenas intelectuais. Mais uma vez nos diz Zaratustra:

> Quando vim para o lado dos homens achei-os fortificados numa estranha presunção; todos julgavam saber há muito tempo o que é bem e mal para o homem. (NIETZSCHE,2012, p.200).

Ao ensaiarmos nossa conclusão ainda nos perturba algumas questões como: Como conhecemos? Quais são os caminhos de apreensão e construção do conhecimento validados pelo homem? A resposta para estas questões, parecem ser respondidas por nós mesmos todos os dias. Quando nos deslumbramos com o pôr o sol, quando não discernimos bem ao certo que cor aparece no horizonte em dias de outono, quando um cheiro, um som ou uma imagem nos remete a algum outro tempo em nossa memória. Esse é o caminho que nesse trabalho procuramos percorrer como artistas. Experimentando o mundo esteticamente. Com a arte acreditamos ser possível uma introdução ao pensamento filosófico. Também atestamos que dada as bases sob as quais nosso pensamento foi construído, seguimos crendo, como diz Santo Agostinho, que existimos para duas realidades. Aquela do utilitarismo, e outra bem diferente e na qual Zaratustra aposta todas as suas moedas, a realidade da fruição. Em ***"Variações sobre o prazer"*** Rubem Alves nos fala destas realidades:

> Os objetos da feira de utilidades, nós os mantemos porque eles são úteis e somente enquanto continuarem a ser úteis. Cessada a utilidade- a lâmpada queimada, a esferográfica esgotada, o carro velho- a razão prática diz que devem ser jogados no lixo (...) O mesmo se aplica as pessoas. As pessoas que perderam sua utilidade não mais se justificam numa sociedade utilitarista. Na feira da fruição moram os sábios, os degustadores, aqueles que transformam os objetos em partes do seu próprio corpo (...) não desejam conhecer, ocular e intelectualmente, um objeto distante do corpo, para assim poder exercer poder sobre ele. (ALVES, 2011, p.102 e 106)

O alvo de nossa investigação será o curta "Língua das coisas" Este envolve a ideia de introduzirmos nossos alunos no processo da reflexão filosófica.

Partimos da questão que parece também ser feita pelo curta metragem, a saber, as coisas possuem uma linguagem. Na tentativa de uma resposta encontramos na arte e na poesia um caminho alternativo uma vez que na arte se vale das coisas e da própria linguagem no seu uso. Para nos fazer pensar que não há uma fixidez, não vivemos uma realidade pronta, apesar de nos parecer assim.

Assim como não nos damos conta do ar que nos rodeia e que também nos possibilita continuar a viver, assim também acontece com a linguagem, pois naquilo que é dito habita uma infinidade de "não-ditos". Estes escapam quando falamos, mas parecem vir a tona quando recebemos o retorno sobre aquilo que falamos.

Nessa troca, que não pode ser registrada acreditamos existir o sentido daquilo que é proferido na obra que é executada. Então, a Análise de uma imagem ou de uma sequência de imagens guardada, no silêncio do encontro, o sentido que lhe é próprio mediante o contexto em que está inserido.

Ao nos depararmos com o título "A língua das coisas", nos perguntamos se existe uma linguagem que possa nos dar acesso ao acontecimento, na verdade o acontecimento não pode ser expresso por meio da linguagem, pois a multiplicidade não cabe na palavra, na fala, na escrita. A "imagem-texto", então, será o modo pelo qual nos aproximaremos de um entendimento a respeito de como o real é construído. O curta se transforma assim, em um grande ***enunciado*** que possui características muito específicas que nos proporciona outros meios de construir conhecimento a respeito da realidade.

Ao tratarmos o ***enunciado*** como ***"Imagem-texto"*** identificamos uma característica presente em grandes escritores e que também é viva na prosa poética de Manoel de Barros, autor que inspira o curta, a saber, a existência de uma palavra pensante que toma forma a partir da apropriação pelo outro pois,

> O texto é um conjunto de potências de sentidos, realizados apenas na instauração do discurso; o discurso vem de alguém e dirige-se a alguém, ou seja, é endereçado, o que modula sua arquitetônica, e traz em si um tom avaliativo, ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico, nos termos do gênero no qual se insere. (SOBRAL, 2010, p. 11)

Esse grande enunciado que é o curta-metragem e que pode ser considerado um gênero dentro da cinematografia, guarda uma potência de sentidos que estão dispostos em diversas camadas de entendimento, acionadas portanto pelo o que o espectador traz consigo de memórias e experiências já vividas. É nesse sentido, também, que entendemos esse movimento como dialógico, ou seja, como o sentido não está totalmente na película, mas encontra uma elaboração naquele que recebe a imagem-texto, aquele que é atingido pelo discurso.

É preciso lembrar sempre que a busca por outro meio de lermos a realidade tem por objetivo a aplicação desta leitura como metodologia de ensino a partir da qual pensamos ser possível uma introdução à reflexão filosófica. Desta forma, a disciplina

> Filosófica é uma prática profundamente dialógica; não no sentido de ela procurar o consenso ou o mutuo entendimento, mas sim no sentido de ser um diálogo, um logos, que atravessa pelo menos duas vezes; a voz daquele que fala e a voz daquele sobre o qual se fala (GALLO; KOHAN, 2000, p.182).

O curta, apresentado aqui, como um enunciado nos possibilita por meio da "imagem-texto" essa relação dialógica descrita na citação, ou seja, procuramos pensar a ação filosófica não como uma forma de contemplação desvinculada do mundo, mas como uma maneira de, efetivamente, nos relacionarmos com a realidade. Acreditamos que o aspecto poético do curta-metragem é decisivo para afirmarmos essa outra forma de concebermos o mundo para transformar e modificar algo pretensamente já dado.

Nesse sentido, também de alguma forma, respondemos a questão recorrente qual seja, aquela que sempre aborda os filósofos. Questão para a qual o professor de filosofia precisa estar atento. O pensamento filosófico, na sua tradição, foi considerado como alguma coisa a parte da realidade provocando, assim, distorções enormes na formação daqueles que são responsáveis pelo ensino de filosofia. O caminho proposto, aqui, pressupõe um professor que se entende filosófico e que, além disso, entende que a experiência pode ensiná-lo

> Portanto, a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo. A filosofia não pode ser

> ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita, como diria Platão no Fedro (274c), porque ela depende de uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito (GALLO; KOHAN, 2000, p.182).

Nesse caso, mais do que transmitir conceitos, o professor de filosofia na sua atitude, em sala, já mostra qual a relação que se deve construir com o conhecimento e como já foi dito, essa relação é dialógica. "A língua das coisas" nos apresenta esse dialogismo por intermédio dele experimentamos uma maneira diversa de olhar a realidade. Essa maneira diversa de olhar a realidade nos parece ser um "não -lugar". "Não-lugar" porque ao invés de dar nome, classificar, esquematizar apresentamos um caminho de obtenção de conhecimento diferente que percorre outros sentidos, ou melhor dizendo, agrega outras percepções além daquelas que já nos utilizamos para decifrar o mundo.

É preciso pensarmos um pouco mais sobre o que queremos dizer sobre um "não-lugar'. É fato que já existem modelos e métodos de ensino de filosofia que nos parece se polarizar em dois extremos, a saber, um caminho da filosofia histórica e um caminho da reflexão filosófica. Um e outro caminho são mediados privilegiadamente pela arbitrariedade do discurso apresentado pelo professor em sala de aula que, ou escolhe apresentar a filosofia ao longo do tempo, e assim ensinar uma história da filosofia ou enfatizar o debate a partir de temas sem o cuidado de vinculá-los ao contexto histórico. Essas situações consideramos o lugar comum, o ***modus operandi*** a forma que atualmente se trabalha a introdução a filosofia. Quando propomos o uso da arte, especificamente, do cinema (em suas várias modalidades) entendemos que estamos fazendo uso de um lugar comum, pouco utilizado. Aqui surge uma questão. Por que o ensino de filosofia insiste na aula expositiva? A pergunta é feita diante das possibilidades audiovisuais das quais podemos lançar mão. Além de serem formas de comunicação poderosas a imagem, o filme, o documentário guardam uma incompletude, uma certa precariedade que necessita da interferência de quem assiste, daí também poderíamos dizer que há um processo dialógico. Ao falar sobre enunciado, Bakthin nos auxilia naquilo que pensamos ser um uso interessante do cinema para a introdução à filosofia. Se considerarmos que o documento em questão é um grande enunciado

> A obra como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas; influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsáveis dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras, enunciados. (BAKTHIN, 2003, p. 14-15)

Esse é o "não-lugar" a respeito do qual falamos, ou seja, o enunciado que consideramos aqui como uma "imagem-texto" guarda nela uma linguagem não hábil. Podemos constatar esse aspecto na cena em que o pescador lança sua vara imaginária para fisgar palavras. Pescadas as palavras, ele as pendura e as rega. O pensamento lógico logo se apressaria em questionar; como podemos pegar palavras com uma vara imaginária e coloca-las para quarar? Ou, ainda, em uma estreiteza utilitária indagaria: de que me serve aquilo que não vejo?

Assim parece-nos certo afirmar que a imagem ou uma linguagem cinematográfica nos coloca a possibilidade de ultrapassarmos a realidade imediata, por isso

> Não se deve reduzir a linguagem apenas ao meio que permite os intercâmbios da conversa, isto é, a linguagem verbal, que esta última não passa de uma forma particular de um fenômeno mais geral. Existe de fato linguagem cinematográfica, mesmo se esta elabora seus significados não a partir de figuras abstratas mais ou menos convencionais, mas por meio da "reprodução do real concreto". Isto é, da reprodução analógica do real visual e sonoro. (AUMONT,1995, p.174)

Nossa investigação aqui se vincula à Análise do Discurso na medida em que procuramos entender o mecanismo de construção de sentidos, já que compreendemos que o sentido se dá no encontro e no diálogo, aqui especificamente ligados à experiência estética proporcionada pelo audiovisual,

> Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e essa ou naquela forma gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKTHIN, 2003, p.9)

Então, encontraremos nessa alternativa uma multiplicidade de sentidos proporcionado pela "imagem-texto" na medida em que fará referência e outros enunciados. Para lembrarmos acreditamos que é possível alcançarmos as experiências de um indivíduo. As vivências deste indivíduo são o material que a arte, por meio de "perceptos", pode ser remexidas lembranças. O caminho proposto neste trabalho faz o contrário do que observamos nas metodologias atuais, ou seja, no lugar de ensinar o conceito ou problematizar o conceito, ao invés de apenas trabalhar a filosofia como história datada, pensamos em partir da experiência revivida pelo aluno para identificar as concepções filosóficas desenvolvidas ao longo do tempo, mostrando ao aluno, inclusive, que muitas questões permanecem em aberto. Edgar Morin nos auxilia e fundamenta nosso argumento quando diz:

> Todo real percebido passa pela forma imagem. Depois renasce em **lembrança,** isto é, imagem de imagem. Ora, o cinema, como qualquer representação (Pintura, desenho) é uma imagem de imagem, mas, como a foto é uma imagem da imagem perceptiva e melhor do que a foto, é uma imagem animada, isto é viva. O cinema convida-nos a refletir sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário (MORIN apud AUMONT,1995, p. 236).

As complexas condições de comunicação discursivas da qual Bakthin nos fala em *Gêneros do discurso*, parece se encontrar com o processo imagético indicado por Edgar Morin ao falar do cinema e seu alcance. Não podemos deixar de considerar que estamos inseridos em estruturas discursivas que carregam consigo formas restritivas ou, como diria Foucault (2013) "sistemas complexos de restrição". Como nossa área de

interesse é a Educação filosófica, a utilização do audiovisual tem como objetivo justamente intervir nesse sistema que apresenta formas restritivas de comunicação, que não permitem que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para se apropriar de conceitos criados na filosofia. Sabemos que

> A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo. (FOUCAULT, 2013, p. 41)

Baseado no que Foucault nos diz a respeito da institucionalização da filosofia, pois não podemos institucionalizar o pensamento, mas podemos encontrar caminhos para desenvolver olhares. É essa a motivação que nos leva a procurar entender o funcionamento daquilo que estrutura nosso mundo: a linguagem. Nesse sentido, mais uma vez, insistimos em que não é possível ensinar filosofia sem filosofar sobre o risco de realizarmos uma ação estéril, assim como nos diz Walter Kohan a respeito dos conteúdos filosóficos serem intransmitíveis; no máximo, o professor faz um convite que pode ou não ser aceito pelo aluno.

> A experiência da filosofia não se transmite, não se ensina. Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o perceba, aceite e, eventualmente o recria. Ensinar e aprender filosofia estão relacionados, basicamente, a uma sensibilidade, para compartilhar um espaço no pensamento, para dar lugar no pensamento a um movimento que interrompe o que se pensava, e começar a pensá-lo novamente, de novo, desde outro início, a partir de um lugar distinto; para voltar o olhar para o que não se olha, para valorizar o que não se valoriza e deixar de valorizar o que é tido como mais importante. (KOHAN, 2009, p.75-76)

Um olhar sempre novo sobre o mesmo objeto parece ser um exercício desafiador pois nossa tradição educacional se fundamenta sobre outras bases. A experiência estética, por um caminho intuitivo, parece ir de encontro a essas bases tão bem

alicerçadas em nossa forma de pensar e ao mesmo tempo se aproximam mais da realidade no seu infinito devir. Os autores que listamos aqui, nos ajudam a pensar essa possibilidade de introdução ao pensamento menos como uma imposição e mais como um convite a uma vivência diferenciada. Uma vivência que propõe um novo olhar sobre a realidade.

> Bergson define como um "esforço muito difícil e penoso pelo qual se rompe com as ideias preconcebidas e hábitos intelectuais totalmente feitos, para se recolocar simpaticamente no interior da realidade". Bergson nos diz ainda que a intuição " consiste em retomar contato com a realidade concreta sobre a qual as análises científicas nos tem fornecido tantos ensinamentos abstratos. (COELHO, 1998, p.159)

Capítulo III- Corporalmente

Levando em consideração a produção cinematográfica, tomada aqui como obra de Arte, pretende-se uma investigação sob o ponto de vista filosófico-estético. Analisaremos o curta "Língua das coisas" destacando alguns trechos que serão comentados, ilustrando o pensamento a ser desenvolvido.

O curta " A língua das coisas" é um trabalho baseado na obra do poeta Manoel de Barros. O prefácio desse capítulo fundamenta o curta e na verdade nos abre a porta para o universo desse poeta. O curta de Alan Minas foi produzido no ano de 2010 selecionado pelo programa curta criança no MINC e TV Brasil, participando de festivais no Brasil e no exterior.

Classificado como filme do cinema de arte, apresenta características muito particulares que nos ajudam a pensar caminhos alternativos para a discussão filosófico-artística. O curta, assim como outros filmes com as mesmas características, será apresentado aos alunos com a intenção de remeter a outros discursos estéticos cinematográficos frente aos já existentes e, frequentemente, veiculados. Partindo-se das bases teóricas, já mencionadas na questão da produção de conhecimento, por meio da Arte, a discussão a respeito de conceitos filosóficos será aprofundada. Por meio dos sentidos podemos além perceber beleza, construir conhecimento.

> Não é pela faculdade do conhecimento intelectual que o Belo é captado, nem sua impressão corresponde à experiência rudimentar da satisfação de um desejo físico. Apreendendo-o, relacionamo-nos imediatamente uma determinada ordem de impressões, de sentimentos, de emoções, cujo efeito geral, o deleite, é plenamente satisfatório, no sentido de que se basta a si mesmo. Assim de tudo o que produz essa satisfação sui generis, podemos dizer que é Belo, que possui a dimensão da Beleza, dimensão aberta ao espírito através da sensibilidade. Em grego, a palavra aisthesis, de onde derivou estética, significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade. (NUNES, 2006, p.14)

O homem, em todos os tempos, tem se esforçado em entender como se processa a construção da realidade. Em termos cinematográficos, essa constatação pode ser investigada a partir do trabalho de Deleuze. Nos trabalhos ***cinema- movimento e cinema- tempo*** o filósofo procura encontrar os meios pelos quais uma forma de construção do conhecimento a respeito da realidade acontecerá. Aqui se nos apresenta a dificuldade de pensar o próprio devir, ou seja, aquilo que entendemos como realidade no seu acontecimento. Bergson, em sua obra, *Evolução Criadora*, nos diz que para pensar a realidade recorremos às construções científicas que, na sua maioria, norteiam a vida de muitos. No entanto, para que essa verdade científica se legitime, há de se apelar para a redução dessa mesma realidade. "Quando a inteligência aborda o estudo da vida, é forçosamente levada a tratar o vivo como inerte, aplicando, a esse novo objeto as mesmas formas". (BERGSON, 2006, p. 217)

Entendemos, então, que Deleuze, baseado no trabalho de Bergson, faz da cinematografia uma ferramenta através da qual promove um conhecimento a respeito do mundo por uma outra via de investigação. A partir deste curta procuramos, neste trabalho, apresentar apontamentos acerca da apreensão da realidade bem como o entendimento de alguns conceitos. Colocamo-nos o desafio de pensar a realidade pelo caminho da Arte junto com o aluno, numa proposta horizontal e dialógica. O filme escolhido, para esse trabalho, carrega aspectos inusitados, apresentando-nos uma outra temporalidade. De acordo com Bergson:

> Mudem-se os objetos, modifica-se sua relação com meu corpo e tudo se altera nos movimentos interiores de meus perceptivos (...) Nossas sensações estão portanto, para nossas percepções assim como a ação real do nosso corpo está para sua ação possível ou virtual. (BERGSON, 2006. P.14 e 58).

O que Bergson parece querer nos dizer é que há uma outra maneira de sermos alcançados pelo mundo, no entanto, há, em nós, a possibilidade de conhecermos o mundo por outra via, a saber, a via dos afetos, por exemplo. Para o aluno, essa ordem, a dos "afetos", representa sua própria expressão visto que os jovens são os seus próprios afetos encarnados. "Afecção é portanto, o que misturamos do interior do nosso corpo, a

imagem dos corpos exteriores; e aquilo que devemos extrair inicialmente da percepção para encontrar a pureza da imagem" (BERGSON, 2006, p.60).

Aqui, então, encontramos uma inteligência. A inteligência que apela para processos naturais pré-existentes. Esses processos naturais não seriam, segundo Bergson, alcançados pela especulação científica, pois estariam sempre presentes desde antes de nossa existência tornando-se assim uma fonte de conhecimento da qual o homem, em algum tempo, lançou mão. Contudo, na medida em que os conhecimentos se acumulam, há como que uma espécie de esquecimento desta forma de conhecimento, um adormecimento de tal percepção que a obra de arte é capaz de nos trazer de volta - como uma primeira impressão que por ser mais sentida traz um frescor à experiência assistida.

> Apreender a realidade natural e social na sua transformação em objeto de conhecimento pela atuação humana passada e presente, incluindo a atividade própria do educando de reelaboração desses objetos de conhecimento. O tratamento metodológico da realidade numa ótica crítica pressupõe que as propriedades características dos objetos de estudo estão impregnadas de significações humanas e sociais. (GHEDIN apud FÁVERO, 2002, p. 226)

É nos afetos que encontraremos essa nova forma de percepção. Esta se dá sem consentimento de nossa consciência, numa "irracionalidade" que transborda quando reagimos a uma imagem. O processo educativo, ou aquilo que consideramos como ensino-aprendizagem, pode, portanto, ser desenvolvido em outros termos. Deleuze nos explica isso nesta citação:

> O afeto é independente de qualquer espaço-tempo determinado; nem por isso deixa de ser criado numa história que produz como expressão e a expressão de um espaço ou de um tempo, de uma época de um meio (por isso o afeto e o "novo" e novos afetos estão sempre sendo criados, principalmente pela obra de arte) (DELEUZE, 1983. p. 128).

Observando os tipos de narrativas existentes no circuito cinematográfico atual dirigido ao grande público, constatamos que as montagens parecem privilegiar construções em que não há problematização de temas. Feito de cortes rápidos, não

oferecem a possibilidade ao espectador que crie, juntamente com ou a partir do filme, na medida em que determina um fluxo. Por isso, para a construção desse projeto, escolhemos um filme que apresenta, em seu discurso estético, características que nos permitem pensar sobre questões filosóficas. Um discurso que possibilita experimentarmos um corte no tempo, onde as personagens, aos poucos, nos conduzem às questões que perpassam os mais complexos sentimentos. As personagens nos envolvem por meio dos significantes visuais, ou por meio daquilo que Bergson denominará "imagens".

> Meu corpo é portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua, como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez de que, meu corpo parece escolher em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (BERGSON, 2006, p.14)

O corpo e a matéria, aqui, são como imagens,

> o que parece fluido, de fato, são os significados desses conceitos que não podem ser expressos pelos conceitos tradicionalmente utilizados pela inteligência. Daí por que Bergson nos remete a um outro modo mais fecundo de expressão do pensamento, do dado intuitivo: a imagem. Embora as imagens não sejam a intuição, elas derivam imediatamente dela, aproximam-se da intuição mais que os conceitos (COELHO, 1998, p. 161)

E acionam essa nova temporalidade que, diferente da investigação científica, será a forma pela qual nos relacionaremos com o real, em outra perspectiva. Tal atividade nos proporcionará um conhecimento que se dará por via da intuição. Segundo Bergson:

> [Nossa] discussão tem por objetivo a importância que é preciso atribuir a esse conhecimento em face do conhecimento científico, uns adotam a ordem exigida pela ciência, e veem na percepção apenas uma ciência confusa e provisória. Outros colocam a percepção em primeiro lugar, erigem-na em absoluto e tomam a ciência por uma expressão simbólica do real (BERGSON, 2006, p.24).

Entretanto, ao nos depararmos com a obra de arte, em especial, a cinematográfica, uma enorme quantidade de informações que não podem ser lidas separadamente da realidade, em seu acontecer, se apresentam. Essas informações estão

espalhadas no curta, nas suas diversas camadas de percepção. Um exemplo desse aspecto, que pode ser lido e interpretado como uma mensagem. Assim, as personagens do curta se aproximam em seus "afetos". É por meio, então, dessas personagens que podemos de alguma forma, experimentar ou visitar esse outro mundo. Uma realidade que não está tão distante do universo adolescente que em meio a tantas cobranças e desafios diante de sua vida se vê também muitas vezes as voltas em processos de angústia.

No curta, conseguimos perceber uma situação limítrofe entre a angustia e alegria que progressivamente vai tomando conta das personagens. Nesse sentido, nesses exemplos, encontram-se essas imagens como verdadeiras "pulsões" por transbordarem expressão, ultrapassando o ser da personagem. Diz o ditado: "Uma imagem fala mais do que mil palavras". Acostumados às imagens, os alunos terão a possibilidade de depararem-se com aspectos diferenciados de exposição de seus afetos, os mais evidentes e os mais escondidos.

> É por isso que as pulsões são extraídas dos comportamentos reais que ocorrem num meio determinado, das paixões, sentimentos e emoções que os homens reais experimentam nesse meio. (DELEUZE,1983, p.150)

Observamos, então, como uma máscara, um rosto que não se trata mais do rosto daquele personagem, mas revela a própria pulsão como entidade, por alguns instantes criando um vínculo com o aluno-espectador que diante da trama é provocado em sua própria experiência de vida. Segundo Deleuze:

> De acordo com as circunstâncias, pode-se fazer dois tipos de perguntas a um rosto; em que você pensa? O que há com você? Ora o rosto pensa em algo, se fixa em um objeto (...) na medida que pensa em algo, o rosto vale sobretudo por seu contorno envolvente, sua unidade refletora que eleva a si todas as partes. (DELEUZE,1983, p.114)

Toda análise desenvolvida por Deleuze, resgatando conceitos bergsonianos, nos dá essa outra perspectiva do cinema como obra de arte e mais ainda, como meio através do qual um conhecimento pode ser construído. A ideia de um conhecimento que se dá por meio da percepção nos parece ser algo totalmente subversivo na medida em que refuta a "mesmidade" como forma de construção da própria realidade.

> O próprio Bergson mantém essa distinção que encontra na tradição filosófica, considerando que há efetivamente dois modos de conhecimento. Para o filósofo, o conhecimento relativo, estático, por conceitos, que envolve uma "separação entre aquele que conhece e o que é conhecido" é o intelectual, o qual, embora se justifique pragmaticamente, é teoricamente limitado, sendo o gerador de problemas filosóficos aparentemente insolúveis. O conhecimento que toca o absoluto, que tem a virtude de resolver os problemas gerados pelo anterior, é o intuitivo. Esse consiste num modo de apreensão imediata, na identificação, na coincidência com o particular, com o que não é portanto, traduzível em conceitos. (COELHO, 1998, p.157)

O desafio do educador é, exatamente, conduzir o aluno a esse tempo de observação. Bergson, fazendo uma crítica a metafísica tradicional, traz à tona uma outra forma de interpretar o real, o "inaparente", atribuindo à Arte um estatuto epistemológico que lhe é negado. Na verdade, o que Bergson defende é que ao longo da História, o homem separou o instinto da inteligência ou, pelo menos, valorizou um em detrimento da outra e, essa separação, não é possível. Como prova dessa indivisibilidade, o educador-filosofo vai pesquisar a própria formação, se auto-avaliar e pensar sobre sua história de vida. Segundo Bergson:

> A filosofia oscilará doravante entre a doutrina que considera a realidade absoluta incognoscível e aquela que, na ideia que nos dá dessa realidade, não diz nada além do que dizia a ciência. Por se ter pretendido evitar o conflito entre a ciência e a filosofia, acabou-se por sacrificar a filosofia, sem que a ciência tenha ganhado grande coisa com isso. E, por se ter pretendido evitar o círculo vicioso aparente que consistiria em usar a inteligência para ultrapassar a inteligência, fica-se rodando em um círculo bem real, naquele que consiste em alcançar laboriosamente, na metafísica, uma unidade que se começou por ser como dada a priori, uma unidade que se admitiu cegamente, inconscientemente, pela simples razão de que se abandonava toda a experiência à ciência e todo o real ao puro entendimento. (BERGSON, 2010, 219).

Experimentamos, em contato com o cinema, a possibilidade do tempo na sua multiplicidade e uma experiência diferente daquela construída cientificamente. A Arte nos apresenta a chance de experimentar essa multiplicidade existente na realidade, a partir dos meios múltiplos das redes nos espaços comuns e nos ciberespaços. O jovem aluno prova dos tempos, pela Arte, como experiência estética, e prova dos tempos, pelos meios culturais e intersticiais, como experiência estética de conhecimento escolar, não científica.

Camadas temporais são sugeridas. O passado, da personagem principal, Lucas, torna-se presente por meio da memória dos personagens do avô. Ao mesmo tempo, o autor nos remete, mais uma vez, à memória da personagem principal revelando os motivos pelos quais há uma espécie de visita aos seus medos e alegrias. Neste caso, pode-se propor, aos alunos, uma atividade onde poderíamos identificar no curta "A língua das coisas" cenas em que pudéssemos identificar camadas de tempo.

> Ora, o que caracteriza estes espaços é que as suas características não podem ser explicadas de maneira simplesmente espacial. Implicam relações não localizáveis. São apresentações diretas do tempo. Já não temos uma imagem indireta do tempo que decorre do movimento, mas uma imagem-tempo direta de que o movimento decorre. Já não temos um tempo cronológico que pode ser transformado por movimentos eventuais anormais, temos um tempo crônico, não cronológico, que produz movimentos necessariamente anormais. (DELEUZE, 1895, p.169)

O universo Bergsoniano mostra-se, na verdade, como uma tentativa de desvelamento da multiplicidade em que está inserido o homem. Deleuze, também, nos convida a pensar a respeito da realidade. No pensamento de Bergson, o homem reduz a multiplicidade do universo e do próprio movimento da vida, para conseguir dominá-la. O mundo utilitário, através do qual vivemos a vida, está muito aquém, segundo Bergson, do que a vida mostra no dia-a-dia, em suas possibilidades reais.

Quando falamos de vida, entenda-se aqui o homem sendo parte integrante do mundo. Na medida em que todas as formas de vida recebem e emitem impressões, também são atravessadas por impressões.

Em Deleuze, vemos as imagens cinematográficas como aquelas que podem nos revelar um mundo para experimentarmos esses desvelamentos. A verdade, afinal,

não se mostra por uma apreensão sensório-motora, ou seja, não é uma apreensão desenvolvida pelo hábito e pela semelhança. Esse aspecto, mais uma vez, nos remete ao processo ensino-aprendizagem, pois, na concepção adotada, o aluno para aprender precisa ter vivido, experimentado para assimilar algum conhecimento, sem isso a significação daquilo que lhe é apresentado se torna vazia. O curta apresenta situações que apelam para experiência de vida do espectador fazendo com que um processo de aprendizagem se dê na medida em que a história sendo contada sensibiliza a memória do espectador, pois o que se passa na película diz respeito a vivências comum a todos, experiências de vida. Desta forma o curta em questão nos mostra situações familiares que são apresentadas em forma de narração mítica. Nossa percepção reconhece as situações estabelecendo assim uma relação com a história contada assim como nos dirá Bergson na citação abaixo. A verdade se dá nos acontecimentos a partir dos quais a memória, mais superficial e imediata, se agarra com todas as forças as experiências já vividas, pois do contrário corre-se o risco de um vazio na aprendizagem de qualquer assunto trabalhado.

> Ora se as percepções ulteriores diferem da primeira percepção no fato de condizerem o corpo a uma reação maquinal apropriada, se, por outro lado as percepções renovadas aparecem ao espírito com esse aspecto sui generis que caracteriza as percepções familiares ou reconhecidas, não devemos presumir que a consciência de um acompanhamento motor bem regulado de uma reação motora organizada, é aqui o fundamento do sentimento de familiaridade? Na base do conhecimento haveria, portanto, efetivamente, um fenômeno de ordem motora. (BERGSON, 2006, p.104)

Na busca pela imagem pura, inteira, aquela imagem que provocaria a perturbação tão temida pela inteligência, Deleuze norteia-se pela semelhança e avança na tentativa de responder ao problema deixado por Bergson. Será na crise da imagem-ação que observa, então, a abertura para essa nova possibilidade que já não trabalha com clichês, com o lugar comum e as "utilidades". Segundo Deleuze:

> Uma imagem óptica-sonora pura, a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, no seu excesso de horror ou de beleza, na sua característica radical ou injustificável, porque já não tem que ser justificada em bem ou mal. (DELEUZE, 2006, p. 36)

É preciso, então, que busquemos em alguns filmes aquilo que represente as características de uma realidade sem rupturas, onde o próprio movimento do tempo mostra como fluxo, reunindo o real e o imaginário na mesma medida em que abole a noção do tempo cronológico assim como observamos em algumas sequências do curta "A Língua das coisas". A imagem-tempo, deste modo, será aquela que apelará para uma outra percepção, uma percepção baseada na contemplação. Essa imagem lança mão de uma subversão do tempo já que na montagem do filme o cineasta escolher como construirá as sequências. Da mesma forma que há uma montagem por parte do cineasta, quem assiste também opera uma montagem ou seleção. E é esta ordem, sensório-motora, que nos dirige e, de certa forma, reduz ou elimina, o que não lhe é familiar. O problema que se apresenta ai é, justamente, o fato de que, no momento em que excluímos ou reduzimos um pedaço da realidade, não quer dizer que ela deixou de existir em sua totalidade. Como afirma Bergson

> A impotência da razão especulativa, tal como Kant a demonstrou, talvez não seja, no fundo, senão a impotência de uma inteligência submetida a certas necessidades da vida corporal e exercendo-se sobre uma matéria que foi preciso desorganizar para a satisfação de nossas necessidades, nosso conhecimento das coisas já não seria então relativo a estrutura fundamental de nosso espírito, mas somente a seus hábitos superficiais (BERGSON, 2006, p. 215).

Na verdade, será por meio do cinema, que Deleuze nos mostrará a exclusão da intuição operada pela razão sensório-motora. Esta razão sensório-motora vai construindo um mundo a partir de suas necessidades mais imediatas, esvaziando, de certa forma, o homem e a própria realidade, na medida em que nega a intuição como forma de conhecimento.

Deleuze aprofundará sua investigação dos "afetos" nos conduzindo a outras descrições ou, como podemos considerar, por caminhos através dos quais a realidade se mostrará mesclando sonho e vigília, partes integrantes da vida. Entendemos aqui que o processo de percepção do espectador se dará por meio dessa experiência com o filme, onde há um processo de seleção das imagens mediado pelas sensações ou afecções de

quem assiste. Nesse sentido entendemos que sonho e vigília se refere, justamente aos afetos e as afecções. Vejamos o que Bergson diz a respeito do papel da inteligência quando insiste em abolir o sonho.

> A inteligência tem como função essencial ligar o mesmo ao mesmo, e somente são adaptáveis aos moldes da inteligência os fatos que se repetem. Ora a inteligência tem, certamente de vir a apreender os momentos reais da duração real, reconstituindo o nosso estado com uma série de visões sobre ele. (BERGSON, 2010, p.222)

"Na verdade, a imagem-pulsão, que observamos nos filmes, nada mais é que a porta de entrada neste mundo rejeitado pela inteligência que insiste em tratar o vivo como se fosse inerte, e em pensar toda a realidade, por mais fluida que seja, sob forma de sólido definitivamente fixado" (BERGSON, 2010, p.185). É nos filmes, ou por meio deles, que Deleuze nos acena com a possibilidade de adentrarmos no fluxo da vida, sem cortes ou partes, em sua totalidade. É na Arte, ou com ela, que essa possibilidade se mostra ao aluno, por ser a expressão artística uma possibilidade criativa de construirmos um conhecimento que está para além da inteligência racional e se conserva na inaparência.

> O objetivo da Arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afeto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. A obra de arte é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria construção. (DELEUZE, 1992, p.197-198).

O filme, como obra de Arte, nos parece ser a possibilidade de entrarmos em contato com a realidade por meio de uma outra percepção. O educador guiará seus alunos a experimentarem dos afetos e das percepções por meio das imagens. Essas imagens atravessam o sujeito, de tal forma que revela aquilo que foi rejeitado pela inteligência. No instante da experiência, há o contato com uma totalidade da realidade que foi repartida ou reduzida. O caminho traçado por Deleuze nos aponta uma montagem orgânica, em imagem-movimento, onde a ênfase está na semelhança e no reconhecimento até chegarmos na condição de criadores.

> O importante é sempre a personagem ou o espectador e ambos conjuntamente, se tornaram visionários. A situação puramente óptica e sonora desperta uma função de vidência, simultaneamente fantasma e constatação, crítica e compaixão enquanto as situações sensório-motoras, por mais violentas que sejam, dirigem-se a uma função visual pragmática que "tolera" ou "suporta" mais ou menos uma coisa qualquer desde que seja tomada num sistema de ações e reações. (DELEUZE, 2006, p. 34)

A imagem–lembrança, a imagem–ação e a imagem–afecção darão lugar a uma nova imagem, aquela que não nos é óbvia. A vida se entrelaça de forma que o tempo nos parece invisível. Em *Matéria e Memória*, Bergson afirma que os átomos que conhecemos de forma a representar a matéria, na verdade, penetram uns nos outros deixando de ser matéria e passando a ser energia. Esse novo modo de olhar "vidente" desvela uma realidade que se esconde, justamente, no que nos é mais visível e aparente.

> Para o olho vidente como para o adivinho é a literalidade do mundo sensível que o constituí como livro. Ao mesmo tempo que o olho acede a função de vidência, os elementos da imagem não só visuais, mas sonoros, entram em relações internas que fazem com que a imagem inteira tenha de ser "lida" assim como vista. (DELEUZE, 1985, p. 38)

A inteligência intuitiva, tal qual nos fala Bergson, encontra-se adormecida em nós, como se fossemos cegados por tanto conhecimento. Conhecimento este que se perpetua graças a percepção sensório-motora que não é contemplativa. O conhecimento está ligado a busca de resultados que respondam, com praticidade e rapidez cada vez maiores, às sociedades. Por isso, Deleuze critica o clichê que por meio da repetição, semelhança e reconhecimento estabelece uma ilusão de normalidade e regularidade. Ao assistirmos ao curta "Língua das coisas" nos deparamos com outro caminho. O mundo interior do pescador e a realidade, por vezes, se misturam fazendo com que o espectador seja lançado em uma outra temporalidade como na cena inicial quando em uma fala o pescador revela-nos que a vida não vem "inteira mas em partes". Isto já nos remete a uma ruptura temporal, marcada pelo momento em que o pescador pega uma vara imaginária. O que se segue é a apresentação do inaparente e para o espectador a sensação é de estar em outro mundo. Na verdade, estamos vivendo o presente de um outro tempo. Um tempo do mundo interior que a imagem poética pode mostrar. Tarkovski em seu livro *Esculpir o tempo* explica:

> A imagem é indivisível e inapreensível e depende da nossa consciência e do mundo real que tenta corporificar. Se o mundo for impenetrável, a imagem também o será. É uma espécie de equação, que indica a correlação existente entre a verdade e a consciência humana. Não podemos perceber o universo em sua totalidade, mas a imagem poética é capaz de exprimir sua totalidade. (TARKOVSKI, 1998, p.123)

Procura-se apresentar, nesta investigação, os aspectos do pensamento de Deleuze na análise de filmes de modo mais próximo da realidade de nossos alunos, tantas vezes entregues à mesmíce. Compreende-se que a Arte está diretamente ligada ao aprendizado da reflexão filosófica e que o áudio visual é uma poderosa alternativa para introduzirmos reflexões a respeito da realidade. Esses filmes, segundo Deleuze, podem nos apresentar a porta de entrada para o conhecimento do mundo em outros termos. Saímos das percepções mais comuns. Aquelas que se adequam aos conceitos cristalizados onde o tempo nos parece linear o organizado, e adentramos em um mundo cinematográfico no qual a descontinuidade e a sobreposição temporal estão presentes conjugando passado-presente-futuro, desafiando a ordem instituída e os modelos vigentes que as "sociedades" nos impõem. .

Deleuze, lançando mão de uma compreensão bergsoniana, se esforça para nos mostrar que há um conhecimento que foge as formas padronizadas. Este conhecimento está para além dos clichês e tem sido encoberto por uma construção de verdade que nega a vida "pois a inteligência se desligou de uma realidade mais vasta, mas que nunca houve corte total entre elas: em torno do pensamento conceitual subsiste uma franja distinta que evoca a sua origem". (BERGSON, 2010, p.214).

O filme escolhido, "A língua das coisas"**,** é rico em exemplos do que Deleuze chamará de cinema que apresenta a imagem-tempo direta, aquela que não é regida pela linearidade. Esta imagem se processa de forma que o

> Tempo sai dos gonzos: sai dos gonzos que lhe atribuíam as condutas do mundo, mas também os movimentos do mundo. Já não é o tempo que depende do movimento, é o movimento aberrante que depende do tempo. A relação situação sensorial motriz-imagem direta do tempo

> substitui-se uma relação não localizável, situação óptica e sonora pura-imagem tempo direta. (DELEUZE,1985, p.61).

Assim, lentamente, vamos tomando ciência de que os caminhos para compreensão e para a construção de mundo são muito mais complexos assim como os processos de ensino-aprendizagem. Será a Arte, e mais especificamente o cinema que nos apontará outro caminho a partir das reflexões de Deleuze. Contudo, para ver a outra realidade é preciso desenvolvermos uma aproximação dos alunos com suas próprias experiências de vida para que também possam ser autores de sua história, sujeitos da ação de transformação da realidade e não objetos dessa transformação na medida em que consigam se olhar como criadores, pois a Arte é

> o meio condutor da emoção, que a concentra e canaliza, para romper as barreiras comunicativas que o hábito, a inteligência e as necessidades práticas ergueram entre nós e as coisas, impedindo a percepção da plena realidade individual dos objetos. Conhecimento intuitivo, a criação e a contemplação artísticas revelam-nos, por um instante apenas, o que a inteligência, a vida de relação e a percepção ordinária ocultam. A Arte, seja qual for, restabelece a capacidade ordinária da percepção. Se a nossa consciência pudesse comunicar-se diretamente com a realidade interior e exterior, a Arte seria dispensável. Ou então os homens todos seriam artistas. (NUNES, 2006, p. 68)

3.1. Análise filosófica da "Imagem-texto"

> Assim é que elas foram (todas as coisas) sem nome. Depois é que veio a harpa e a fêmea em pé. Insetos errados de cor caiam ao mar. A voz se estendeu na direção da boca. Caranguejos apertavam mangues. Vendo que havia na terra dependimentos demais e tarefas muitas, os homens começaram a roer unhas. Ficou certo pois não que as moscas iriam iluminar o silêncio das coisas anônimas. Porém, vendo o homem que as moscas não davam conta de iluminar o silêncio das coisas anônimas –. passaram essa tarefa para os poetas. (Manuel de Barros)

Assim como na poesia de Manoel de Barros, em "Língua das coisas" nos deparamos com uma interioridade. Para facilitar nossa análise dividimos o curta em duas partes que nos parece específicas. A primeira parte tem como conteúdo a apresentação de um mundo habitado pelas experiências e lições que vô Dico (pescador) procura transmitir a seu neto Lucas em suas incursões pela floresta e sua atividade de pescaria. Do ponto de vista da filosofia poderíamos falar em um aspecto ontológico do curta, já que o pescador nos fala de coisas inaparentes, ou seja, aquelas palavras que no início do curta estão invisíveis para nós. A segunda parte nos parece contrastar com a primeira pois inicia a partir do dia em que Lucas deixa o sítio de seu avô e se vê entregue a uma realidade absolutamente estranha. Ao mesmo tempo as lições aprendidas com seu avô parecem começar a fazer sentido no final da segunda parte quando Lucas recebe um telegrama.

As palavras a que o pescador, avô do menino se referem na verdade dizem respeito ao que trazemos conosco. Não dizem respeito apenas a vontades, mas a experiências e vivências. A interioridade a qual nos reportamos é essa vida interior que cada um de nós traz consigo.

Ela vem à tona nas relações e na experiência pelas quais passamos quando em nós se fixam marcas. A análise que faremos do curta metragem também nos mostra essa relação que a obra estabelece com o espectador. Escolhemos o caminho da ***errância***, tal qual faz Manoel de Barros que ao subverter a língua, nos apresenta outros aspectos da realidade, para unindo ***Corpo e Mente***, demonstrarmos que a multiplicidade e a polifonia na cinematografia são elementos que contribuem para a produção de conhecimento do indivíduo que está no mundo.

> Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao padre Ezequiel, um meu professor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno. – Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. O padre falou ainda: Manoel isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas. E se riu. Você não é bugre? Ele continuou. Que sim respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas, pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros. **Há que apenas saber**

> **errar bem o seu idioma**. Esse padre Ezequiel foi meu primeiro professor de gramatica. (BARROS, 1994, p.15)

Mas já aqui se nos apresentam algumas questões sobre a poesia como forma de artística de apreensão do mundo e cinema também como forma de apreensão da realidade. O curta reunirá esses elementos resultando no que estamos considerando a ***"imagem-texto"***. Existe uma gramática básica do cinema que seria desejável conhecermos para seguirmos em frente nos problemas apresentados pela junção de linguagens que observamos em um filme. É essa junção de linguagens que estamos atribuindo à polifonia. A paisagem sonora, o lugar, os elementos plásticos que compõe a imagem, dizem respeito a polifonia de elementos artísticos, como a poesia, a música, as artes plásticas, as artes cênicas e a fotografia.

Nesta gramática fílmica podemos destacar alguns elementos que auxiliarão na análise do curta, como por exemplo os ***planos-sequências*** que são utilizados pelo diretor. Referimo-nos ao tempo das sequências ou cenas. O curta apresenta de forma geral planos curtos norteados pelos diálogos dos personagens. Ao lançar mão desse tipo de plano o autor nos lança em uma narrativa fragmentada. As tomadas não são longas. Os cortes propositais nos remetem a própria condição do menino deixado pela mãe aos cuidados do avô em função de dificuldades financeiras. Detalhe que não está explicito até que a personagem da mãe diga, exponha claramente a situação. Portanto a ***montagem*** do filme incide sobre aspectos subjetivos ou seja, pensamentos ou memórias do personagem que o cineasta revela atingindo por meio de afetos os espectadores. Ainda que a câmera esteja fora da cena, ou seja, ela não se refere ao olhar de um participante, as sequências ou planos dizem respeito a memórias, a lembranças e expectativas dos personagens.





As cenas fazem alusão ao imaginário e ao simbólico e na medida em que a história é contada vão ganhando materialidade. A floresta e o rio são elementos deste simbólico evocados no curta. Na abertura do curta somos lançados em um universo atemporal por conta da história fantástica que parece ser continuada na fala do avô do menino que vai relatando a importância e a desimportância das palavras pescadas. Dois planos ***panorâmicos*** são feitos, nos mostrando a imensidão desse universo onírico.

O universo do avô do personagem principal nos é mostrado em uma cena panorâmica em que observamos o avô na canoa e o neto próximo enquanto pescam palavras no rio.





Esse mundo onírico demonstrado pelo gesto de pescar palavras do pescador que com uma vara imaginária lança a isca no rio e vai dizendo quais as palavras pescadas. Um "***Close up***" feito na latina e no balde que estão no interior da canoa nos aponta o depósito das palavras que o avô consegue pescar.



O silêncio das coisas anônimas se esconde nas palavras pescadas reunidas na latinha. Até que a mãe do menino apareça no filme estamos lançados nesse mundo que não a presenta um lugar no tempo cronológico, mas situado em algum lugar no tempo psicológico das personagens.

> En el cronotopo literário-artístico tiene lugar una fusión de los indicios espaciales y temporales en un todo consciente y concreto. El tempo aquí se condensa, se concentra y se hace artísticamente visible; el espacio, en cambio, se intensifica, se asocia al movimiento del tempo, del argumento, de la historia. (BAKHTIN, 1986, p. 269)

Visitar um universo tal qual nos deparamos em "língua das coisas" se faz possível pelo caminho da simultaneidade de linguagens possibilitada pelo cinema. A evocação de um tempo que não é o tempo presente é acionada pelos ***enquadramentos*** e ***tomadas*** observadas no curta. As sequências produzidas a operam justamente esse processo em que o real e o fictício se mostram ao espectador. A história de Lucas e de seu avô Dico, está no campo de real, enquanto a história, fantástica da menina e o pé de vento, que inicia o curta está no campo do fictício, mas que de alguma forma dialogam. O olhar sobre os personagens e objetos que fazem parte do campo fílmico é percebido

pelo modo como a câmera é trabalhada e especificamente em "língua das coisas" se alternam câmera fixa e câmera móvel ou como se diz no jargão do cinema: câmera no tripé ou câmera na mão. Como nos diz Deleuze

> A personagem não para de atravessar a fronteira entre o real e o fictício (a função de fabulação) O cineasta tem de atingir o que o personagem era antes e será depois na passagem incessante de um estado para o outro (DELEUZE, 1985, p. 199).

Em toda primeira parte do curta nos encontramos nesse mundo fictício proporcionado por planos panorâmicos e ***close up's***, já apresentados acima, não só dos personagens menino e avô, mas também dos objetos que povoam aquele universo da casa, do rio, da floresta, metáforas do universo interior do personagem do avô que estabelece uma conversa com seu neto por meio das histórias que tem por base a relação entre o avô e o rio. Ao final da história que introduz o curta observamos na cena uma grafia que simboliza a língua que o avô domina, uma língua diferente da "língua de gente" aquela falada na cidade. Deleuze nos fala sobre como funcionam, fundamentando assim esse olhar que ora apresentamos a respeito de alguns elementos do curta.

> Evidentemente, o ponto de vista pode ser ou parecer insólito ou paradoxal: o cinema mostra pontos de vista extraordinários, rente ao chão, de cima para baixo, de baixo para cima, etc. Mas eles parecem submetidos a uma regra pragmática que não vale apenas no cinema de narração: para não caírem num esteticismo vazio, eles devem se explicar, devem se revelar normais ou regulares (DELEUZE,1983, p. 27)

Os enquadramentos utilizados no início do curta-metragem aliados à narrativa fantástica, nos remetem ao um mundo insólito e paradoxal, no entanto feito por regras que são entendidas proporcionando assim uma comunicação com espectador, como nos aponta Deleuze na citação acima. Parece-nos afirmar que os elementos fílmicos elencados aqui como: planos, enquadramentos, panorâmicas, e close up's considerados como uma espécie de gramática do cinema operam as condições necessárias para que se produza um evento onde o estudante (espectador) fará, com a sua própria experiência, uma visita aprofundada ou não àquele universo que lhe é apresentado. Por isso que

tratamos esse caminho como um caminho de errância, pois não há um controle sobre o que ocorrerá depois que as luzes são apagadas e o filme passa e ser projetado.

O objetivo dessa análise é trazer algumas marcas que demonstram como se processa essa polifonia ou o encontro entre som imagem articulando duração. Em Deleuze encontramos uma afirmação interessante sobre a montagem relacionada ao olhar, pois o olhar proporcionado pela montagem que é

> Indubitavelmente uma construção do ponto de vista do olho humano, ela deixa de ser uma construção do ponto de vista de um outro olho, e é pura visão de um olho não-humano, de um olho que não estaria nas coisas. O que a montagem faz, segundo Vertov, é conduzir a percepção as coisas, por a percepção na matéria, de modo tal que qualquer ponto do espaço perceba, ele próprio todos os pontos sobre os quais ele age ou que sobre ele agem, seja qual for a extensão dessas ações e reações. (DELEUZE,1983,p.105)

A montagem aqui esta para além de um simples recorte e junção de planos, ela nos diz mais, nos revela um olhar não-humano como se, no caso de "Língua das coisas" a própria floresta observasse o menino e seu avô enquanto caminham por suas picadas ou quando pescam nas águas de seus rios.



O rio e suas águas bem como o ambiente da floresta também nos dão uma dimensão do tempo diferenciada. Esses elementos não são apresentados sem que haja uma intenção um propósito em nos inserir em determinado ritmo.

Como já citamos anteriormente o som antes mesmo da aparição de qualquer personagem é um artifício inteligente de ambientação.

Se pudéssemos designar uma palavra que traduzisse o espírito contido na primeira parte do curta escolheríamos a palavra "acalanto", pois, toda a ambientação e tratamento dado pelo cineasta nos remete a esse sentimento. Porque somos lançados em um tempo que não aponta referências cronológicas. Mas o acalanto experimentado nos gestos e na maneira de viver do avô ao mesmo tempo convivem com a impaciência e incompreensão de seu neto.

Aos poucos esses sentimentos vão se encaminhando para o conflito, pois apesar de ainda não conhecer todo o alfabeto que dá acesso a "Língua das coisas" o menino não quer deixar aquele lugar onde cresceu junto ao seu avô.

> No cinema, o ritmo é comunicado pela vida do objeto visivelmente registrado no fotograma. Assim como se pode determinar o tipo de corrente e de pressão existente num rio pelo movimento do junco, da mesma forma podemos identificar o tipo de movimento do tempo a partir do fluxo do processo vital reproduzido na tomada. (TARKOVISKI, 1998, p.142/143)

Em determinado momento escutamos o próprio som do rio a correr, tomando conta de toda a cena, preenchendo toda a sequência um pouco misturado a fala do avô que vai descrevendo as utilidades e finalidades das palavras pescadas naquele instante. A câmera em um movimento panorâmico capta o movimento do avô, do rio e do menino mergulhando que parecem estar lançados em uma imensidão de tempo.



Esse ritmo instaurado pelos elementos captados pela objetiva do cineasta nos sugere uma parada, um desacelerar de nosso ritmo interno. Sob um olhar apressado ou descuidado, a fala do pescador, reunido ao fluxo do rio e a espera paciente pelo alimento, parecem desconexos. No entanto o pescador nos remete a dimensões da vida que caminham juntas. Uma dimensão física e palpável, observadas na presença da vara de pescar real e no peixe real que é fisgado para o alimento do corpo ao mesmo tempo em que outra vara é imposta pelo pescador, essa vara diz respeito a alma, indicado pelo gesto, e as palavras pescadas, alimento para a mente.

> De que modo o tempo se faz sentir numa tomada? Ele se torna perceptível quando sentimos algo de significativo e verdadeiro, que vai além dos acontecimentos mostrados na tela; quando percebemos, com toda clareza, que aquilo que vemos no quadro não se esgota em sua configuração visual, mas é o indício de alguma coisa que se estende para além do quadro, para o infinito; um indício de vida (TARKOVISKI, 1998, p.139)

A pesca tem como trilha sonora o som do rio e a poesia declamada pelo pescador. Na verdade, a maior parte da fala do pescador está feita em prosa poética. Esse é mais um elemento que também contribui para criar uma atemporalidade. Seguindo o que Tarkoviski nos diz, podemos simplesmente ignorar o apelo da película ou então embarcar naquela narrativa que se faz múltipla em função dessa junção de sons, imagens e gestos.

Esse olhar cuidadoso deve ser adotado pelo professor que escolher trabalhar com o cinema para apresentar questões filosóficas aos seus alunos. Pois na medida em que as impressões deles forem apresentadas, será desejável o domínio dessas informações a respeito de como se processa a construção de um filme nos seus detalhes. Há também um processo de educação dos sentidos que nos é proporcionado pelo cinema. Mas no aspecto filosófico podemos oferecer um exemplo que o curta nos apresenta e que podemos utilizar para comentar, por exemplo, o uso da palavra "Ontologia". A cena a qual fizemos referência em que o pescador, utiliza-se de duas varas. A vara invisível que pesca palavras que não se veem se refere justamente ao que designamos estudo ontológico, ou seja, o estudo sobre o inaparente, aquilo que não se mostra aos nossos olhos físicos. Esse aspecto poderá ser identificado em várias cenas do curta.



As cenas nos auxiliam a, literalmente, mostrar o inaparente, facilitando assim ao estudante a apreensão do que seja ontologia. Mesmo que haja várias ontologias, o fundamento do que seja pode ser exemplificado em cenas como a que acabamos de citar. Antes de visitar um texto filosófico, assistir um filme que apresente situações que favoreçam ao entendimento de um conceito é o que observamos nesse exercício. Vale a pena ressaltar que se faz necessário que o professor domine os conceitos para que os identifique nas entre-linhas das cenas. Além de permitir e encorajar em seus alunos uma liberdade em expressar suas impressões a respeito do material fílmico, pois imediatamente essas expressões não surgirão como conceitos e sim com reações

espontâneas por vezes em respostas aos afetos e experiências trazidas por eles próprios, pois segundo Tarkoviski,

> Na prática, porém, uma pessoa invariavelmente prefere uma coisa a outra, seleciona, procura o que lhe é próprio, fixa a obra de arte no contexto de sua experiência pessoal. E uma vez que todas as pessoas tem certas tendências naquilo que fazem, o fazem valer a sua própria verdade tanto nas coisas grandes quanto nas pequenas, a medida que adaptam a arte ás suas necessidades cotidianas, elas passarão a interpretar uma imagem artística em "benefício" próprio. Elas colocam uma obra no contexto de suas vidas e cercam-na com seus aforismos; afinal, as obras–primas são ambivalentes e prestam-se a interpretações extremamente diferenciadas (TARKOVISKI, 1998, p. 128/129).

Câmera no tripé em uma tomada fixa vemos o avô na canoa pescando palavras enquanto o menino aguarda o peixe que será fisgado. O rio onde estão mergulhados canoa, avô e menino parece a vida que precisamos construir porque não vem pronta. A língua do rio na verdade quer nos falar da vida, ensina para o menino mas também nos manda recados por meio do pescador. Um ensinamento que se dá no fazer, na vivência do dia-a-dia. E o pescador vai dizendo enquanto empunha sua vara imaginária

> Você sabia que as histórias não vem inteiras? Vem tudo picado, palavra por palavra, tudo desarrumado. Oh! Olha ai peguei uma oh! Que palavra é essa? Ah! Tchau! Essa agente não escolhe, leva! Nosso almoço vem lá em cima. Olha ai... desce palavra aqui, outra lá do outro lado batendo na pedra...Tem palavra bonita de amor, de rio. Tem palavras que dão em lugar nenhum, ficam encalhadas no caminho e aquelas que não vão dar ideias boas. Essas eu deixo passar tem palavras que a gente carrega para toda vida... e nem se dá conta (cena do curta).

Os primeiros cinco minutos do curta nos parecem os mais importantes porque guardam todos os aspectos poéticos que nos indicam possibilidades de relações filosóficas. Aqui é importante lembrar que a fotografia bem como a maneira como o autor escolheu filmar, alternando as formas de captação da imagem, são decisivas para conjuntamente com a sonoridade construir um mundo. Todos esses elementos nos mostram que o cinema é uma arte privilegiada, pois a imagem em movimento, não toca

apenas a questão da percepção visual, mas evoca em nós sensações. Aquilo que Deleuze chama de perceptos e afetos.

> A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecçoes e opiniões, que substitui por um momento composto de perceptos e afetos e blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem (DELEUZE, 1992, p.208)

A língua das coisas nos parece ser esse conjunto de perceptos e afectos que vemos impregnados na construção do curta que nos revelam os universos das personagens; angustias, expectativas, esperanças, alegrias e tristezas que nos são mostrados não de forma óbvia, mas por meio das sutilezas das imagens.

Por meio das imagens somos convidados a perguntar se as coisas possuem uma linguagem. Encontramos na cinematografia uma linguagem diferente da que utilizamos para nos comunicar no dia-a-dia. O curta nos quer mostrar a existência de uma outra via de compreensão do mundo. Aqui, então, teremos um mundo revelado não pela ciência, mas sim pelos movimentos da arte. Um caminho não repetitivo, criativo em que os elementos que estão no quadro fazem parte de um todo. O cinema, em especial, permite essa junção de partes que ao ser exposta produz acontecimento que nos lança para além.

O curta "A Língua das coisas" também nos remete a um traço marcante observado na presença da oralidade como forma de acesso a realidade a exemplo do que observamos na cultura popular nordestina que por meio da palavra cantada transmite as lições deixadas pelos ancestrais. Por que o autor nos apresenta uma história, um conto de fadas para introduzir a narrativa fílmica? Essa história que ouvimos logo após sermos conduzidos pela sonoridade a uma paisagem povoada por bichos; O pescador vai contando enquanto caminha pela floresta

> Bem longe numa terra de gelo, uma rainha de gelo faz um feitiço pra conseguir uma filha. Ela manda um pé de vento muito do enfeitiçado que despenteia toda a cidade e pega a menina mais linda do lugar; A filha do sapateiro. A menina grita, esperneia mas pé de vento enfeitiçado já sabe, não ouve ninguém. A rainha engole pé de vento

> com menina e tudo e tranca ela na sua barriga, pra menina nascer de novo como princesa e esquecer sua família de sapateiros.

Os ensinamentos trazidos pelo conhecimento popular são uma característica importante nos contos e histórias fantásticas. Elas guardam lições, conforme lemos no conto acima transcrito. Parece-nos certo que o conto que inicia o curta diz respeito ao processo doloroso que o menino iria enfrentar para não só superar uma série de limitações próprias como também enfrentar a finitude. Observamos duas qualidades de contos em "A Língua das coisas". O conto de fadas narrado pelo pescador que apresenta um final não trágico para a personagem principal e o próprio curta que tem caráter de conto mítico, pois não preserva o personagem principal da tragédia, pois é ela quem nos faz crescer e superar as etapas da vida. A tragédia é pedagógica.

Procurando responder a questão acima colocada do porque o autor introduz essa narrativa mítica com um conto de fadas encontramos uma possível resposta em Bruno Bettelheim

> Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direciona a criança (leitor) para descoberta de sua identidade e vocação, e também sugere as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade- mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade. (BETTELHEIM, 2015, p. 34)

Esse aspecto mítico que está na estrutura do curta "A Língua das coisas" se assemelha ao novelo de linha que vai se desfazendo a medida em que encontramos o fio e lentamente o puxamos. E quando vai sendo desfeito nos mostra um tanto de histórias lições, viagens e sons.

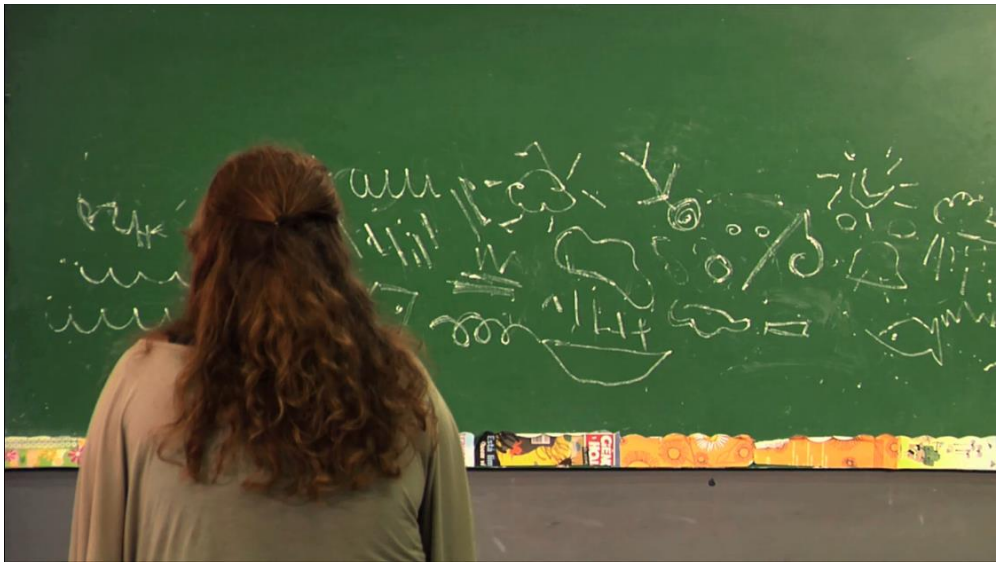
Tal qual a menina raptada por pé de vento enfeitiçado, o personagem do curta passa também por um momento decisivo em sua vida. Uma ruptura. Essa ruptura não diz respeito somente a deixar seu avô, mas também a se adaptar a uma outra realidade bem como crescer e amadurecer. Tendo por base os ensinamentos ministrados por seu

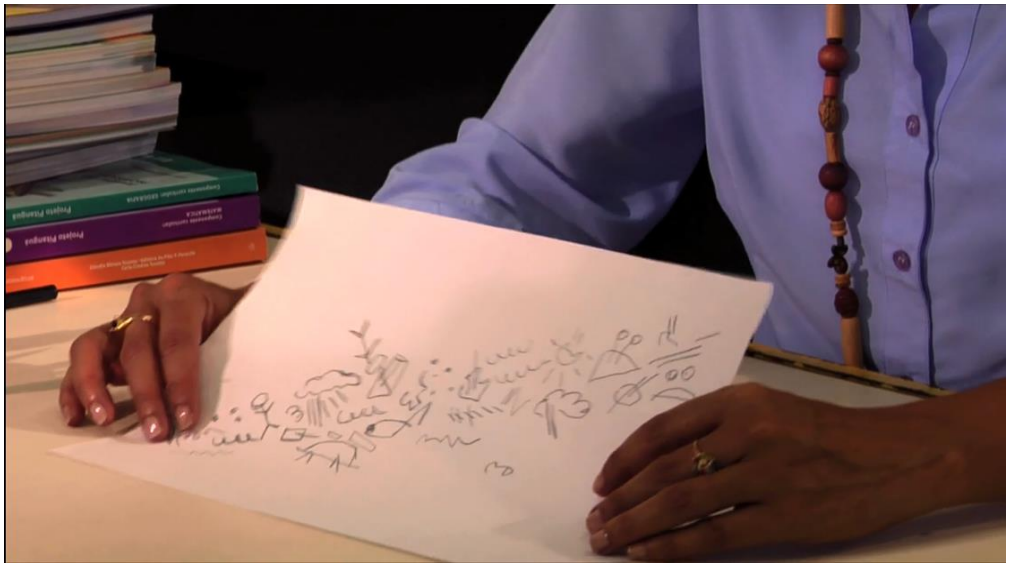
avô, o menino, ainda que não tenha plena consciência, já tem em si uma estrutura de construção de sentidos forjada pelas histórias que lhe foram contadas.

Na medida em que avançamos na análise do curta confirmamos o objetivo deste capítulo, qual seja, entender que a arte, e em especial o cinema, possibilita esse aprendizado que não vem em partes, ele se dá de forma em que muitas informações simultaneamente acontecem, reunindo ***Corpo*** e ***Mente*** por meio da experiência estética.

> A arte visa assim mais que expressar, imprimir em nós sentimentos; sugere-os prescindindo facilmente da imitação da natureza quando depara com meios mais eficazes. O artista visa introduzir-nos a experimentar o que não poderia fazer-nos compreender. (BERGSON, 1927, p.21).

Até aqui nos debruçamos sobre a primeira parte do curta que ao nosso ver apresenta os principais elementos que provocaram questionamentos para uma análise. A segunda parte do curta na sua totalidade acontecerá em contraste com a primeira. A cena que marca esse contraste e conflito entre mundos é aquela em que o personagem principal já matriculado na escola para aprender "A Língua de gente" tem seu primeiro contato com o novo ambiente. Nesse momento o personagem apresenta graficamente uma outra linguagem, aquela em que foi alfabetizado, quem sabe a Língua das coisas.







A primeira impressão que temos é que o personagem fracassa na apresentação de sua linguagem tão peculiar. No entanto há uma cena, câmera fixa como uma fotografia onde observamos a professora diante da estranha grafia feita pelo personagem no quadro negro. O menino diz

> O rio diz pro seu Dico, meu vô, que tá chovendo lá na terra do seu Virgílio e meu vô diz pro rio se cuidar, pra não pegar um resfriado.

> Meu vô fala muito bem a língua do rio. Se conhecem mó tempão. Meu vô pesca palavras **dentro dele**, dentro do rio, é claro!
>
> ___ Sei! E você também pesca palavras?
>
> ___ Sim, ontem pesquei uma!
>
> ___ Que palavra você pescou?
>
> ___Socorro!

Esse diálogo nesta cena guarda uma grande ambiguidade pois podemos interpretá-la comum espanto diante do desconhecido. Em uma cena anterior uma das professoras pergunta ao menino o que estava escrito na folha em que ele havia colocado "rabiscos inteligíveis", ao que o menino responde contando uma história aos moldes daquelas aprendidas com seu avô.

> O vento perguntou pro rio quem é que vai chegar primeiro lá na curva do sapo coroné. Eles estavam apostando corrida. Coroné é um sapo!

O personagem principal periodicamente visita a praia onde recebe os recados que seu avô prometeu mandar-lhe pelo mar. Nesse momento o autor opera uma comunicação com o espectador, como se fossemos depositários de um segredo sabido apenas por nós o menino e o avô, pois a mãe e o padrasto, que vivem em outro mundo, o tratam como menino problema que além de não aprender, vive inventando histórias das mensagens enviadas pelo avô através do mar.

Experimentamos juntamente com o personagem principal um rito de passagem. Poderíamos dizer que o menino está na barriga da rainha de gelo aguardando o momento em que nascerá novamente.

Ao receber o telegrama com a notícia do falecimento do pai descortina-se diante da personagem mãe um mundo até então considerado pura imaginação e devaneio do menino e do avô. Antes de receber o telegrama a mãe ouve do menino que a muito tempo não recebe as mensagens do avô e, por isso, estava preocupado.

As sequências finais em que Lucas chega na casa do avô e desesperado o procura, apresenta-nos um desfecho inusitado. É para o rio que Lucas corre a procurar seu avô. O autor nos deixa livres para criarmos o nosso final. Como todo conto mítico,

não nos livra da tragédia, mas a morte do avô não se dá de forma óbvia. O curta “A língua das coisas” nos sugere que o avô de Lucas finalmente misturou-se ao rio.



Por onde o menino passa, correndo pela floresta, vemos reveladas as palavras penduradas que o avô havia pescado, como se o autor fizesse uma referência ao fragmento 123 de Heráclito que diz: “A natureza ama ocultar-se”.



Assim como o conto que abre o curta refere-se a Lucas, o próprio curta opera em nós, espectadores, por uma experiência estética por meio da qual entre desencontros e errâncias, temos a possibilidade de mirar a vida por outra perspectiva. Essa perspectiva

nos parece ser a alternativa a uma apresentação de conceitos prontos, pois, Deleuze nos dirá em “Proust e os Signos”:

> O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. “As ideias formadas pela Inteligência só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária. A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. (DELUZE, 2003, p.14)

O curta como um conto mítico, de certa forma, nos acalenta e confronta na medida em que nos expõe a situações que estão fora do nosso controle. No caso de “A língua das coisas” em diversas cenas nossos valores são confrontados. A forma como obtemos conhecimento e para que esse conhecimento é utilizado é questionado nas entre-linhas do curta. O insólito do conto de fadas que abre o curta bem como o próprio curta nos perturbam, mexem com nossa imaginação nos forçando a pensar sobre os acontecimentos que ali ocorrem. É nessa atividade artística que acreditamos residir a possibilidade de um aprendizado de conceitos filosóficos, mas não só sobre seus significados, mas também sobre sua operacionalidade, ou seja, de que modo o filósofo enxerga o mundo a partir de tal conceito.

.

Referências:

AUROUX, Sylvain**. Filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1998.

ALVES, Rubem. **Variações do prazer**. São Paulo. Ed. Planeta, 2011

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. São Paulo: Campinas, Papirus, 1995.

BAHIANA, Ana Maria. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,2012.

BARROS, Manoel de. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. RJ Civilização brasileira, 1991.

_____. **Livro das ignorãças**. São Paulo: Ed. Objetiva,1994.

BAKTHIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas literários y estéticos**. Havana. Cuba: Ed.Arte y Literatura, 1986.

BETHELLEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. RJ: Ed. Paz & Terra, 2015.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Ed.70, 1927.

_____. **Memória e Matéria. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes.2006.

_____. **A evolução criadora**. São Paulo: Ed. Unesp,2010.

BUZZI, Ângelo R. **Filosofia para principiantes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

CERLETTI, Alejandro. **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Walter O. Kohan (org.) Rio de janeiro: DP & A. 2004.

_____. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica.2009

COSTA, Claudio Ferreira. **Filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2002.

CRITELLI, Dulce Mara. **Todos nós e ninguém**. São Paulo. Ed. Moraes.1981

COELHO, Jonas Gonçalves. Bergson: intuição e o método intuitivo. **Trans/Form/Ação** (São Paulo) V.21-22, p. 151-164, 1998-1999.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

_____. **A lógica dos sentidos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

_____. **Imagem-movimento cinema 1**. RJ : Ed. Brasiliense.1983

_____. **Imagem-tempo cinema 2**, Lisboa Portugal: Assirio&Alvin,1985.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense universitária,2003.

DUARTE. João Francisco Junior. **Fundamentos estéticos da Educação**. SP, Campinas Ed. Papirus, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FAVERO, Altair Alberto. **Ensino de filosofia e os desafios para o século XXI**. In KOHAN, RS: UNJUI, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Campinas: Autores associados,1989.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. SP. Edições Loyola, 2013.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. **Filosofia no Ensino Médio**. RJ: Petrópolis Ed. Vozes, 2000

GHEDIN, Evandro. **A problemática da filosofia no ensino médio** in KOHAN. RS: Ed. UNIJUI, 2002.

JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

KOHAN. Walter Omar. **Filosofia: paradoxo de aprender e ensinar.** BH; Autêntica: editora, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. RS: Ed. UNIJUI, f2002

MACHADO, Roberto**. Nietzsche e a verdade**. São Paulo. Graal, 2002.

_____. **Deleuze, arte e filosofia**. São Paulo: Ed. Graal,2009.

MORAIS, Regis de. **Estudos de Filosofia da Cultura**. São Paulo:1992, Edições Loyola.

MINAS, Alan. **A língua das coisas**. Curta metragem. Belo Horizonte 2010. Disponível em: https://vimeo.com/90180624. Acesso em 15 Ago. 2016.

NUNES, Benedito. **O Nietzsche de Heidegger**. Rio de Janeiro: Pazulin,2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Coleção os pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1999.

_____. **Assim falava Zaratustra: Livro para toda gente e para ninguém**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2003.

ROCHA, Décio. Perspectiva foucaultiana. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Org). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada letras em Revista**. Porto Alegre, ano 13 nº15 p.9-29, 2010.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. Filosofia e ensino**.** In: KOHAN, Walter. **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** RS: Ed. UNIJUI, 2002.

TARKOVISKI. Andrei. **Esculpir o tempo.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

WITTGEISNTEIN. Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo. Ed. Abril 1999.

1. Material didático- Apuro do olhar pensante.

> A proposta filosófica se configura em uma forma de voltar-se para vários objetos vitais, de certa forma compreendendo de antemão que, no que respeita ao pensamento, a verdade consiste na própria forma de buscar a verdade. Isso, ao contrário do que se poderia pensar, não é a fragilidade da filosofia, mas o que nesta há de mais fascinante, pois, essa indigência de objeto e método, essa carência forçada, da grande avidez porque permite pressentir a possibilidade de uma caminhada plena de riquezas inesperadas. (MORAIS,1992, p.25-26).

O caderno que você tem em mãos tem por indicar caminhos para que você, professor, aprofunde seu olhar e possa extrair o máximo de um filme, seja ele um curta ou longa-metragem. Vale destacar que nosso material didático não pretende-se uma cartilha na qual se aponta com exatidão o que se fazer para obter resultados desejados. A própria construção deste texto lança mão da experimentação de seu autor, consulta a memória de discussões travadas após seções de exibição, experiências individuais assistindo filmes de diversos gêneros. Essa experiência da memória inclui também inúmeras leituras que possibilitaram a escolha de autores que se aproximavam dessa concepção experimental. De certo modo nosso material didático é um convite ao professor para que ele se lance na aventura da descoberta própria com toda a liberdade para também buscar, em suas experiências, caminhos para apresentação de algum problema. Muito mais um convite e muito menos um manual é o que queremos quando escolhemos como título "O apuro do olhar pensante".

Não é apenas um exercício do olhar que propomos aqui, mas também uma forma de indicarmos aspectos importantes que possibilitem que experimentemos a realidade. Todos os nossos sentidos são convocados a participar da experiência da imagem em movimento. Quando nos propomos a assistir a um filme parece que já guardamos em nós uma expectativa. Essa sensação pode estar ligada ao fato de querermos respostas para alguma questão, pode estar relacionada a compreensão de algum fato acontecido ou simplesmente pela satisfação de ouvir/ver uma boa história.

O fato é que não vamos de assistir ao um filme de qualquer maneira. Escolhemos que assistiremos, nos preparamos de alguma forma para esse momento. A sala escura já nos indica que ali acontecerá algo diferente, inusitado. Acreditamos que

essa pode ser uma forma de aprendermos. O cinema passa, então, a ser uma ferramenta a mais para nosso objetivo.

Lançaremos mão do curta "A língua das coisas" para também indicar aquilo que consideramos necessário para que a partir da experiência com o curta o professor possa levantar questões, identificar ideias e encontrar explicações para conceitos que apresente dificuldade de entendimento. Precisamos nos colocar como se ignorássemos os elementos principais do cinema para que falemos deles de forma interrogativa. A partir de algumas perguntas apresentaremos, então, um caminho diferente de apreciação.

Para que você possa extrair questões do filme será desejável que não tenha um olhar reducionista sobre o filme, ou seja, não tenha pressa em classifica-lo. No caso do cinema encontramos muitas vezes dificuldades em determinar um gênero. Mas isso ao invés de se tornar um problema pode ser, na verdade, já de início, um elemento importante para uma abordagem. No caso do curta que escolhemos como exemplo para esse exercício poderíamos classifica-lo como cinema-arte. Por isso intitulamos esse texto como apuro do olhar. Mas o olhar se tornará pensante a partir do encontro com imagem que force esse movimento e desta forma entendemos que a aprendizagem se dará de uma forma diversas daquela em que estamos mais habituados.

> Em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia. Se nos remetermos, como é habitual fazê-lo, à etimologia da palavra filo-sofia, o que ele indica é fundamentalmente uma relação. De maneira específica, a palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado. (CERLETTI, 2009, p.18)

Vale destacar que uma aula expositiva quando lança mão de imagens, mesmo que sejam descritas, tem maior chance de ficar na memória dos ouvintes ao passo que demonstrações que não encontram relações com uma realidade imediata do ouvinte tendem a ser enfadonhas e cansativas mesmo que aconteçam em uma curta duração de tempo.

Sempre que fazemos uso de uma imagem ou mesmo uma situação, evocamos a memória de nosso ouvinte e desta forma o colocamos em movimento de participação no discurso. Esse pequeno parêntese nos auxilia a entender como opera a imagem em movimento que pode conjugar tempos distintos e um momento, quando o autor (cineasta) apresenta por exemplo o personagem e na mesma cena um traveling ou flash back.

Observando com um pouco, mas de distanciamento teríamos três planos temporais. O plano do espectador, o plano do presente do personagem e um plano do personagem que pode ser no passado relembrando alguma passagem de sua vida ou no futuro projetando um terceiro plano temporal.

Um olhar pensante penetra nas camadas que constituem um filme. Essa perspectiva temporal pode ser observada em um longa-metragem dirigido por Michel Gandry "O brilho eterno de uma mente sem lembranças" de 2004, onde o personagem principal interpretado por Jim Carrey se submete a um procedimento que tem por objetivo apagar as lembranças para começar uma nova história. Em determinado momento em que o personagem desiste do procedimento passado e presente se misturam produzindo uma sensação de estranhamento no espectador. No que diz respeito ao gênero também poderíamos incluí-lo na lista dos chamados "dramas".

Outro aspecto importante está relacionado a fotografia. Esse elemento nos revela a concepção artística do filme, pois cada fotografo possui uma forma de utilizar a luz e essa maneira de utilização da luz e também de enquadramento transfere para o filme uma identidade própria que pode trazer a marca do cineasta, uma espécie de digital. Outro elemento importante é o argumento do filme. O argumento nos revelará os marcos da história. Esse elemento não nos mostra apenas a narrativa, mas também os pontos de clímax, delimitações de partes, qualidade dos diálogos entre as personagens, profundidade do tema.

Acreditamos que para o desenvolvimento daquilo que entendemos como o desenvolvimento de um olhar pensante se faz necessário que esses elementos sejam identificados no filme pelo professor que utilizará esse recurso para abordar um conceito ou mesmo levantar questões a respeito da aplicação do pensamento de

determinado autor. Nesse quesito específico nos fundamentamos na obra do cineasta russo Andrei Tarkovski;

> O filme, então, torna-se mais que um rolo de película exposto e montado com uma história, um enredo, uma vez em contato com a pessoa que vê, o filme se separa do autor, começa a viver a sua própria vida, passa por mudanças de forma e significado (TARKOVISKI,1998, p.140).

Para uma indicação de como podemos ampliar nossa visão ou apurar nosso "olhar pensante" lançaremos mão de citações de alguns filmes que consideramos adequados para esse tipo de exercício. Propositalmente nos baseamos nos primeiros filmes que apresentaram inovações seja na forma da narrativa, seja na utilização da trilha sonora. A ideia, como já mencionamos não é criar um manual, mas apenas apresentar sugestões que propicie esse olhar diferenciado que em nosso entendimento possibilita uma ampliação no assunto abordado pelo autor do filme.

O primeiro filme que selecionamos é o que se costuma chamar de thriller aquele filme que apresenta uma atmosfera de mistério em que a história, já de cara, nos apresenta um desafio a ser desvendado. No caso de psicose trata-se de um Thriller psicológico. Uma das características é que o escritor/roteirista busca escrever os eventos do ponto de vista da personagem. O próprio personagem conta a história. Outro aspecto importante é que a personagem conta algo que acontece no passado mais especificamente para justificar suas atuais motivações.

Essas características são facilmente observadas neste filme que é um clássico. Ao assistirmos ao filme somos capturados pela história e provocados a ficarmos até o fim para descobrirmos o desfecho da narrativa. Em alguns momentos parece que estamos realmente lendo um livro, tal a força da narrativa de Hitchcock. Ele se utiliza de diversos artifícios como por exemplo, transformas o espectador em uma espécie de cumplice na medida em que revela parte da trama para quem está assistindo, enquanto os personagens da trama continuam vivendo o mistério. É interessante destacar que os efeitos visuais não são rebuscados, mas a sofisticação da escrita juntamente com a montagem do filme garantem a manutenção do clima misterioso. A cena mais impactante e que causa impressão no espectador é aquela que não mostra a cena por

inteiro. No box do banheiro observamos a sombra de uma mulher a banhar-se, do outro lado o criminoso. O jogo de close up's nos mostra a cortina sendo arrebentada ao mesmo tempo em que uma faca surge em close...na sequência o rosto da mulher apavorada e simultaneamente a música sugerindo o movimento das facadas desferidas na mulher. Em uma seção de cortes e closes o último nos mostra finalmente o sangue da vítima que escoa pelo ralo. Em nenhum momento assistimos a faca tocar a vítima mas tudo acontece (e cada espectador criará a sua imagem) em nosso imaginário muito bem explorado por Hitchcock.

Esse recurso feito pela montagem possibilita discussões a respeito de como a imagem é processada pelo espectador. Outra cena que nos chama atenção pelo efeito psicológico, é do close up feito na personagem que foge com o dinheiro roubado. Em determinado ponto da viagem o autor nos mostra, em flash back, o pensamento da personagem e por um momento não conseguimos distinguir entre lembrança e uma espécie de delírio psicótico experimentado pela personagem. O autor parece querer mostrar uma fronteira entre a razão e a desrazão o que dificilmente conseguiria por meio da palavra escrita.

As sequências cinematográficas são a oportunidade que os cineastas tem de explorar o universo psicológico das personagens, fazendo com que participemos deste universo na medida em que o compartilha conosco. Como procuramos defender no trabalho de dissertação o benefício que existe na cinematografia, como em toda arte, é a possibilidade da polissemia, ou seja, uma mesma cena terá diferentes interpretações provocando sensações diferenciadas em cada espectador. É por isso que muito filmes tornam-se clássicos.

Outro grande clássico do cinema de arte e que trouxe inúmeras inovações no que diz respeito a montagem, fotografia, argumento foi o filme de Orson Wells "Cidadão Kane". Nos primeiros minutos do filme já nos deparamos comum olhar absolutamente inovador para os parâmetros de sua época. Em um tipo de flash back assistimos ao final do filme como abertura para a saga que será contada a respeito da vida do "Cidadão Kane". Vale a pena nos determos na sequência que abre o filme, pois nela encontramos elementos inovadores no que diz respeito ao olhar. Em vários momentos o novo olhar proposto pelo cineasta nos causa estranheza. Somos colocados em uma perspectiva

ainda não imaginada que apresenta uma ação em um tempo real acontecendo como se fora parte de um sonho. É assim que se desenrola a sequência de abertura desse longa.

> Na forma de que o cinema imprime o tempo? Digamos que na forma de evento concreto. E um evento concreto pode ser constituído por um acontecimento, uma pessoa que se move ou qualquer objeto material, além disso, o objeto pode ser apresentado como imóvel e estático, contando que essa imobilidade exista no curso do tempo (TARKOVISKI,1998, p.71)

A manipulação do tempo parece ser um dos aspectos mais importantes quando falamos da utilização dos filmes para abordagem de temas diversos. No caso da imagem em movimento isso ganha uma força ainda maior pois como já mencionamos algumas vezes, diante da tela sob o estímulo da imagem e do som o espectador não só se transporta para o "tempo do filme" como experimenta o tempo de sua própria memória.

O professor ao exibir o filme deve preliminarmente estabelecer uma conversa com o aluno a respeito do filme que vai trabalhar por isso insistimos em dizer que o professor necessita se apropriar de uma postura investigativa e ele mesmo registrar suas impressões e relações encontradas no filme trabalhado. São esses registros prévios que permitirão que ele conduza a turma em uma conversa posterior a exibição do filme.

> O filme é uma criatura muito especial, muito específica, nascida das mesmas vontades antigas que levaram nossos antepassados a narrar uma caçada ao mamute nas paredes das cavernas de Lascaux ou criar miniaturas com cenas das vidas dos santos. Num filme está um impulso ao mesmo tempo mais primitivo que o da leitura e mais tecnologicamente sofisticado que o teatro. (BAHIANA,2012, p.17).

O método proposto para o "apuro do olhar pensante" se dá no "fazer junto" pois as possibilidades de relações encontradas em um filme são diversas, ainda que se assista ao mesmo filme repetidas vezes. A rotatividade, a mudança, constante baseada apenas no estímulo, nos afasta do comportamento necessário para que a partir de um tema ou assunto, possamos construir um pensamento. A própria maneira como se organizam, hoje, os currículos e estruturas educacionais nos mostra um sintoma de como o pensamento é orientado não para pensar mas para operar. Observamos no dia-a-dia da sala de aula que o aluno quando é convidado a exercitar a reflexão a partir de uma tarefa

em que ela deve encontrar uma solução, ele, na maioria das vezes ou não compreende o que foi solicitado ou demora a se mobilizar para o início do trabalho ou dispersa com facilidade durante a realização do trabalho. Esses são alguns dos aspectos produzidos pelo condicionamento de anos em que a aula expositiva deixou o aluno na condição de passividade. Esse condicionamento não se restringe ao sistema público de ensino ele também pode ser constatado no sistema privado produzindo uma descontinuidade programática entre ensino básico fundamental e médio. Essa descontinuidade impossibilita a produção de um ambiente em que a ação educacional não seja um momento de transmissão de conhecimento, mas sim de produção de conhecimento. Esse também é um desafio do trabalho que envolve nosso trabalho pois embarcamos em um outro comportamento didático que poderá ser considerado, então, um caminho ou método.

> Nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas de qualquer forma que aprenda é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim" que signos amorosos lhe serviram de aprendizado. (DELEUZE, 2003, p.21).

Ao colocarmos nossos estudantes diante da exibição de um filme recorremos a suas próprias experiências pois a leitura que fazemos do mundo em certa medida, parte das experiências pelas quais passamos e que guardamos conosco e nos parece que essas experiências e memórias eclodem no instante do " encontro" com o filme. O encontro não se dá apenas em contato com o filme, mas sobretudo quando o aluno é convidado a expor sua experiência pessoal, suas sensações e impressões. O encontro se dará, então, em dois momentos: no encontro com ele mesmo ao visitar suas memórias e o encontro com o outro a expor suas impressões que poderão encontrar interlocução nas impressões de outro aluno.

> Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivamos dos imperativos que eles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições. (DELEUZE, 2003, p.26)

É preciso considerar o encontro do qual falamos como um método de construção de conhecimento pois o ambiente educacional atualmente não nos parece favorável ao exercício da reflexão contribuindo para a simples reprodução de uma informação

transmitida. O caminho aqui proposto do encontro ultrapassa a transmissão de informações na medida em que necessariamente as impressões e sensações são discutidas, comparadas. Então operaríamos ressignificações. A partir de questões propostas pelo professor essas impressões seriam compartilhadas em discussão.

Essas questões podem ajudar fazendo com que o aluno traga pontos não observados, comentários que vão sendo reunidos a outros comentários. Nesse processo os alunos podem chegar ao lugar onde o autor imaginou e mesmo apresentar outras perspectivas nunca imaginadas pelo autor.

Há necessariamente nesse processo uma mudança de postura por parte do professor que agora orienta as contribuições trazidas pelo aluno para construção do conhecimento a respeito do conceito que ele abordará ou mesmo sobre alguma relação entre o pensamento de um filósofo e algum acontecimento da atualidade. Acreditamos que desta forma o professor atualiza o pensamento e no lugar e simplesmente repetir o conceito opera uma releitura. O resultado deste processo não está fechado e pronto ele se renova a cada encontro, a cada exibição.

Em uma tentativa de entender o processo que se opera a partir desta metodologia propusemos perguntas a alunos de diferentes níveis de escolaridade entorno do curta " A língua das coisas". Diante das respostas, que desde já não podem ser consideradas certas ou erradas, podemos retirar alguns elementos que nos ajudem a construir pontes com as quais possamos identificar temas relacionados a conceitos filosóficos como nos diz Jacques Rancière

> Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova a relacionar a coisa que já conhece (RANCIÈRE, 2002, pág.44).

Quando nos propomos o caminho do encontro do aluno com o áudio –visual, entendemos o que Jacques Rancière nos diz em o "mestre ignorante". Não há total controle sobre o que brotará dos encontros promovidos, por isso que não construímos nosso material como uma cartilha, mas a possibilidade de desenvolver uma vontade que seja servida por uma inteligência, na medida em que colocamos o aluno diante de seu próprio repertório.

De acordo com a tabela podemos perceber pelas respostas que temas como: Solidão, abandono, tristeza, morte, imaginação são comuns nas respostas dos alunos. Essas questões foram propostas para um universo de 31 alunos entre o 8º ano do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio, com o intuito de verificar as possibilidades de temas que podemos explorar a partir de uma conversa com a turma. A condução desta conversa foi feita de tal forma a que o aluno encontrasse espaço para falar de suas impressões e que memórias aquelas cenas provocam nele. De forma geral o movimento para o debate se inicia timidamente e na medida em que os primeiros se pronunciam outros vão também se sentindo à vontade para apresentarem suas opiniões e memórias. É desse caldo, que pode variar de encontro para encontro, que o professor vai retirar o material a partir do qual construirá suas questões filosóficas ou temas que se aproximem de algum pensador ou de alguma escola filosófica. Aqui, mas uma vez nos fundamentará Deleuze quando diz que não podemos saber como uma pessoa aprende. O caminho percorrido nesse questionário. A partir do curta, envereda pelo afeto.

> Assim cada um de nós descreve, entorno da verdade, Parábola. Não há duas orbitas semelhantes. E é por isso que os explicadores põem nossa revolução em perigo. Os alunos sentem que ele jamais teria seguido o caminho em que acaba de ser precipitado: E se esquece de que há mil sendas aberta para vontade nos espaços intelectuais (RANCIÈRE, 2002, pag. 68)

Segundo Jacques Rancière nossa educação opera um embrutecimento no aluno na medida em que mensura e direciona aquilo que a imaginação produz. No quadro reunimos as impressões de alguns alunos entre os que assistiram ao curta é possível constatar que quando não há empatia com a história o que se revela é o sentimento de tristeza e abandono que o personagem principal vive. Também surge o questionamento sobre a imposição de vontades sobre o outro, questões sobre valores sociais, a possibilidade de imaginarmos outro mundo. As exibições do curta entre os alunos para quem leciono confirmaram, na verdade, o que Jacques Rancière diz sobre as “mil sendas abertas”. Essa experiência não prevê o acumulo e assimilação de conteúdo. O filme abre possibilidades de temas que os próprios alunos trazem e que fazem parte da vida deles. Vida imediata e não uma hipótese sobre a vida. Esse método ou caminho nos parece ser o caminho da “errância” uma vez que valorizamos aquilo que durante

muito tempo não foi considerado pela educação, ou seja, as próprias impressões do aluno espectador. Nesse sentido fazer filosofia passa a ser um exercício de aproximação com a vida do aluno. Operamos o movimento contrário, ao invés de construirmos o mundo por meio de conceitos, reduzindo a realidade, nos valeremos da multiplicidade.

> O método intuitivo consiste na inversão do 'percurso natural do trabalho de pensamento, para se colocar imediatamente, por uma dilatação do espírito, na coisa que se estuda, enfim, para ir da realidade aos conceitos', pois como nos diz o próprio filósofo, 'a intuição, como todo pensamento, acaba por se alojar em conceitos'. Embora os conceitos sejam indispensáveis à metafísica, ela deve abandonar os conceitos prontos que estão à disposição, os quais 'manejamos habitualmente' e 'criar conceitos diferentes' (COELHO,1998, p.161)

Aquilo que acabamos de tratar de uma forma mais teórica, pode ser visualizada com a apresentação de um pequeno registro das impressões apresentadas pelos alunos diante da experiência com o curta em sala de aula. Aqui podemos constatar que a partir das próprias perguntas dos alunos uma série que possibilidades são criadas. Possibilidades essas que o professor pode administrar inclusive recolhendo ideias para seus futuros planejamentos.

1.1. Diário de bordo

Primeira exibição -9º ano do ensino fundamental. 09.11.2016

Iniciei a aula falando sobre as experiências que já havíamos travado com o grafite em papel a gravura em isopor e com o carvão em papel, além da visita as igrejas barrocas no centro do Rio. Na aula de hoje teríamos uma nova experiência assistindo a um curta metragem. Cinco alunos ao todo. As meninas perguntaram sobre o que se tratava. Falei apenas que era uma história contada de uma forma diferente e como era um curta preferia deixar que elas assistissem sem que eu interferisse. Todos assistiram com atenção ao curta. Tivemos um pequeno problema com o som que não comprometeu o entendimento do curta. Ao final do curta a primeira interrogação foi: Ele morreu? Professor ele morreu? Poxa que triste! Aluna respondeu: Ah! Mas ele morreu fazendo o que gostava. Aluna : Minha mãe é muito interesseira parecida com a mãe do personagem. Essa moça ai do filme casou com um homem rico, mas horrível. Aluna : Como você sabe que ele é rico? Aluna: Ué olha só eles moram perto da praia de Copacabana, e quando ela foi buscar o filho disse que "agora tinha melhorado". Professor: perguntou a turma que outro aspecto chamou a atenção? Aluno: Professor o filme mostra que existem outras formas de comunicação, porque o menino aprendeu a língua que avô ensinou. Em virtude do problema com o som precisei ler a narrativa que inicia o curta.

Segunda exibição. 1 ano do ensino médio 18.11.2016

Nesta turma iniciei a conversa falando sobre o trabalho que estamos falando para desenvolvermos um olhar crítico a respeito das imagens que nos chegam. Hoje teríamos uma experiência diferente assistindo a um curta. Um dos alunos perguntou o que era um curta e rapidamente expliquei que era um formato específico existente na linguagem do cinema. Comparando ao longa-metragem que é esse formato que assistimos mais frequentemente no cinema. Dito isso sem mais perguntas passei à exibição do curta. Alguns alunos chegaram no meio da exibição. Ao final não houve muitas manifestações porque alguns já começavam a responder as questões propostas por mim. Os que chegaram depois solicitaram que eu repetisse o curta já que a duração

permitia. Atendi o pedido. Enquanto uns assistiam outros respondiam. Alguns conversavam entre si sobre as cenas do curta.. Uma aluna encontrou dificuldade em responder pois não havia entendido a história. Eram 11 alunos e a maioria gostou do curta mesmo achando triste a história de Lucas. A aluna ficou entusiasmada com o curta e percebeu que havia possibilidade da existência de um outro mundo. O mundo da imaginação mostrado pelo avô de Lucas. Aluno percebeu e falou que dependendo de como usamos as palavras as consequências podem não ser boas. Ao final da aula esses alunos começaram a apresentar outras ideias a respeito do curta. Então disse-lhes que havia conhecido o autor e que eu tinha escrito uma análise sobre o curta e estava fazendo aquele exercício para compreender o que o curta provocaria neles.

Terceira exibição- 1º ano do Ensino Médio 18.11.2016

Nesta turma com 10 alunos 4 desenvolveram ideias muito interessantes a respeito do curta a partir das respostas dadas às questões propostas. Assim como na segunda seção o todos assistiram ao curta com atenção. No entanto nesse grupo parece que as impressões foram mais fortes ao ponto de dois alunos me perguntarem sobre o que eu havia escrito. Depois que os Alunos haviam terminado de responder a questões fiz uma breve leitura do primeiro parágrafo de minha análise. Foi então que um dos alunos se interessou pelo formato que deve ser apresento em uma monografia. Esses dois alunos ficaram até depois do horário previsto conversando comigo a respeito de como o autor criou essa história. Repeti que o curta havia sido baseado na obra do poeta Manoel de Barros. As respostas nesse grupo foram mais interessantes que os anteriores. Indicavam caminhos mais sutis de elaboração de relações. Uma das alunas disse se identificar com a história pois havia perdido sua avó a pouco tempo.

Quarta exibição- três turmas 8º 9º do Ensino Fundamental e 2º do Ensino Médio.21/11/16.

A exibição nesta turma (9º ano/ 10 alunos) foi interessante porque ainda que lentamente e por meio das perguntas que eu ia fazendo aos alunos começaram a refletir sobre questões relacionadas ao tempo, a Arte. Perceberam também que é preciso um

certo tempo para elaborar uma resposta. Uma das alunas gritou, ao final do filme, “que triste”! Do outro lado uma aluna perguntou “professor o avô do Lucas cometeu suicídio”? Sua pergunta se fundava na seguinte percepção: Depois de ficar sem seu neto o avô se entristeceu mandou o telegrama e se matou”.

Expliquei que o filme era um pouco diferente e que o autor deixava que o espectador, aquele que assiste, decidir e imaginar outro final. Em determinado momento perguntei a turma porque poderíamos considerar aquele curta como um filme de Arte. As respostas: “Porque ele resgata coisas da cultura brasileira”, “porque ele faz a gente pensar em outras coisas”, “a escrita de Lucas lembrava aqueles desenhos feitos nas cavernas”.

Na turma do 8º ano (10 alunos), assim que começou o filme uma única aluna debochou e começou a gritar criando um clima de dispersão generalizado, fiz uma intervenção, pois percebi que a partir daquela atitude os outros não prestariam atenção. Solicitei que a aluna permitisse que assistíssemos ao curta sem interferências e para minha surpresa aconteceram duas coisas: 1ª A turma assistiu e solicitou que eu repetisse porque alguns não haviam entendido. 2ª A aluna que havia dispersado a atenção da turma, no início, foi a que mais estava concentrada agora. Um dos alunos ainda me disse: “ poxa professor, um filme tão simples fala tanta coisa”

Os alunos da 2001, (5 alunos, 2º ano do ensino Médio) propuseram um debate entre eles para que o questionário fosse respondido em conjunto a partir da discussão. A questão que pergunta sobre a relação entre o conto mítico da Rainha de Gelo e a história de Lucas tomou o maior tempo das discussões. Na verdade, foi o que motivou a discussão nessa turma. Pediram para que eu colocasse o trecho da Narrativa da Rainha de Gelo na projeção e ao mesmo tempo em que liam o trecho procuravam a relação entre as histórias. Tive a oportunidade, então, de lembrar-lhe como é difícil de registrar uma ideia no papel e que quando fazemos isso temos a chance de aprender melhor sobre o assunto discutido.

Além disso lembrei ainda que eles estavam operando um exercício de resolução de problemas na medida em que tentavam encontrar a relação entre as duas histórias. Fiquei muito surpreso com a atitude do grupo que se disponibilizou a discutir as questões referentes ao curta metragem.

1 .2. Coleta de dados entre alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre o curta "A Língua das coisas".

Aluno/ano/escola/cidade	*O curta está dividido em quantas partes? Indique essas partes!*	*Qual é a relação existente entre a narrativa que inicia o curta e a história de Lucas?*	*Para você qual é o tema do filme?*	*Porque o curta tem por titulo "A Língua das coisas"?*	*O filme mexeu com você? Escreva sobre as sensações e porque esse filme te tocou.*	*Lucas tem uma relação especial com seu avô. Descreva aspectos do filme que revelam essa relação.*
1. 9º ano/CEPLIN-Niterói.	Em duas partes. Rural e urbana	Porque essa narrativa é como se fosse o próprio Lucas.	"O menino pescador de palavras"	Porque Lucas não sabia escrever ele só conseguia fazer desenhos.	Sim. Foi porque Lucas não queria ir para escola aprender a ler a quando voltou para o seu avô ele tinha morrido.	Que eles conversavam com o rio e o rio e o avô pescava no rio. Lucas queria aprender a fazer isso.
2. 9ºano/CEPLIN- Niterói.	Duas. Uma na roça e outra na cidade.	A relação é tentar mudar a vida de uma pessoa, como se fosse uma "lavagem cerebral" e tentar padronizar aquela pessoa.	A vida fora da cidade porque conta um pouco da vida de quem não vive a nossa realidade, a nossa tecnologia.	Porque necessariamente não precisa saber ler e escrever, mas simplesmente saber se expressar.	Quando o avô do menino morreu. O fato de você nunca mais ver aquela pessoa é bem triste.	A relação com o avô, o Lucas, e a mãe natureza.
3. /9ºano/CEPLIN/Niterói		Ele vive essa narrativa por um tempo até sua mãe trazê-lo para cidade.		Porque Lucas sabe ler da maneira que o avô sabe.	Sim porque ele volta para a casa e não encontra seu avô, pois ele morreu.	
4. Graduada em música/ CBM/Rio de janeiro	Está dividido em 3 partes, na primeira parte acontece o ensinamento do avô para o neto, sobre a importância das palavras, e sobre como é possível adquirir conhecimento através da natureza. Na segunda parte acontece uma grande mudança e o neto passa a morar com a mãe, sente muita falta do avô e não se acostuma com a vida na cidade. Na terceira parte o avô falece e o neto aprende na íntegra que a natureza tem muita a ensinar.	Na narrativa a rainha de gelo pede ao pé de vento uma filha e a tranca de volta na barriga pra que ela se esqueça q era da família do sapateiro e se torne uma princesa e na história do menino, sua mãe volta e o leva pra que ele aprenda a ler e escrever, e assim se esquecer da vida humilde que levava com o avô.	O tema do filme se baseia na linguagem que existe nas coisas, que muitas vezes nos passa desapercebido, e assim que pararmos de olhar pra elas como apenas coisas, poderemos perceber que elas tem muito a nos ensinar.	Pra nos mostrar que por trás de simples coisas existem grande significados, e se passássemos a olhar pra elas com os olhos do coração, certamente aprenderíamos muito.	Sim! Na primeira parte me deixou intrigada, sem entender mt bem como o avô do menino pescava as palavras, logo na segunda parte me deixou triste, quando a mãe do menino foi pega-lo, e mais ainda quando o namorado da mãe disse que o menino precisava de um médico, porém achei maravilhoso o jeito com ele codifica no papel aquilo q ele gostaria de escrever, e foi de uma sensibilidade incrível perceber como ele realmente conseguia ouvir seu avô pelo mar! e uma angústia mt grande me deu quando o vi	O carinho de Lucas e seu avô era algo mágico, e o aspecto q mostra isso é: o fato de lucas poder continuar se comunicado com seu avô através do mar, após ir morar com sua mãe. Perderam o contato físico, porém continuaram ligados pelo coração!

					sofrendo pela perda do avô, e ao mesmo tempo fiquei feliz, pq como o avô disse, ele um dia iria conseguir enxergar e entender o rio e as palavras, e ficou claro que agora ele entendia	
5.1º ano/CEBRIC.	Primeira parte Avô de Lucas contado a história da Rainha de gelo. Segunda parte Lucas indo embora. Terceira parte Lucas na escola. Quarta parte A morte do avô de Lucas	Na narrativa a rainha de gelo queria que a filha do sapateiro nascesse de novo como uma princesa e esquecesse o seu pai sapateiro. E a mãe de Lucas queria levá-lo para outro lugar com uma nova cultura e esquecesse de seu avô.	A linguagem da natureza. Porque no filme os personagens se comunicam pela natureza (Rio)	Porque os personagens não falam a língua das pessoas, mas sim da natureza.	Sim. Porque o Lucas depois que foi embora conseguia se comunicar com seu avô "pescando palavras" na paria	Eles ficavam o tempo todo juntos e quando a mãe de Lucas vai busca-lo ele não quer ir porque prefere ficar com deu avô. Quando Lucas se muda, ainda sim, continua s comunicando com seu avô através do mar..
6.1ºano/CEBRIC	1º Um senhor junt com seu neto tem uma vida simples, onde o senhor vive em um mundo que ele mesmo criou mas o seu neto não entende. 2º A mãe do volta para busca-lo e leva-lo para ter outro futuro.3º o menino não consegue se adaptar com a escola e senti muita falta de seu avô. Ele acaba indo a praia as vezes a praia para poder pescar as palavras que o avô mandava através dos peixes. 4º o avô morre e o menino fica muito triste. O menino entende o mundo que seu avô vivia	Com a filha do sapateiro, o Lucas também teve que esquecer sua família.	Que somos mais felizes quando vivemos em um mundo encantado. Porque só tem espaço para coisas que o nosso mundo no briga a fazer ou a ter.	Porque o senhor falava várias linguagens: com os animais, com os rios e plantas	Sim porque percebi a inocência do senhor. Seu jeito simples de viver mas ao tempo rico em imaginação	Quando o menino ficava pescando as palavras na água

7.1ºano/CEBRIC	Está dividido em duas partes. A primeira é a vida do Lucas com seu avô , um homem simples e a segunda é a vida do garoto com sua mãe na cidade.	Que ambos, Lucas e a filha d sapateiro tiveram um recomeço. Lucas foi criado pelo seu avô de um jeito diferente do normal e a rainha de gelo quis fazer o mesmo com a menina.	O tema é a história das palavras e o peso que elas carregam	Porque a todo momento o avô do garoto conta	Sim. O que mais me tocou foi o mundo paralelo que avô de Lucas .	Sim, Ele amava muito mesmo . Não sabendo a linguagem do curta
8.. 2º ano do ensino médio/ Mululo da Veiga/ Niterói	Duas partes: a mata e acidade	A relação é que é baseado na narrativa para que a menina nascesse de novo como princesa ela teria que esquecer sua família e fez uma acordo com a família para um dia buscar seu menino. Passados os anos ela volta e quer o menino.	"Em busca do conhecimento" ou uma outra forma de ver a vida"	Porque ele fala várias línguas. A língua da cidade, a língua dos animais, da natureza, dos sentimentos.	Sim. Nos dá outra forma de ver a vida	ravés da comunicação na pesca das palavras.

.