

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Carolina Cruz Acom

**DIDÁTICA CINEMÁTICA:
ESCRILEITURAS EM MEIO À FILOSOFIA-EDUCAÇÃO**

Porto Alegre

2015

Ana Carolina Cruz Acom

**DIDÁTICA CINEMÁTICA:
ESCRILEITURAS EM MEIO À FILOSOFIA-EDUCAÇÃO**

Dissertação para obtenção do grau de mestre apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Mara Corazza

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Cruz Acom, Ana Carolina
Didática Cinemática: Escrita em Meio à
Filosofia-Educação / Ana Carolina Cruz Acom. -- 2015.
100 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Didática. 2. Montagem. 3. Cinema. 4. Escrita. 5. Tradução.
I. Corazza, Sandra Mara, orient. II. Título.

**DIDÁTICA CINEMÁTICA:
ESCRILEITURAS EM MEIO À FILOSOFIA-EDUCAÇÃO**

Dissertação para obtenção do grau de mestre apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Mara Corazza

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Defesa em 24 de abril de 2015.

Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ester Maria Dreher Heuser – UNIOESTE

Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Paola Basso Menna Barreto Zordan – UFRGS/PPGEDU

Aos meus Pais e
Napoleão, filósofo incansável

Agradeço

À Sandra Corazza, potência motora de meu Mestrado em Educação, pela docência-artista implacável e aceite como orientadora.

Aos meus pais, Paulo Rogério e Maria Lucia, amor incondicional, pelo apoio em todas as horas, pilares de uma existência.

Ao Napoleão por todo amor, carinho e composição conjunta de uma vida de alegrias e filosofias.

Toda minha família; avós, tias, tios e primos, pela impressionante influência e boas lembranças. E a família do Napo toda também, sobretudo a seus pais; Valkíria e Napo Pai, e seus respectivos conjugues; Juarez e Sandra. Pessoas únicas e por demais valorosas.

Ao BOP e suas disposições, atentos escriteiros, principalmente Poly, Lari, Ida e Pat pela presença, cumplicidade e apoio.

As Professoras Ester Heuser e Paola Zordan, e ao Professor Máximo por aceitarem compor a banca examinadora, importantes autores-leitores nesta pesquisa.

Ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelas possibilidades de estudos como bolsista do Projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. E a todos os integrantes deste projeto, por toda sorte de experiências transcriadoras intelectivas e afetivas.

Ao Professor Rodrigo Cantu, *ami de la résistance bohème* de Foz, pela “mão” no Résumé.

Especialmente à Sônia Matos e Wagner Ferraz, amigos e colegas queridos, culpados por me trazerem a Filosofias da Diferença e Educação.

Sobre preferir o barco à vela:
Para essas pessoas que estão em um barco a motor indo daqui até a ilha, não existe passeio, existe ponto de saída e ponto de chegada. Para nós esse lago, que para eles é um lago pequeno, é um lugar infinito. (Jum Nakao)

RESUMO

Esta dissertação se constitui como pesquisa conceitual operatória dentro do Projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” (Programa do Observatório da Educação CAPES-INEP). A partir da bibliografia produzida ao longo do próprio projeto, a pesquisa experimenta a noção de que toda a didática pensada em meio à filosofia da diferença é possível como experimentação do pensamento, escritura e leitura (escrileitura), e operada enquanto didática da tradução. A didática que faz tradução é passível de criação, sendo Didática-Artista. E é nesta aposta de uma Didática-Artista da tradução que a Didática Cinemática é exercitada. A pesquisa contempla a tese corazziana de que o professor é, por sua função, um tradutor, ele cria e transcreve conteúdos em aula. O trabalho experimenta a escrileitura de conceitos oriundos do processo cinematográfico para serem transcritos e transmutados em conceitos didáticos, procurando um exercício de tradução intersemiótico. A dissertação apresenta Deleuze em seu pensamento sobre cinema que faz filosofia, e se apropria das possibilidades de um pensamento filosófico com o cinema. Assim, busca a transcrição de conceitos em educação potencializados por forças cinemáticas, pelos processos que colocam a imagem em movimento. Esta composição didática tradutória é embasada em algumas teorias da tradução literária e intersemiótica. O pano de fundo cinematográfico é composto pelo pensamento deleuziano, sobretudo presente nos livros Cinema I e Cinema II, além de termos técnicos dos sets de filmagem, da produção e pós-produção de filmes. A Didática Cinemática faz didática na montagem na cena de aula. O professor-cineasta cinematiza e dramatiza, a partir de um currículo-roteiro, por via da montagem, que liga planos e conteúdos, para construir um todo educacional como forma de aprendizagem por imagens e em movimento.

Palavras-Chave: Tradução. Didática. Cinemática. Escrileitura. Montagem.

RÉSUMÉ

Ce mémoire constitue une recherche conceptuelle opérationnelle au sein du projet "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" (Programa do Observatório da Educação CAPES-INEP). À partir de la littérature produite durant le projet lui-même, la recherche éprouve l'idée que toute didactique pensée à travers la philosophie de la différence devient possible comme expérimentation de la pensée, de l'écriture et de la lecture (escrileitura) et fonctionne comme didactique de la traduction. La didactique traductrice est susceptible de créer, étant Didactique-Artiste. Et c'est sur ce pari d'une Didactique-Artiste de la traduction que la Didactique-Cinématique est exercée. La recherche vise la thèse corazzienne selon laquelle l'enseignant est, par sa fonction, un traducteur, il crée et transcrée le contenu en classe. Cherchant un exercice de traduction inter-sémiotique, le travail met à l'épreuve l'escrileitura des concepts du processus cinématographique afin de les transcrire et transmuter en concepts didactiques. Le mémoire présente Deleuze dans sa réflexion sur le cinéma qui fait de la philosophie et s'approprie des possibilités d'une pensée philosophique avec le cinéma. Ainsi, il explore la transcréation des concepts dans l'enseignement potentialisés par les forces cinématiques, par les processus qui mettent l'image en mouvement. Cette composition didactique traductrice s'inscrit dans certaines théories de la traduction littéraire et inter-sémiotique. Le fond cinématographique est composé de la pensée deleuzienne, en particulier des livres Cinéma I et Cinéma II, ainsi que des termes techniques de plateau de tournage, de la production et de la post-production de films. La Didactique Cinématique fait de la didactique dans le montage à la scène de classe. L'enseignant-réalisateur cinématise et dramatise à partir d'un programme-scénario et à travers la montage qui établit la liaison entre plans et contenu, afin de construire un tout éducative comme forme d'apprentissage par les images et en mouvement.

Mots-clés: Traduction. Didactique. Cinématique. Escrileitura. Montage.

SUMÁRIO

1. DECUPAGEM OU PLANEJAMENTO DIDÁTICO TRADUTÓRIO.....	9
1.1 Transficcionalizações entre Educação, Cinema e Filosofia.....	15
2. EDUCAÇÃO CINEMATIZADA.....	23
2.1 Didática Cinemática.....	27
3. CENOGRAFIA DIDÁTICA.....	33
3.1 Possibilidade do Pensar no Cinema.....	33
4. VAMPIROS DE AULAS.....	49
4.1 Territorialidade da Narração Explicativa.....	54
4.2 Professor-Cineasta.....	57
4.3 Currículo-Roteiro.....	61
4.4 <i>Mise-en-Scène</i> - Em Drama.....	63
5. DIDÁTICA DA MONTAGEM.....	68
6. TRANSDUCÇÃO-EDUCAÇÃO INTERSEMIÓTICA.....	76
7. RENDERIZAÇÕES DA DOCÊNCIA.....	81
7.1 Transduções em Aula.....	82
7.2 Pesquisa-Docência.....	85
REFERÊNCIAS.....	93

DECUPAGEM OU PLANEJAMENTO DIDÁTICO TRADUTÓRIO

Este trabalho vai ao encontro das pesquisas do projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” destinado ao desenvolvimento dos estudos em ensino, escrita e leitura; o qual prolonga-se em processos e procedimentos criadores de uma didática artista da tradução e em transcrições. Além disso, esta dissertação contempla a tese, apresentada por Corazza (2013, 2013a, 2014b, 2014a), de que o professor é por sua função, um tradutor, ele cria e transcreve conteúdos em aula.

A didática, enquanto passível de criação, é Didática-Artista (CORAZZA, 2012), e ao transpor formas, conteúdos e forças, faz tradução. Pensar a didática em meio à Filosofia da Diferença, enquanto campo de estudo das possibilidades tradutórias do ato educacional, é teorizar sobre as potencialidades da tradução criativa e da transcrição de composições didáticas contemporâneas.

[...] se alguma didática, em meio à diferença, é possível – como experimentação de pensamento, escritura e leitura (escrileitura) – podemos dela falar como uma didática da tradução. (CORAZZA, 2014b, p. 2).

O pensamento da diferença faz da pesquisa em educação uma Pesquisa-filosofia, que procede por experimentação e implica criação, implica um movimento transcriador empírico-transcendental. “Sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências.” (ZORDAN, 2010, p.3).

O pesquisar como atividade filosófica não significa a aplicação passiva de conceitos pré-estabelecidos ou extraídos de outros domínios (CORAZZA, 2004). O movimento de pesquisa em educação, sob o olhar da Filosofia da Diferença, abrange a complexidade da experiência educacional e suas possibilidades disparadoras na contemporaneidade.

A Pesquisa-filosofia não é uma teoria; é uma arte de mergulhar na zona peculiar do impensado, que desestabiliza as ideias feitas, na qual tanto a arte como o pensamento da pesquisa adquirem vida e descobrem as suas ressonâncias mútuas. (CORAZZA, 2004, p.26).

A filosofia, segundo Deleuze (2003), trata-se de um processo criativo e não uma reflexão sobre conteúdos exteriores a ela mesma, a temas diversos das artes, ciências, política ou educação. Estes temas, também não são pretextos nem domínios de aplicação da filosofia. A filosofia não deve ser caracterizada como algo reflexivo externo sobre outros domínios, e sim, deve se constituir em estado de união a estes domínios. Dizendo que a filosofia é um “refletir-sobre lhe retiramos tudo” (DELEUZE, 2003, p.291). O filósofo é criador e não reflexivo.

Quando a filosofia de Gilles Deleuze se volta para uma relação com outros domínios, como o cinema, teatro ou a literatura, Deleuze não busca fundamentar esses campos, tampouco justificá-los. Ao escrever com o cinema ou com a literatura, Deleuze estabelece conexões, ressonâncias, disparos de um domínio a outro, mas sempre interessado no que norteia sua filosofia: “O que é pensar?”, “O que é ter uma ideia?”. Ao escrever livros sobre filósofos, artistas ou escritores, ele desvenda ou repensa o processo de criação desses pensadores, e o que se passa com os seus pensamentos. Em 1964 escreve *Proust e os Signos*, onde traz uma conclusão com o título “A imagem do pensamento”, apresentando como a filosofia necessita da arte, e que o pensamento é criação.

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. (DELEUZE, 1987, p. 96).

Sob esta perspectiva criadora, passível de compor uma Didática-Artista, este trabalho experimenta e traz algumas possibilidades conceituais

ressonantes entre filosofia, educação e cinema. Fazendo assim, uma “Pesquisa Artística”, como denominou Corazza (2004), uma pesquisa, não determinada pela representação, alegoria ou simbolismo, mas realizada através de imagens e signos que a tornam experimentação estética. Essa “Pesquisa Artística” leva o pesquisador a ver e a sentir a “educação em modos imprevistos, sendo uma estranha construção habitada por eles, através da transmutação ou da auto-experimentação.” (CORAZZA, 2004, p.39).

Ao tratar o pensamento como criação, Deleuze se questionará *O que é o ato de criação?*¹, Deleuze (2003) propõe as seguintes questões: “o que faz quem faz cinema?” e o que “eu faço quando faço filosofia?”. E ainda, “o que é ter uma ideia em cinema?”.

O que acontece quando dizemos: ‘Ei, tive uma ideia?’ Porque, de um lado, todo mundo sabe muito bem que ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente. E depois, de outro lado, ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia em geral. Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio. (DELEUZE, 2003, p.291).

Ter uma ideia na pintura, uma ideia em um romance ou uma ideia em filosofia são coisas diferentes e devem ser tratadas como potências já engajadas em determinado modo de expressão. A pergunta que segue é: “O que é ter uma ideia em alguma coisa?”.

Nesta conferência, Deleuze vai ressaltar a filosofia como processo criativo e não um mero refletir sobre. A filosofia é constituída em seu poder criador ou produtor de conceitos e pela necessidade de criação de um novo pensamento, ela é a arte de criar conceitos (DELEUZE, 2003).

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo

¹ Conferência apresentada em março de 1987, em *La Fémis – École Nationale Supérieure des Métiers de l’Image et du Son - Paris, França*.

menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema. (DELEUZE, 2003, p. 291).

A filosofia ao se desenvolver no domínio da criação de conceitos e pensando junto ao que lhe é exterior, estabelece agenciamentos, intersecções e conexões múltiplas entre campos, e uma construção filosófica criadora e consistente. Sob esta perspectiva deleuziana, é possível trazer algumas questões propostas por Corazza (2013, 2014) para o campo da educação: “o que significa criar algo em educação?”, “o que criamos em educação?” ou ainda, “o que significa ter uma ideia em educação?”.

Como, na área da Educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios? Como definir cada domínio por sua respectiva atividade criadora? Nesse enfoque criacionista, o que a Pedagogia, o Currículo e a Didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo? O que acontece quando temos uma ideia em Currículo, em Pedagogia, em Didática? O Currículo e a Didática seriam engendrados pela criação pedagógica? (CORAZZA, 2013, p.203).

Corazza (2014a) apresenta a tese de que o professor cria algo durante a cena de aula. O professor é da ordem do criador. Há algo dinâmico e processual, que quando ele toma algum conteúdo, algum ponto a ser debatido, faz outra coisa deste material – a saber – uma didatização em aula, dramatização de conteúdos, de conceitos. Este processo pode ser chamado tradução. Traduz-se autores, obras e conceitos no espaço/cena da aula. Quando o professor traz conteúdos da filosofia, das artes ou das ciências para a aula, “é aí que outra coisa acontece”, pois ele traduz este material. Quando o professor traduz, ele torna contemporâneo este conhecimento.

Tratamos, desse modo, a concepção de didática, enquanto um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares – por si próprios, transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução, que implica menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido;

empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz. (CORAZZA, 2014b, p. 2).

Para pensarmos a Didática da Tradução, onde atua o professor, em seus processos de criação, o pensamento será tomado a partir da Filosofia da Diferença e através de teorias da tradução literária, além de algumas formas de tradução intersemiótica. Esta Didática, por seu aspecto criador, é chamada também Didática-Artista, e opera em “território transdisciplinar, translinguístico, transemiótico, transcultural e transpensamental” (CORAZZA, 2013, p. 187). Deste modo, o ato didático consiste em tradução transcriadora, pois concebe a tradução em encontros e trocas linguísticos e interculturais.

Esta Didática-Artista, enquanto tradução, encontra a teoria de Rónai *apud* Campos (2011), pois, perante a impossibilidade plena da tradução literária, surge a implicação de que tradução, ao fazer algo outro, é arte.

O objetivo de toda arte não é algo impossível? O poeta exprime (ou quer exprimir) o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, o estatuário fixa o infixável. Não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível. (RÓNAI *apud* CAMPOS, 2011, p. 34).

A didática transcriadora não serve como mecanismo a ser aplicado, repetido ou dublado. A tradução transcriadora não é uma mutação no original e nem substituta (MANDELBAUM, 2005). Na operacionalização tradutória de conceitos em aula, a teoria original se esvai e o encontro por materialidades sógnicas criam ressonâncias outras. A transcrição libera “formas semióticas ocultas” (SANTAELLA, 2005), os quais dão vida à imagem, e revelam uma superfície comunicativa pedagógica. Esta distância semiótica entre campos compõe uma fusão de forma e conteúdo.

O “Didata-Tradutor é um escrileitor (escritor-e-leitor), que transcreva e transcultura” (CORAZZA, 2013, p.212). Ao se descobrir na escrita e na experimentação, a Didática-Artista da Tradução se faz ruptura, desterritorialização e devir-outro. Ao expor o processo tradutor na

educação, é preciso invocar algumas teorias tradutórias e da transcrição através de Haroldo de Campos. Pois, diante da impossibilidade tradutória completa entre línguas, Haroldo de Campos (2011) apresenta a função de re-criação de textos. A outra língua do texto traduzido traz uma nova informação estética autônoma. Original e tradução estão ligados por uma relação de isomorfia, sendo diferentes enquanto linguagens, mas cristalizando-se em um mesmo sistema (CAMPOS, 2006). Transcriar, para o autor, refere-se a uma apropriação transformadora de forças do texto de origem. Essa desconstrução e reconstrução do texto se dá na tradução de formas.

A partir da teoria da tradução transcriadora, podemos pensar a tradução além da tradução de textos de uma língua para outra. A tradução transcriadora permite pensarmos o que cada área ou disciplina traduz em suas funções e como podemos pensar a tradução re-criadora de conceitos de uma área a outra. O ato de transferir, trazendo um conteúdo original de um campo para outro, por exemplo, do texto filosófico para a “aula contemporânea” (ADÓ; TESTA, 2012), se converte, necessariamente, em uma operação criadora. Esta experiência ao educar, atribui uma tradução a matérias expressas de antemão em um currículo. Dessa forma, segundo Corazza (2014b), ao traduzirmos didaticamente, na cena da aula, realizamos uma operação isomórfica, de transculturação.

Recorrendo ao currículo, a tradução percorre a aula, como um dispositivo que desencadeia a sua dramaticidade, ou como uma prática que a desdobra, lidando com a própria vida, tratada como processo criador, que é necessário traduzir. Fica, assim, integrada a uma pedagogia ativa, dotada de força criadora, que privilegia os construtos que afetaram ou revolucionaram cada área de conhecimento; bem como os elementos mais obscuramente desafiadores, enquanto possibilidades abertas à recriação. (CORAZZA, 2014b, p.8).

Neste processo de transcrição dos próprios atos educacionais também encontramos possibilidades para novas ações de pesquisa e práticas docentes. Este trabalho aposta nesta experimentação, por via da

escrileitura, em traduções que recriam didáticas e modos de falar do drama em aula. Como potência de novos sentidos, a tradução criativa didática constitui movimentos na continuidade e descontinuidade da vida e obras de autores, de estruturas e formas de apresentar o mundo. Ampliando repertórios curriculares, “ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos” (CORAZZA, 2014b, p.12).

1.1 TRANSFICCIONALIZAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CINEMA E FILOSOFIA

O processo tradutório experimentado nesta dissertação tem como foco os conceitos do cinema pensados no “espaço da aula” (DALAROSA, 2014). Para buscar uma nova forma de pesquisar a educação contemporânea, desde a filosofia da diferença, tratamos a aula como cena. Ao pensar o “drama da aula” (OLIVEIRA, 2014), a partir de uma perspectiva técnica cinematográfica, realizamos um processo tradutório do campo de criação e produção de imagens do cinema para a educação.

A pesquisa inicia-se nos livros Cinema 1 e 2 do filósofo Gilles Deleuze (1983 e 1990), e ganha outras formas na experimentação do pensamento pela arte, que busca didáticas da tradução, no sentido corazziano. Em ambos os livros, a questão filosófica para Deleuze é: como funciona o pensamento e quais operações são necessárias para pensar? Como pensar o pensamento e como descrever a sua inventividade? Ou seja, a questão que segue como o problema central de sua filosofia: “imagem do pensamento”. O estudo do conceito de pensamento em Deleuze, o qual passa por transformações ao longo de sua obra, pertence ao campo da pesquisa educacional como um todo, já que está inserido em um movimento que deve transpor os limites do senso comum, violentando as faculdades a fim de criar algo novo.

No caso desta experimentação tradutória, entre cinema, filosofia e educação, o estudo de algumas das técnicas de filmagem e edição de

imagens no cinema é reconfigurado pela transcrição, que redetermina funções para a sala de aula.

Campos (2011) expõe a multiplicidade do processo tradutório em literatura e poesia: um texto original já se insere como ficção, ao ser traduzido, ele faz ficção duas vezes. O cinema também lida com um discurso ficcional, sua recepção forma um “processo de experimentação da configuração do imaginário projetado” (CAMPOS, 2011, p.56). O filme já faz, por si só, tradução através da montagem, traduz um drama, uma história. Ao trazer esse processo para a cena de aula, traduz-se, por via de uma didática da montagem, conteúdos e conceitos a serem materializados no imaginário do aluno. Corazza (2014a) diz que é do caráter do processo educacional tradutório, que além do professor, atuar como tradutor de conteúdos e de autores, a cena de aula se constitui em muitas camadas tradutórias, pois o aluno também faz tradução ao apreender o que se passa em aula.

[...] a partir de certas indicações estruturais e funcionais, então parece possível afirmar que a transposição criativa (Jakobson), a transpoetização (Walter Benjamin), pensada esta de maneira laica e desvinculada de qualquer significado transcendental, ou, como eu prefiro dizer, a transcrição, são nomes que outra coisa não designam senão um processo de transficcionalização. O fictício da tradução é um fictício de segundo grau, que reprocessa, metalinguisticamente (CAMPOS, 2011, p.56).

A escolha desta experimentação conceitual de pesquisa ter sido realizada com o cinema, além de partir dos estudos relacionados aos livros de Deleuze *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*, é somada às pesquisas já realizadas no projeto *Escrituras* e da necessidade de experimentar isso com a ideia de tradução em educação. O artigo de Haroldo de Campos (1989) — *Ensaio de meta-metalinguagem* — apresenta algumas posições assumidas neste trabalho, embora o artigo trate de poesia e cinema, as sugestões de transposições intersemióticas figuram nesta pesquisa por caminhos que vão do cinema à educação. Passando pela noção de um roteiro-curriculo pré-escrito, a ser traduzido em aula, onde o professor

escolhe e recorta uma série de cenas e tomadas de conteúdos, da maneira que ele crê manter a ideia, o todo que almeja em seus alunos-espectadores. O aluno ora é espectador, ora ator da cena de aula, pois não deixa de interferir e ser afetado, atuando no que assiste e fazendo parte deste todo que ele mesmo deve assimilar como aprendizagem ou conhecimento.

Quando uma pesquisa em educação se volta para o cinema, podemos ampliar um repertório de termos, e sob estas condições de experimentar conceitos de um meio a outro, pode surgir algo de novo, “com a incorporação de novos elementos de combinação antes não previstos nele e que a obra inovadora propõe” (CAMPOS, 1989, p.56). Esta aposta experimental encontra, sobremaneira, os legados e a força que o projeto Escriteiras realizou no programa nacional do Observatório da Educação²; como ato de resistência e inovação ao propor dezenas de oficinas de transcrição, transgressoras na medida do possível, e por dentro do próprio sistema que as subsidiava (quase uma situação kafkaniana ao contrário, combatendo índices educacionais burocráticos, e tornando-se mais números contabilizados em infinitos relatórios). Um projeto que “está mais para máquina de guerra do que aparelho de Estado.” (HEUSER, 2011, p.111). Assim, esta dissertação que busca escrever com o cinema outros modos de pesquisar educação, procura diferentes caminhos de pesquisa, contrários ao solipsismo do método e à superstição terminológica que dissimulam uma inaptidão crítica (CAMPOS, 1989).

No artigo citado, Campos (1989) comenta o estudo do russo V.V. Ivanov sobre o poema de *Khlébnikov*, inspirado por uma miniatura hindu. O qual trata-se de uma real operação de “transubstanciação”: encarnar uma imagem plástica em versos. Este processo é o que Jakobson chamou “transmutação” ou “tradução intersemiótica”; operação também trabalhada pelo artista plástico Julio Plaza (2003), que inclusive escreve uma

² O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>)

tese com este título e também traduz para as artes plásticas, haicais e outras formas de arte. Campos (1989) considera a “tradução intersemiótica”, a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, como uma das mais fascinantes formas de teorizar e praticar a tradução. O texto ainda chama a atenção para o interesse do cineasta Eisenstein na mesma miniatura hindu, com vistas à sua teoria da montagem, teoria por demais relevante ao presente trabalho. O interesse de Eisenstein se refere às metáforas de transportes presente na representação do deus Vixnu, que é carregado por virgens, que formam um elefante ou algo assim, onde se assimila transporte ao transportador. A partir disto, o cineasta desenvolve a ideia de “dobrar o mesmo conteúdo”, através de ambiguidade composicional. Podemos pensar, neste contexto, nas cenas rodadas de um filme: o diretor exige que os cinegrafistas filmem diversos ângulos, diferentes tomadas de uma mesma fala, por exemplo. Isto dará subsídios para o montador editar e compor da melhor maneira a ideia proposta para aquela cena.

Segundo Campos (1989) tanto Eisenstein quanto Ivanov expuseram uma teoria da metonímia, ou mais especificamente da sinédoque: “a parte é tomada pelo todo e o todo pela parte” (p.57). O autor também se refere ao que Jakobson considerou como sinédoque — a relação entre significação própria e figurada nascendo de um sentido objetivo de contiguidade. “[...] a montagem é principalmente contiguidade, é o uso mais refinado que pode existir da contiguidade.” (JAKOBSON *apud* CAMPOS, 1989, p. 57). Assim, a montagem é a tradução por imagens em movimento de uma ideia, de um todo composto das imagens que formam o filme. A montagem é o meio de tradução no cinema.

Através de cortes e composições, Eisenstein realiza uma “transplantação” do espaço cubista de Bracque e Picasso para a tela cinematográfica, uma forma de tradução criativa no nível visual, que recorte e recompõe, fazendo outra coisa.

Foram os cubistas, com Picasso e Bracque, que cortaram as imagens para decompô-las e recompô-las com o objetivo de liberar novas relações com o objeto visto e vivido. Meteram a tesoura em superfícies e imagens para dar a ideia e a consciência diretas da arte que, depois de ter esvaziado, exaurido e destruído a representação do real, cria um real autônomo: um novo objeto que não interpreta a coisa, mas constrói e produz. (CELANT, 1999, p. 169).

Nas obras de Deleuze, escritas com o cinema, o pensamento é visto como ato de corte, de enquadramento e de montagem. Este pensamento não é representação da consciência, mas movimento da matéria, o pensamento se insinua na matéria, ou seja, em enquadramentos de planos, montagem e “reencadeamento” de quadros. Esses cortes, edições e composições de cenas, exibem o pensamento como maneira inventiva de recortar nossas relações com a realidade. O pensamento como relação de forças é uma imagem em si mesmo, uma imagem-movimento, funcionando como *une table de montage* (CORAZZA, 2012a). Partindo dessas noções de que o cinema pensa em seus procedimentos de cortes, planos e montagens, proponho, esta tradução experimental de alguns conceitos que inventam e combinam os domínios da educação e do cinema. A tentativa desta experimentação é buscar um pensamento em educação, que não necessariamente tem a educação como objeto, mas procura uma potencialidade criadora didática, em processar elementos externos ao plano da educação, integrando-os a uma transdisciplinaridade pedagógica. Parafraseando Deleuze (1990) no final de *A Imagem-Tempo*³, ao se referir ao cinema e trazendo a operação para a educação: buscar conceitos criados que não são dados na educação, mas são conceitos do campo da educação e não teorias sobre ela.

O trânsito possível entre a linguagem cinematográfica, que construiria novos termos e capacidades para esta pesquisa, transcorre nos diálogos diferenciais entre elas, “sob a condição que cada língua aceite tornar-se dupla de si mesma.” (CORAZZA, 2013, p. 209). Deslizando em um campo da

³ “A teoria do cinema não tem por objeto o cinema, mas os conceitos do cinema [...] Os conceitos do cinema não são dados no cinema. E, no entanto, são conceitos do cinema, não teorias sobre o cinema.” (DELEUZE, 1990, p.332).

transcrição, transcultural e translinguístico, a pesquisa traz termos como: “didática cinematográfica”, “didática da montagem”, “currículo-roteiro”, “professor-cineasta” e “cena de aula”, entre outras possibilidades de agenciar conceitos didáticos-cinematográficos. A tradução experimental de conceitos do cinema busca uma linguagem educacional outra, e incide em uma reversibilidade poética libertadora de forças renovadoras.

Os termos a serem experimentados partem, tanto de um vocabulário técnico, presente em sets de filmagem ou em manuais da área, como dos termos utilizados por Deleuze (1983 e 1990) nos livros *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*. Assim, os conceitos originados a partir destes estudos, resultam em ensaios em processo de escrita tradutora, e são apresentados nesta pesquisa. O Didata-Artista da Tradução é, por excelência, um transcriador: escritor de conceitos, que jamais se desloca na esfera do decalque, dublagem ou de aplicação (CORAZZA, 2012).

Essa via de experimentações, que escreve com o cinema, didáticas artistadoras, compreende-se como possibilidade de efetuação do pensamento. A ideia de escrever com o cinema uma pesquisa em educação transita pelo processo de escrita. Trata-se de uma escrita-pela-leitura, e leitura-pela-escrita que propõe uma obra aberta em ressonância com a arte e máquina cinematográfica. A pesquisa e o próprio texto potencializam-se enquanto produtores-tradutores de novos conceitos, significações e sentidos (DALAROSA, 2011).

Deleuze escreve com o cinema um livro de filosofia, ou melhor, dois livros: *Cinema I - A Imagem-Movimento* e *Cinema II - A Imagem-Tempo*. Além disso, seus cursos sobre o mesmo tema, ministrados no Centre Universitaire de Vincennes (de 1981 a 1983), foram publicados com os títulos: *Cinema I – Bergson e as Imagens* e *Cinema II – Os Signos do Movimento e o Tempo*⁴. Estas obras não tratam de uma historiografia do cinema, mas trazem os processamentos que a imagem faz ao longo das décadas, através de uma

⁴ Títulos traduzidos do espanhol: *Cine I – Bergson Y Las Imágenes* (2009) e *Cine II – Los Signos del Movimiento Y el Tiempo* (2011) e publicados pela Editora Cactus, Buenos Aires, Argentina.

ontologia da imagem (RANCIÈRE, 2001). A teoria cinematográfica deleuziana apresenta o cinema como infinita possibilidade criativa para a filosofia. E se Deleuze (2003) já considera a própria filosofia como disciplina amplamente criativa, ele sugere que o diálogo entre os diferentes campos se dá “em função das atividades criativas de cada um.” (DELEUZE, 2003, p. 293). O cinema como arte, permite à filosofia posicionar-se em relação ao “todo”. O cinema para Deleuze pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma extraordinária forma de pensamento (VASCONCELLOS, 2006). Para a filosofia e a arte serem consideradas formas do pensamento ou da criação, elas são trazidas a experiências-limites, ao desacordo dos dados sensíveis. Como se o próprio da arte fosse pura sensação, a paisagem que se vê, o pensamento que se pensa.

O estudo conceitual do cinema, imbuído de forças deleuzianas, percorre uma leitura criativa na composição de possibilidades discursivas em educação. Este caminho transcorre em elementos tradutórios de experimentação, “pelos quais a Didática-Artista movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação.” (CORAZZA, 2013 p.205).

A principal matéria da Didática-Artista é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Ao mesmo tempo em que se apropria dessas formas, desafia as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articularam. Conserva, no entanto, traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. O seu realismo não se reduz, assim, à mimese do real; desde que busca, aí, o outro misterioso da realidade, que possibilita a existência didática criadora. (CORAZZA, 2013 p.206).

A tradução que experimenta operar os conceitos do cinema na cena de aula, alicerça-se nas condições de possibilidade, trazidas por Deleuze, do pensamento pela imagem-movimento e imagem-tempo. Possibilidade esta, enriquecedora ainda mais da filosofia do autor, que apresenta, em *Diferença e Repetição* (1968), a gênese do pensar no próprio pensamento como condição para a verdadeira criação (DELEUZE, 2006).

Esta investigação apresenta de que forma o cinema pensa e como ele pode ser dito um modo de pensamento ativo na disjunção interativa com o pensamento didático. A fim de possibilitar a experimentação didática desta pesquisa, será preciso conceituar as imagens cinematográficas do movimento e do tempo, e principalmente, destacar o processo de montagem, que caracteriza a arte cinematográfica, sobretudo na imagem-movimento.

2. EDUCAÇÃO CINEMATIZADA

A operação que lida com os termos técnicos da linguagem cinematográfica e transfigura-se em funções didáticas resulta na experimentação conceitual de uma Didática Cinemática. Esta didática “esparrama-se, assim, sobre três ‘planos’, ‘disciplinas’, ‘pedagogias’ e seus respectivos componentes, que são como solos nos quais ela se movimenta” (CORAZZA, 2013, p. 36). A escrita desta dobra didática se insere no plano de imanência da filosofia, em personagens conceituais; no plano de composição da arte, em sensações e figuras estéticas; e no plano de referência da ciência, em funções.

A filosofia pode operar, em separado, sobre cada um desses planos e utilizar seus elementos específicos; pode, também, dedicar-se às interferências intrínsecas de um plano sobre o outro e aos deslizamentos entre funções, sensações, figuras estéticas; ou pode, ainda, efetivar-se sobre interferências ilocalizáveis [...] (CORAZZA, 2013, p. 36).

Assumindo o mesmo posicionamento do filólogo russo Roman Jakobson (2007, p.72) de que “a poesia, por definição, é intraduzível”, pura e simplesmente de uma língua para outra, a “didática da diferença” (CORAZZA, 2014b) quando opera uma didática com o cinema faz, de algum modo, tradução no sentido de uma “transposição criativa” (JAKOBSON, 2007).

Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual — de uma forma poética a outra —, transposição interlingual ou, finalmente, transposição inter-semiótica — de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JAKOBSON, 2007, p.72).

Desse modo, o caráter desta tradução experimental é de um processo de “tradução intersemiótica” (PLAZA, 2003), ou mesmo de transmutação e transcrição, transpõem-se os processos de composição de imagens do cinema, para compor imagens na cena de aula.

A tradução criativa de uma forma estética para outra, no âmbito da poesia, dispensa apresentação, tanto pela tradição qualitativa e quantitativa de trabalhos produzidos na história, quanto pela reflexão teórica relativa a este tipo de operação artística. Teorias produzidas sobretudo por artistas pensadores abriram caminho para investigações sobre tradução que vão além de características meramente linguísticas. (PLAZA, 2003, p.12).

A transcrição didática (CORAZZA, 2013) pode ser pensada como a tradução da aula por linguagens artísticas, e neste processo transcriador com o cinema, podemos adotar o termo vinculado por Renato Cunha (2007): “cinematização”.

Cinematizar seria um: “vocábulo autônomo que, no âmbito das relações entre palavra e imagem, reflita a noção de transcrição assim como ‘teatralizar’ faz nas artes cênicas” (CUNHA, 2007, p.12). Cinematizar é o ato de adaptar um texto à cena, fazer um filme a partir de um romance ou peça teatral, previamente roteirizados. O processo de cinematização permeia a cena de aula em imagens, desde um currículo-roteiro até a composição destas imagens. É neste processo que se formará um todo na montagem, produzindo um todo significativo, que terá na “imaginação visiva” (CALVINO, 2010) do aluno, um caminho para o pensamento.

Essa ‘leitura’ imaginativa visiva é contrária a qualquer noção de aprendizado na representação. As imagens, na encenação de aula, oferecem ao olhar sua concretude.

[...] operando por cortes bruscos ou montagem-*cut*, procedendo apenas a um perpétuo desprendimento que “parece” sonho, mas entre objetos que continuam a ser concretos. A técnica da imagem remete sempre a uma metafísica da imaginação [...] os estados “anômalos” de uma língua em relação à língua corrente (DELEUZE, 1990, p.74).

Na aula cinemática, as imagens trazidas pelo professor-cineasta, de alguma forma ou de outra, passaram pelo texto escrito, enquanto currículo-roteiro. Em um primeiro momento de decupagem, o texto fora lido mentalmente em imagens por este professor que dirigirá a cena de aula. No cinema, o próximo passo seria reconstruir sua corporeidade num set, para ser

finalmente fixada em fotogramas de um filme (CUNHA, 2007). A aula ou um conjunto de aulas, que devem formar o todo educacional, perpassam por uma sucessão de momentos, materiais e imateriais, nos quais as imagens ganham formas; nesse processo, o 'cinema mental' da imaginação tem papel tão estimado quanto o das etapas de realização efetiva das sequências da aula ou de conteúdos projetados. "Esse 'cinema mental' funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior." (CALVINO, 2010, p. 99).

É a imaginação que torna possível alguma apropriação do mundo real no campo da irrealidade (SARTRE, 1996), onde a aula-filme é 'ficcionalizada'. A escritura fílmica da aula tem caráter, ao mesmo tempo, poético e ficcional, o que assume a face de docência-artista (CORAZZA, 2001) do professor-cineasta. A aula-filme faz arte, "estética do movimento" (SARTRE, 1990), e a obra de arte sendo irreal, necessita da irrealidade e ficção para existir (SARTRE, 1996). "No verdadeiro cinema, reina o artificial: onde vemos o encanto do irreal." (SARTRE, 1990, p.398).

O aluno é simultaneamente ator e espectador, atua na cena de aula, e apreende as cenas em uma espécie de cinema interativo da imaginação. "[...] observar o filme transforma-se em ato criativo" (MOURA, 2010, p. 65). A exibição da cena, e atuação em aula, requer presença, que perceba, leia e faça imagens. A cena de aula não se completa sem o aluno-espectador-atuante, transformador por sua experiência de uma realidade ficcionalizada e impressa por imagens. Nesta composição, se desdobra o drama, em uma variedade de elementos epistemológicos e poéticos. Na encenação da aula, os alunos-atores dão vida aos personagens conceituais ao incorporá-los como parte do drama, que se completa na imaginação.

Por um lado, é preciso estabelecer um contato sensorial com objetos atinentes a situação: contato até imaginário com uma matéria, com um copo, certo tipo de copo, ou então um tecido, uma roupa, um instrumento, um chiclete [...] é através desse vínculo interno entre o objeto e a emoção que se dará o encadeamento exterior entre a situação fictícia e a ação simulada. (DELEUZE, 1983, p. 196).

Ao mesmo tempo em que a aula é encenada, a concretude da imagem se oferece ao 'olhar receptivo' ambientando a cena. O olhar receptivo, que se refere Cunha (2007), é o ato de ler o mundo através da experiência sensível de sala de aula, e segundo o autor é:

estimulado pela realidade e pela fantasia, tal como o pensamento – responsável pela capacidade (sensitiva e cognitiva) de montar e desmontar a estrutura do sistema ficcional [...] O cinema se utiliza de um concretismo imagético – e não apenas é por ele constituído. Note-se que as imagens concretas proporcionam ao espectador uma diversidade de símbolos abstratos e que a abstração, ou imagem mental subjetiva, advém tanto dos conjuntos de idealização quanto dos de impressão. (CUNHA, 2007, p. 52-56).

A leitura é função do olho, “uma percepção de percepção, uma percepção que não apreende a percepção sem também apreender o avesso, imaginação, memória ou saber” (DELEUZE, 1990, p.290). Nas próprias paisagens ambíguas da aula cria-se “coalescência” do percebido com o memorado, o imaginado, o sabido. A leitura da imagem visual está no re-encadeamento, no “estado estratificado, a revirada da imagem, o ato correspondente de percepção que está sempre convertendo o vazio em pleno, o direito em avesso” (DELEUZE, 1990, p.291). A cena de aula produz arte, a qual “se volta para o espaço onde é produzida, inserida, exposta. Uma produção artística na qual o espectador deixa de ser apenas um observador distante ao tornar-se parte do trabalho” (OLIVEIRA; PAZ, 2014, p.124).

Na imaginação do aluno atuante da cena, o todo toma forma, reconstruindo cenas e momentos, a montagem que se materializa - “com os olhos da imaginação o lugar físico” (CALVINO, 2010, p.100). O espectador surpreende-se diante do espetáculo produzido pelas mãos do professor-cineasta, no entanto, ele também atua, potencializando e criando imagens. “O espectador não se reduz a um observador passivo e escravo desalmado

nas mãos de seu senhor (do cineasta) [...] Sartre coloca o espectador como artista.” (MOURA, 2013, p.66).

A esta angústia, o cinema nos torna sensíveis: de repente os juízos se transformam, prolongam-se desproporcionalmente, os contornos das coisas desaparecem, e por toda parte, se formam algumas manchas de luz, é um quadro de alucinação” (SARTRE, 1990, p. 398).

Na organização material da “imaginação visiva” (CALVINO, 2010), este dar sentido ao todo, não é apenas visível, mas igualmente conceitual. Calvino (2010) fala em uma “pedagogia da imaginação” que nos habitua a controlar a própria visão material interna, sem sufocá-la, e sem abandoná-la em um confuso e passageiro fantasiar. Mas, permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável e autossuficiente.

2.1 DIDÁTICA CINEMÁTICA

A Didática Cinemática é desdobrada através da imagem como matéria-prima, e seu conteúdo é, simultaneamente, da ordem material e intelectual. A Didática Cinemática encontra na descrição de sua concepção o que pensou Martin (2005) sobre o próprio cinema:

A sua gênese é, com efeito, marcada por uma ambivalência profunda: é o produto da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo esta atividade é dirigida no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis da realidade, em virtude de um certo número de caracteres fundamentais[...] (p.27).

No prefácio de *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) diz estarem esgotados os antigos modos de expressão em filosofia, e sugere uma renovação das pesquisas filosóficas relacionadas a outras artes e expressões, como o teatro e o cinema (CORAZZA, 2013). Deleuze, ao escrever sobre cinema, elabora suas ideias “como uma espécie de montagem paralela entre duas disciplinas: a teoria do cinema e a filosofia. [...] não apenas

teoriza o cinema de novas maneiras, mas também cinematiza a filosofia” (STAM, 2009, p.284).

A teoria didática do cinema não pretende abarcar a teoria cinematográfica, mas articular os conceitos desencadeados por esta, assim como suas formas de fabricar novas conexões entre campos e disciplinas. As experimentações didáticas, em uma perspectiva “filosófica cinematográfica”, “não podem simplesmente ser ditas e articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente” (CABRERA, 2006, p.28).

A Didática Cinemática é compreendida no plano de imanência das imagens-movimento, definido por Deleuze (2011) em seu curso Cinema II. Este plano constitui um conjunto infinito de coisas que variam umas em função das outras, em todas as suas partes, não parando de se mover nunca. Nesta perspectiva, as ações de ensino desenvolvem-se em imagens-movimento – imagens que não cessam de variar, em perpétuo movimento, compondo um sistema de ação e reação. Uma imagem é inseparável da ação que exerce sobre todas as demais imagens e das reações que tem frente a ação que sofre. Ao definir o plano da imagem-movimento como plano de imanência, Deleuze (2011) o coloca como conjunto de todos os possíveis, e não há nada fora dele. Este plano é o conjunto de todas as possibilidades, tudo o que é possível é uma imagem sobre esse plano; é matéria de toda a realidade; e a forma de toda necessidade. Tudo o que atua e reage, e é real por si mesmo, está sobre esse plano. A materialidade deste plano é então, da mesma natureza da película e da tela de cinema: “plano de imanência que não é outra coisa que o conjunto das imagens-movimento em interação. É o plano de imanência ou tela. [...] é a tela cheia.” (DELEUZE, 2011, p.30).

O enquadramento, método utilizado pela Didática Cinemática, traz o caráter produtivo da realidade imanente à imagem. A “imagem fílmica restitui exata e totalmente o que é oferecido à câmara e o registro que ela faz da realidade é, por definição, uma percepção objetiva” (MARTIN, 2005,

p.27). O enquadramento constitui o primeiro aspecto da participação criadora do educador como cineasta no registro que faz da realidade exterior para transformá-la em matéria artística em aula. Trata-se da composição do conteúdo da imagem e da maneira como o educador planifica e organiza o fragmento de realidade que apresenta à objetiva e que se reencontrará de forma idêntica na tela (MARTIN, 2005).

Enquadramento é considerado por Deleuze (2009) um dos mais importantes conceitos cinematográficos. A operação didática de enquadrar elege e determina os objetos que entrarão no plano de aula. Deleuze (2009) define “plano”, no início do curso Cinema I, como determinação do movimento relativo complexo entre os objetos que têm sido determinados pelo enquadramento. O objetivo neste método didático, que se confunde ao do fazer cinema, é eleger um movimento relativo complexo que constitui o plano de tal maneira que relacione o conjunto dos objetos enquadrados ao Todo (do filme ou da aula), a uma duração. O enquadramento é “a determinação de um sistema fechado, relativamente fechado, que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios.” (DELEUZE, 1983, p.22).

“A escolha da matéria filmada é o estágio elementar do trabalho criador no cinema; o segundo ponto, a organização do conteúdo da imagem” (MARTIN, 2005, p.45). O professor-realizador, ao fazer a decupagem em cenas de um currículo-roteiro, realiza o primeiro momento da preparação (AUMONT; MARIE, 2003): determina os planos, os quais determinarão o movimento que se estabelecerá no sistema fechado, movimento em relação a um todo, que muda, isto é, a duração. “O movimento exprime, portanto, uma mudança do todo, ou uma etapa, um aspecto dessa mudança, uma duração ou uma articulação de duração.” (DELEUZE, 1983, p.30). O plano, segundo Deleuze, “age como uma consciência” (1983, p.31), a adoção de cada plano é condicionada pela necessidade de clareza na explicitação de seu conteúdo material. Assim, o plano imagético do cinema confunde-se a um plano de atividades em sala

de aula; pois ao eleger o movimento dos objetos enquadrados, os relaciona ao Todo, que não é outro, senão duração. No entanto, esse Todo implica a relação de um plano ao outro, o que nos leva ao conceito de “montagem” (DELEUZE, 2009) como organização dos planos (MARTIN, 2005).

“A montagem é a determinação do Todo [...] é o todo do filme” (DELEUZE, 1983, p.44). Dessa forma, o conceito de “montagem”, torna-se particularmente significativo, dentro o processo tradutório do cinema para educação; ao se referir a um Todo educacional disposto em aula e nos demais aspectos do contexto de aprendizagem, que envolvem os atos educativos. A montagem que forma a ideia, o Todo no cinema, pode ser vista como a operação tradutória, que recorta e monta de acordo com o que o cineasta deseja executar, resultando de um roteiro e de horas de trabalho filmado. No momento da montagem, edita-se o relevante para o que o cineasta pretende, assim como o trabalho do professor, que começa “decupando” um currículo e edita em aula o que o motiva em relação àquela turma específica.

Do começo ao fim de um filme, algo muda, algo mudou. Entretanto, este todo que muda, este tempo ou esta duração, parece poder ser apreendido só indiretamente, em relação as imagens-movimento que o exprimem. A montagem é essa operação que tem por objeto as imagens-movimento para extrair delas o todo, a ideia, isto é, a imagem do tempo. É uma imagem necessariamente indireta, pois é inferida das imagens-movimento e de suas relações. (DELEUZE, 1983, p.44).

A totalidade, o Todo como o ato da montagem, tem uma relação variável com as imagens, mas não se sustenta em uma imagem (DELEUZE, 2009). A imagem não pode ser unicamente considerada em si, mas parte de uma totalidade em duração, colocada em continuidade, por isso a importância da noção de montagem na composição das imagens-movimento em um todo ideal.

É uma especificidade do cinema, a imagem-movimento suscitar uma ideia (DELEUZE, 1983), e isto está intrinsecamente relacionado com a montagem, que ele afirma remeter a uma ideia, enquanto mudança no

Todo. Com isso, se o próprio “plano é a imagem-movimento” (DELEUZE, 1983, p.34), este plano conduz a uma Ideia, expressa em mudança do Todo. Assim, o plano, através da montagem, “faz” uma Ideia. Deleuze (2009) afirma que é precisamente aqui, onde temos, em um primeiro momento, a possibilidade do “cinema-pensamento”.

Assim, é sob a perspectiva de que “o cinema pensa” (CABRERA, 2006), que este estudo de experimentação tradutório trabalha com imagens; partindo da imagem-movimento em direção à imagem-tempo, para expor as possibilidades pedagógicas deste experimento e a escrita de seus termos.

O que marca a diferença são a temporalidade e a espacialidade particulares do cinema, sua capacidade quase infinita de montagem e remontagem, de inversão e de recolocação de elementos, a estrutura de seus cortes e etc. [...] No caso do cinema, a instauração da experiência tem um caráter irresistivelmente pleno. Tudo está ali. O mundo é colocado e recolocado, com toda sua dificuldade. (CABRERA, 2006, p.29).

As técnicas do cinema possibilitam que as características filosóficas se efetuem (CABRERA, 2006), se atualizem. As técnicas na didática cinematográfica trazem alguns aspectos da temporalidade e espacialidade próprios do cinema, assim como seu sistema de conexões e montagem. Estes aspectos são específicos do modo como o cinema constrói seus “conceitos-imagem” (CABRERA, 2006).

O desafio deste trabalho, enquanto escrita de uma Didática Cinemática, é extrair dos elementos que fazem o cinema pensar, uma didática da imagem em movimento. Desmembrando conteúdos e relações tradicionais em deslocamentos de técnicas que transformem modos de pensamento escolares em práticas ativas e reativas. Não há como saber o resultado desse movimento inusitado, pois se opera com o processo e abstrações mutáveis. Disparando forças em teorias que experimentam.

[...] é, assim, uma invenção; não comprovação do que já foi sistematizado; nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o

sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis. (CORAZZA, 2013, p.99).

3. CENOGRAFIA DIDÁTICA

3.1 POSSIBILIDADE DO PENSAR NO CINEMA

Para compor a Didática Cinemática e o cenário conceitual onde esta se desenvolve, devemos expor as condições do pensar cinematográfico deleuziano. A relação do pensamento na imagem-movimento norteará a pesquisa como forma de experimentação tradutória de conceitos do cinema para a educação, pois é neste regime de imagem que se encontram as técnicas clássicas e fundamentais da fabricação da imagem cinematográfica.

O procedimento deleuziano, traçado ao longo de sua obra em sua teoria filosófica, evoca escritores, artistas de diferentes formas, e mesmo filósofos, como intercessores de seu pensamento (VASCONCELLOS, 2006). Esses intercessores movimentam o pensamento em encontros e criação. Deleuze escreve com outros domínios, com saberes não estritamente filosóficos, mas sempre em função de problemas e questões de ordem filosófica.

Os livros sobre a arte cinematográfica liberaram conceitos de ordem filosófica para pensar o cinema, os quais, por sua vez, constituem conceitos estritamente filosóficos. [...] Em todas essas intercessões de Deleuze com domínios extrafilosóficos, o que importa fundamentalmente não são as análises que o filósofo empreendeu sobre as obras ou as artes em questão, mas os conceitos que essas mesmas obras e artes liberam à filosofia. (VASCONCELLOS, 2005, p.1224).

Esta pesquisa, tomada de um caráter transdisciplinar, experimenta, enquanto pesquisa filosófica, "intercessores" na educação, no cinema e na própria filosofia deleuziana. Este trabalho escolhe o cinema de Deleuze, de acordo com o que Tadeu e Kohan (2005, p.1173) afirmam sobre o filósofo - "Por sua força educadora: pelos múltiplos sinais que sua criação pode nos emitir. E também pelos gestos impensados que seu pensamento pode inspirar e provocar."

Os escritos, aqui apresentados, buscam compor estilos e relações com o pensamento filosófico deleuziano. Onde filosofia deve ser, ela própria, “movimento, um gesto, uma possibilidade do pensar” (TADEU; KOHAN, 2005, p.1172).

É tarefa da filosofia, enquanto criadora, produzir conceitos. Deleuze ao escrever sua filosofia, com as obras de outros filósofos e artistas, cria conceitos e filosofias da diferença. Quando cria movido pela sétima arte, Deleuze não privilegia escolas ou diretores específicos, mas traz o cinema em seu conjunto, compondo, particularmente, uma “história conceitual do cinema” (BELLOUR, 2004, p.237).

“O cinema é uma forma de pensamento. Os grandes cineastas são pensadores, embora não pensem conceitualmente, mas por imagens.” (MACHADO, 2009, p.247). Para trazer a possibilidade de teorizar a Didática Cinemática, é preciso traçar uma investigação na forma como o cinema pensa através das imagens-movimento e imagens-tempo, já que esta se constitui nas noções de movimento, tempo e duração (DELEUZE, 1983, 1990). Ao apresentar como o cinema pensa, Deleuze acrescenta possibilidades aos problemas centrais de sua filosofia: “como é possível pensar?” ou “como se pode ter um pensamento?”.

A imagem-movimento, cerne do cinema clássico, é desenvolvida no esquema sensório-motor, concebida, sobretudo, pela montagem que a encadeia em outras imagens, prolongadas em percepções e ações. A montagem é característica, neste regime de imagem, onde o movimento subordina o tempo.

Ao contrário da imagem-movimento, a imagem-tempo torna o movimento dependente do tempo, o que caracteriza o cinema moderno e sua experiência pura do tempo. Esta imagem é descrita pela ruptura com a lógica da ação e reação, e pela aparição de situações óticas e sonoras puras que não mais se transformam em imagens-ação.

A imagem-tempo efetiva o cinema moderno, oposto à imagem-movimento. No entanto, essa ruptura não significa uma substituição e nem o

fim da imagem-movimento, e sim a consolidação de um cinema moderno formado no intervalo entre as imagens e em seus movimentos aberrantes. Na imagem-movimento já havia, de alguma maneira, a imagem-tempo imanente a ela, assim como, a imagem-tempo do cinema moderno sempre se serviu de esquemas sensório-motores essenciais para a sua estética pura do tempo. A diferença a ser destacada entre elas é suas relações com o tempo. Pois a imagem-movimento apresenta uma imagem indireta do tempo, a percepção deste depende dos movimentos de montagem. Já a imagem-tempo, apresenta o tempo em sua forma pura, em uma imagem direta do tempo através de movimentos dispersivos e prolongados.

O cinema clássico pode ser explicado pelas relações entre o enquadramento, o plano e a montagem, ou seja, pelas relações entre o conjunto fechado, o movimento e o todo aberto. Esses elementos dão suporte aos mecanismos da Didática Cinemática. Conceituar a imagem-movimento, em um sistema didático de montagem, ocupa a maior parte desta pesquisa, já que, a técnica da montagem é, principalmente, uma operação característica do cinema da imagem-movimento. No curso Cinema I, Deleuze (2009) apresenta a possibilidade do pensar cinematográfico, pois considera uma especificidade da imagem-movimento extrair do todo, a ideia, por via da montagem.

O conceito de imagem-movimento em Deleuze (1983) está diretamente ligado à teoria de Bergson no livro *Matéria e memória*: matéria é movimento que é luz, "a luz é movimento" (DELEUZE, 1983, p.65). Segundo essa teoria, que sustenta a filosofia cinematográfica deleuziana, a realidade é composta por imagens em movimento, sendo um universo variável em ações e reações. Tudo o que vemos são imagens, imagens que se relacionam com imagens indeterminadamente. A imagem-movimento é matéria, a qual constitui a realidade. O conjunto das imagens-movimento é ilimitado e formado por blocos de espaço-tempo (MACHADO, 2009). As imagens-movimento agem e reagem contigualmente umas sobre as outras

em todas as suas faces, e esse universo centrado nas imagens em ação e reação nos dimensiona um aspecto do regime de imagens.

O cinema da imagem-movimento, ao se dar em ações e reações, é relacionado à percepção natural. Essa relação permite a Deleuze analisar as possibilidades do funcionamento da “maquinaria do cinema em seu estado puro” (VASCONCELLOS, 2006, p.58).

Este conjunto infinito de todas as imagens constitui uma espécie de plano de imanência. Neste plano a imagem existe em si. Este em-si da imagem é a matéria: não algo que estaria escondido atrás da imagem, mas, ao contrário, a identidade absoluta da imagem e do movimento. E a identidade da imagem e do movimento que nos faz concluir imediatamente pela identidade da imagem-movimento e da matéria. (DELEUZE, 1983, p.79).

Desse modo, consideramos que o plano de imanência ou plano de matéria é o conjunto de imagens-movimento — série de blocos de espaço-tempo. Neste plano há um intervalo, um hiato entre a ação e a reação. Movimentos e intervalos entre movimentos como unidades, em uma concepção materialista do cinema. Para haver o fenômeno de intervalo é preciso que este plano material comporte tempo. O intervalo determina imagens, matérias vivas, que são imagens esquartejadas, onde sistemas fechados constituem “quadros” propostos por operações que consistem em enquadramentos: certas ações sofridas isoladas pelo quadro.

A percepção é um lado do intervalo, sendo a ação o outro lado. “Percepção” é definida por Deleuze (1983, p. 85) como “variação universal, a percepção total, objetiva e difusa [...] que se confunde com a coisa, uma percepção subjetiva”. E ação, é considerada como a reação retardada do centro de indeterminação. Toda percepção é, antes de qualquer coisa, sensório-motora: a percepção “não está nem nos centros sensoriais nem nos centros motores, ela mede a complexidade de suas relações.” (BERGSON *apud* DELEUZE, 1983, p.85).

Há um intermediário entre as faces limites, perceptiva e ativa — a afecção. A afecção é o que ocupa o intervalo, ocupando-o sem preenche-

lo nem cumular, surgindo no centro de indeterminação, no sujeito, “entre uma percepção perturbadora sob certos aspectos e uma ação hesitante. É uma coincidência do sujeito com o objeto” (DELEUZE, 1983, p.86). “A afecção é uma espécie de dobra subjetiva. Ela reporta o movimento à qualidade como estado vivido; ela é essencialmente o vivido.” (VASCONCELLOS, 2006, p.88).

A partir das relações entre a consciência e a percepção natural, temos os três aspectos materiais da subjetividade, as três formas que materializam a imagem-movimento: a imagem-percepção, a imagem-ação e a imagem-afecção.

A percepção consiste em um quadro que isola certas ações conforme nossas necessidades. Por sua vez, essas ações podem sofrer um retardamento, produzindo um novo aspecto subjetivo, configurando a outra face do processo perceptivo. E, por fim, surge um hiato entre a percepção instalada e a ação desenvolvida, que se manifesta como tendência, processando um movimento de interiorização: estamos diante da afecção, isto é, a percepção de si por si. (VASCONCELLOS, 2006, p.88).

Expondo algumas composições, conexões e agenciamentos entre as imagens percepção, ação e afecção, temos as possibilidades conceituais da imagem-movimento no cinema. Por meio dessas relações, Deleuze (1983) apresenta o pensamento da imagem-movimento, uma filosofia da imagem indireta do tempo.

De acordo com Machado (2009) Deleuze associa a cada um desses tipos de imagem um tipo de plano cinematográfico. Embora não haja em Deleuze uma conceituação técnica precisa dos planos associados, trago-os em linhas gerais, já que os termos do cinema são particularmente caros a esta pesquisa. A imagem-percepção seria associada ao plano geral, em que temos uma imagem do cenário completo, apresentando todos os elementos da cena, um plano de ambientação. À imagem-ação corresponderia o plano médio, onde o enquadramento procura a reprodução mais fiel do ângulo de visão humano, mostrando um trecho de um ambiente, um plano de posicionamento e movimentação. E à imagem-

afecção corresponderia o primeiro plano ou *close*, é um plano fechado onde a câmera se aproxima bastante do objeto, de modo que ele ocupe quase todo o quadro, sem deixar muitos espaços à sua volta. É um plano de intimidade e expressão, usado muitas vezes ao focar o rosto do personagem para enfatizar emoções ou ausência delas.

Um filme não é montado com um único tipo de imagem, e sim por meio de diferentes planos e cortes. Dessa forma, a composição, o agenciamento e a conexão dos diferentes tipos de imagem-movimento são relações que movimentam o cinema clássico de antes da Segunda Grande Guerra. Este cinema definido, sobretudo, pela montagem, capacita uma experiência indireta do tempo ao encadear diferentes formas de imagem em função da ação (MACHADO, 2009).

Deleuze, ao analisar a imagem-percepção no cinema, traz uma questão filosófica, problematizada no cinema clássico da imagem-movimento: a relação entre a percepção natural, a consciência e a imagem. Deleuze investiga como nossa percepção se assemelharia ao cinematógrafo (VASCONCELLOS, 2006). “O processo perceptivo concebe uma miríade de imagens em fluxos incessantes e infinitos, recompostos não como poses, mas como movimento, como imagens-movimento.” (IDEM, p.90).

A associação da imagem-afecção ao primeiro plano ou *close*, se refere à associação da imagem-afecção ao rosto. O rosto, enquanto superfície reflexiva imóvel e ao mesmo tempo movimento intenso e expressivo, é dito de um *close*. A imagem-afecção é entendida como rosto e não necessariamente *close* em um “rosto”, mas por vezes em um relógio, faca ou outro objeto em foco. O *close* “abstrai o objeto das coordenadas espaçotemporais, desterritorializando a imagem, para fazer surgir o afeto puro” (MACHADO, 2009, p.263). Desse modo, o próprio afeto é passível de um espaço-tempo, que Deleuze (1983) denomina “espaço qualquer”, o que já nos dá indícios da imagem-tempo. No primeiro plano, podemos ter

estados de coisas espaço-temporais perdendo o sentido, fazendo surgir novos espaços indeterminados, “espaços-quaisquer”.

Ao entrar no domínio da imagem-ação temos o puro realismo do cinema materializado. As qualidades e as potências são atualizadas e se efetuem diretamente em estados de coisas, em espaços-tempos determinados, sociais, geográficos e históricos. Os afetos tomam forma em comportamentos, em ações que passam de uma situação a outra, reguladas e desreguladas por emoções e paixões. Esse realismo cinematográfico que domina as imagens-ação do cinema clássico

[...] não exclui absolutamente a ficção e até o sonho; pode compreender o fantástico, o extraordinário, o heroico e sobretudo o melodrama; pode comportar um exagero e um excesso, mas que lhe são próprios. O que constitui o realismo é simplesmente o seguinte: meios e comportamentos; meios que atualizam e comportamentos que encarnam. (DELEUZE, 1983, p.178).

Ao atualizar qualidades e potências, o meio as torna forças. As forças se dobram, agindo sobre o personagem que reage através da ação propriamente dita. O personagem reage respondendo a uma situação, que por sua vez, deve resultar em uma nova situação modificada. Deleuze (1983) exemplifica essa “grande forma” da imagem-ação como “SAS” (situação-ação-situação): a situação que leva à ação, que modifica a situação. Segundo o autor, esta fórmula é bastante notada no gênero *western*. Vasconcellos (2006) traz o exemplo do filme *Matar ou Morrer* (1952) de Fred Zinnemann. A situação apresentada é: na hora de seu casamento, o xerife recebe a notícia de que um bandido, que ele mandara para a cadeia (o qual jurou matá-lo) saiu da prisão e chegaria no trem do meio-dia. O duelo acontece exatamente ao meio-dia. Os duelistas se enfrentam e a ação dramática é de extrema tensão. Tensão construída por meio de uma narração em tempo real, recurso tido como novidade na época, e que seria muitas vezes utilizado pelo cinema posteriormente. Toda a situação é apresentada para que haja a ação do duelo e, por fim, o desfecho, em

uma situação modificada, não mais de tensão, mas alegre no casamento do herói.

A imagem-ação também possui outro aspecto, o da “pequena forma”, “ASA” (ação-situação-ação): uma ação que leva a uma situação e então uma nova ação se estabelece. Segundo Deleuze (1983), temos aqui o esquema sensório-motor invertido e, muitas vezes, fundamentado na equivocidade. Mais uma vez, já podemos ver indícios do cinema da imagem-tempo, na falsificação e sorte de ações inusitadas. Esta “pequena forma” é bastante notada em gêneros como a comédia, o burlesco e o filme *noir*. Estes gêneros podem subverter uma ordem de acontecimentos, intensificando a realidade. O exemplo citado por Deleuze é do filme *Suplício de uma Alma* (1956) de Fritz Lang:

A obra-prima do gênero talvez tenha sido alcançada por Lang, com *Suplício de uma Alma*: no âmbito de uma campanha contra o erro judiciário, o herói fabrica indícios falsos que o acusam de um crime; mas como as provas da fabricação desapareceram, ele acaba sendo preso e condenado; quando está prestes a conseguir seu indulto, durante uma última visita de sua noiva, ele, no entanto, se corta, deixa escapar um indício que a leva a compreender que é culpado e que matou realmente. A fabricação dos indícios falsos era uma maneira de apagar os verdadeiros, mas desembocava, por uma via indireta, na mesma situação que os verdadeiros. Nenhum outro filme entrega-se a tamanha dança de indícios com tamanha mobilidade e convertibilidade das situações distantes opostas. (DELEUZE, 1983, p. 204).

Neste filme, ocorre a ação primeiramente, na cena de execução de um criminoso, e em seguida apresenta o proprietário de um jornal engajado na luta contra a pena de morte, que falsifica evidências para incriminar um escritor “inocente”. As provas da encenação se perdem e a situação que temos é a do “herói” do filme condenado. A mocinha luta e consegue provar sua inocência. A ação que encerra o filme é do personagem, que se trai por um ato falho, e acaba se revelando o verdadeiro assassino, seguindo assim, no corredor da morte.

A transição do cinema clássico da imagem-movimento para o moderno da imagem-tempo culmina no período pós Segunda Guerra

Mundial, que abala com os esquemas sensório-motores do cinema e, de modo geral, com toda a estética de uma época. A crise da imagem-ação, que antecede essa transição, faz emergir um cinema que exige cada vez mais pensamento.

A crise na imagem-ação pode ser claramente percebida na obra cinematográfica de Alfred Hitchcock. Ao mesmo tempo em que seus filmes são considerados clássicos e o auge do cinema da imagem-movimento é também o momento em que este é rompido, pois o esquema que liga situação e reação se quebra, levando-nos pouco a pouco, a um reino de sensações óticas e sonoras puras e de tempo empírico-transcendental. Os filmes de Hitchcock introduziram um novo tipo de imagem que contém todas as outras que fazem parte do circuito da própria imagem-movimento e ainda vão além dessas: a imagem-mental. Através da utilização da imagem-mental, a obra de Alfred Hitchcock abriu caminho para a emergência do cinema moderno da imagem-tempo. Segundo Deleuze, imagem-mental é:

[...] uma imagem que toma por objetos de pensamento, objetos que têm uma existência própria fora do pensamento, como os objetos de percepção têm uma existência própria fora da percepção. Uma imagem que toma por objeto relações, atos simbólicos, sentimentos intelectuais. Ela pode ser, mas não é necessariamente, mais difícil que as outras imagens. Ela terá necessariamente com o pensamento uma nova relação, direta, inteiramente distinta daquela das outras imagens. (DELEUZE, 1983, p.243).

Os filmes de Hitchcock fazem do “mental” objeto da própria imagem. A imagem-mental trabalha com percepções fora da percepção sensível, lidando com objetos de pensamentos, ela se relaciona diretamente com o pensamento. No filme *Rebecca – A mulher inesquecível* (1940), Rebecca é a personagem mais significativa na trama. Ao longo do filme o espectador tem toda a dimensão de sua personalidade, seus hábitos e relações, no entanto, ela sequer aparece durante toda película.

A crise da imagem-ação, apesar de decisiva e evidente na obra do diretor, já se manifestava em filmes anteriores e em outras escolas do cinema clássico, tanto no plano da montagem como em outras configurações de

imagens. O Expressionismo Alemão é um caso onde a imagem-mental ou outros recursos aberrantes ocorrem no próprio jogo de horrores que está no cerne de sua constituição.

M - O Vampiro de Düsseldorf (1931) é o primeiro filme falado de Fritz Lang. Seu roteiro foi adaptado das páginas policiais, pois de fato existira um assassino de crianças em Düsseldorf na Alemanha, e este, em certa ocasião chegou a beber o sangue de sua vítima. O filme inicia com as crianças cantando uma música macabra, e esta é a forma encontrada para anunciar que há um assassino na cidade. A seguir, outra cena traz o cartaz de “procura-se” e uma criança interagindo com ele através da brincadeira de bola. Logo surge uma sombra com a silhueta indefectível do ator Peter Lorre, que interpreta o criminoso. Desse modo, a imagem-mental do assassino e de seus crimes hediondos é introduzida em “M”. Por oposição ao cinema mudo, *O Vampiro de Düsseldorf* não possui trilha sonora, no entanto é justamente a música que o assassino assoviava (In the Hall of the Mountain de Edvard Grieg), usada como *leitmotiv*, que o identifica para condenação. Fritz Lang foi seduzido pelas possibilidades de expressão sonora, apresenta um filme onde cada ruído e som de passos é essencial, e a cantiga de roda e o assovio são decisivos. Dessa maneira, ele traz os sons e mesmo as falas não necessariamente inseridas no encadeamento das ações e reações, e sim como imagens sonoras autônomas que dão forma a trama.

Ainda em *M – O Vampiro de Düsseldorf*, há a sequência de cenas de uma mãe, esperando a filha na cozinha de seu apartamento, que pode ser comparada à descrição que Deleuze faz de uma cena do filme *Umberto D.* (1952) de Vittorio De Sica, quando situa o Neo-Realismo italiano na ascensão das situações óticas puras do cinema. Em *Umberto D.* temos a clássica cena da empregada na cozinha em gestos banais e cotidianos, mas quando ela olha para sua barriga de grávida

[...] é como se nascesse toda a miséria do mundo. Eis que, numa situação comum ou cotidiana, no curso de uma série de gestos insignificantes, mas que por isso mesmo obedecem, muito, a esquemas sensório-motores simples, o que subitamente surgiu foi uma

situação ótica pura, para a qual a empregadinha não tem resposta ou reação. (DELEUZE 1990, p.10).

Da crise da imagem-ação à imagem ótico-sonora pura é possível visualizar uma passagem transitória. Dos gestos ordinários da vida cotidiana à passagem da miséria humana e desespero de uma mãe, traduzidos em sensações puras. No filme "M", depois de informado que há um assassino de crianças na cidade, temos diversas imagens de uma mãe, que faz coisas corriqueiras e cotidianas, mais uma vez, em um ambiente que é a cozinha. O olhar da mãe alcança o relógio-cuco batendo meio-dia. Logo, ouve-se o badalar do sino anunciando o final das aulas, é preciso preparar o almoço de sua filha Elsie. As cenas da mãe se intercalam com as da filha que é abordada por um transeunte a caminho de casa. A mãe de Elsie olha novamente para o relógio. As cenas da mãe, que sente o pequeno atraso da menina, começam a ficar mais apreensivas. A mãe demonstra tensão nos gestos corriqueiros, como o de colocar a mesa. Cada vez mais tenso o clima, é notável a preocupação da mãe quando ela pergunta para o jornaleiro ou para as demais crianças sobre a filha e eles lhe respondem não saber de Elsie, sem qualquer preocupação, com naturalidade e automáticos.

As cenas seguintes mostram o tempo passando: o olhar da mulher focalizando o relógio, as variações dos minutos; cenas externas onde a bola de Elsie está sozinha no gramado; o balão enroscado no fio de eletricidade e depois desprendendo-se. Mais uma vez, é visível a passagem do tempo como medida de movimento, pelos gestos da mãe na cozinha, uma representação direta do tempo transcendental, que sai dos eixos e se apresenta em estado puro. Então temos as sensações óticas-sonoras puras na apreensão da mãe e nas imagens do vazio que correspondem ao assassinato da menina (lugares vazios, varal, bola que cai sozinha, balão perdido no fio).

A lógica das relações e a imagem-mental parecem concluir o circuito e as transformações da imagem-movimento. O intervalo do movimento não

é mais aquilo que constitui um conjunto sensório-motor. O vínculo sensório-motor foi rompido, o intervalo de movimento faz aparecer outra imagem que não a imagem-movimento. Agora novos signos surgirão de uma imagem-tempo, que apresentará outras imagens como formas irredutíveis à imagem-movimento, mas não sem relação determinável com ela. As situações óticas e sonoras puras liberam os sentidos, que se prolongam em uma relação direta com o tempo e com o pensamento. Esse prolongamento torna sensíveis o tempo e o pensamento, torna-os visíveis e sonoros.

Primeiramente, enquanto a Imagem-Movimento e seus signos sensório-motores estavam em relação apenas com uma imagem indireta do tempo (dependendo da montagem), a imagem ótica e sonora pura, seus opsignos e sonsignos, ligam-se a uma imagem-tempo que sub-ordenou o movimento. É essa reversão que faz, não mais do tempo a medida do movimento, mas do movimento a perspectiva do tempo: ela constitui todo um cinema do tempo, com uma nova concepção e novas formas de montagem. (DELEUZE, 1990, p. 33).

A questão do tempo também situa os filmes de Hitchcock na transição e no limiar entre o domínio da imagem-movimento e na entrada na imagem-tempo. Em *Pacto Sinistro* (1951) temos o próprio esquema sensório-motor sendo utilizado de modo aberrante. O filme utiliza a técnica da “montagem paralela”, na qual duas situações em cenários diferentes são desenvolvidas ao mesmo tempo, cada ação evolui através de cortes que vão se alternando na tela, até ambas narrativas convergirem no desenlace da ação. Guy, o mocinho jogador de tênis, tem de chegar ao parque de diversões antes que Bruno, o assassino, chegue a tempo de incriminá-lo deixando uma evidência no local do crime – o isqueiro de Guy com suas iniciais. A tensão da cena é construída na medida em quem os dois personagens sofrem uma série de percalços e atrasos em seus caminhos. O diretor demonstra pleno domínio da subjetividade da noção de tempo, pois faz com que aparentemente o tempo corra rápido demais para Guy e pareça se arrastar para seu rival Bruno.

Podemos apresentar as relações tempo e movimento do cinema na construção das cenas citadas. Temos claramente, a Imagem-Movimento nas ações dos personagens, que constituem o tempo de forma empírica. O tempo é indiretamente representado pelo movimento nas ações de Guy e de Bruno, onde podemos observar a subordinação do tempo ao movimento. No entanto, na medida em que Hitchcock, ao invés de encadear as ações dos dois personagens, as sobrepõe na tela, intercalando as cenas de ambos, é produzida uma outra noção de tempo e imagem-mental — percepções distintas da passagem do tempo para cada personagem. Ou seja, através do recurso de “montagem paralela” o tempo passa a ter uma representação direta e pura e os movimentos resultam deste tempo em estado puro.

Deleuze (1990) considera o cinema de Alfred Hitchcock como aquele que leva à perfeição lógica o cinema clássico. No entanto, com a corrosão da imagem-ação, teremos outros signos exercendo efeitos distintos sobre a percepção e sobre a relação, os chamados *opsignos* e *sonsignos*, estes vão além da imagem-ação. O intervalo do movimento não é mais aquilo que constitui um conjunto sensório-motor. O vínculo sensório-motor foi rompido, o intervalo de movimento faz aparecer outra imagem que não a imagem-movimento. Agora novos signos surgirão de uma imagem-tempo, que apresentará outras imagens como formas irreduzíveis à imagem-movimento, mas não sem relação determinável com ela. Dos “signos-imagens”, como a imagem-afecção e imagem-ação, dedutíveis da imagem-movimento, para o *opsigno* e *sonsigno*, ligados à imagem ótica e sonora pura, formas originárias da imagem-tempo, não passamos de uma família de imagens a uma outra, mas da imagem como matéria à imagem como forma pura. Isto é, as situações óticas e sonoras puras liberam os sentidos, que se prolongam em uma relação direta com o tempo e com o pensamento. Esse prolongamento torna sensíveis o tempo e o pensamento, torna-os visíveis e sonoros.

A aberração do movimento, que é característica da imagem-tempo, opera o tempo em sua apresentação direta, livre de quaisquer encadeamentos necessários. Dessa forma, é revertida a relação de subordinação do tempo ao movimento normal, que identificava a imagem-movimento. O movimento aberrante vai revelar o tempo como "todo", trazendo infinitas possibilidades não mais definidas pela experiência do movimento. O movimento aberrante é anterior ao tempo que ele apresenta de maneira direta, em situações anacrônicas, fluxos mentais, indeterminações e em falsos *raccords*. Dessa forma, o cinema aporta condições para que o pensamento pense o tempo e suas vicissitudes, os devires do tempo.

O cinema moderno da imagem-tempo é capaz de trazer o tempo não-cronológico, crônico, simultâneo, ontológico, enfim, o tempo em sua forma pura como o jorro de tempo e desdobramento. O cinema torna-se vidente e não mais reduzido a ações e movimentos que resultam no tempo cronológico. Os personagens necessitam 'enxergar' o que se passa na situação além das ações. A visão não se reduz à condição junto à ação, ela toma o próprio espaço da ação. O movimento pode tender a zero e as anomalias de movimento se tornam essenciais, ao invés de serem acidentais. As variações anômalas se tornam as características essenciais deste cinema: o plano pode ser fixo, o movimento poderá ser exagerado, incessante, tornar-se movimento do mundo, movimento aleatório, arrastar-se, cruzar-se, assumir uma multiplicidade de movimentos, enfim trazer toda sorte de movimentos "inesperados".

Com isso, podemos ver que as imagens que o cinema produz são carregadas de potências do pensar. Segundo Deleuze (1990) os primeiros cineastas e pensadores do cinema percebem o movimento como dado imediato da imagem cinematográfica. O cinema atinge o movimento automático, independente de um móvel, mas trazendo, na própria imagem, a capacidade de mover-se, a própria imagem move-se a si mesma, não sendo nem figurativa e nem abstrata. Essa primeira relação entre o cinema e

o pensamento, que nasce dos primórdios da sétima arte, é intermediada pelo choque. Pois somente quando o movimento torna-se automático da própria imagem, surge, em nós, um autômato espiritual (DELEUZE, 1990). Deleuze dirá que o autômato espiritual não deduz formalmente os pensamentos, tal como a filosofia clássica, mas coloca os pensamentos em um circuito com a imagem-movimento, atualizando a potência comum do que força a pensar e daquele que pensa sob o choque. Na imagem-movimento, não escapamos do choque que desperta o pensamento.

É somente quando o movimento se torna automático que a essência artística da imagem se efetua: produzir um choque no pensamento, comunicar vibrações ao córtex, tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral. (DELEUZE, 1990, p.189).

No entanto, essa potencialidade toda da imagem-movimento possibilita o pensar, mas ainda não assegura o pensamento, não nos coloca automaticamente no plano do pensamento. A potência ou a capacidade do cinema se revela pura possibilidade lógica, o pensamento ainda estava por vir.

Será no conceito de imagem-tempo, vinculado ao cinema moderno, que melhor visualizaremos o pensamento como imanente à imagem. A possibilidade de pensamento no espectador não decorre mais de uma “tomada de consciência” ou “choque cinematográfico”. Para a filosofia de Deleuze é preciso buscar o impensado do pensamento, além de suas possibilidades. Ao pensar o impensado deve-se ir de encontro a forças exteriores. O cinema da imagem-tempo assume sua aberração no movimento, operando uma suspensão do mundo, que afeta o visível, mostrando o que o olhar sensível não vê.

A experiência do pensamento é vinculada ao cinema moderno da imagem-tempo, em função da imagem que supera o prolongamento sensório-motor e deixa-se conduzir pela “visão”, torna-se vidente. O cinema enfraquece a ação pura e nos coloca diante de situações puramente sensíveis, situações óticas e sonoras puras. Diante do impensável no

pensamento. Pensar o impensável, o impossível, pertence ao pensamento. E isto faz do impensado a potência distintiva do pensamento (DELEUZE, 1990).

Assim, temos o cenário conceitual desta pesquisa experimental tradutória, que tem como pano de fundo as teorias sobre a imagem cinematográfica em Gilles Deleuze e as possibilidades do pensamento no cinema que pensa. As técnicas que envolvem o cinema clássico da imagem-movimento, em teorias de montagem, enquadramento, roteiro, direção entre outras, são as principais fontes de experimentação deste trabalho. Estas técnicas e teorias, tão ligadas ao esquema sensório-motor de ação e reação, ainda concentram grande parte dos estudos em cinema e da própria produção cinematográfica mundial. Além disso, são as teorias da montagem que configuram a construção de um ensino que forme um todo educacional como forma de aprendizagem por imagens e em movimento.

4. VAMPIROS DE AULAS

A fuga dos clichês nas artes plásticas, no cinema, em sala de aula ou em toda a sorte de atividades humanas que se dizem criadoras, é tarefa tão árdua quanto à fuga da cidade em *Vampiros de Alma*⁵ (1956), o clichê já domina todos os corpos e cantos da cidade com seus duplos sem sentimentos e representações vazias.

Deleuze (1983 e 1990) refere-se ao clichê cinematográfico arraigado, sobretudo à imagem-movimento. E coloca a “tomada de consciência dos clichês físicos e psíquicos, dos estereótipos, dos lugares-comuns” (MACHADO, 2010, p.205), marcando a transição para a imagem-tempo.

Por um lado a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, por que ela é feita para isto (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...). Civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. (DELEUZE, 1990, p.32).

Deleuze nos mostra uma crise e descrença na própria imagem, repensando sua capacidade de reprodução do real e de potencializar o pensamento, isto é, uma crise na possibilidade no próprio pensamento. O clichê, não é necessariamente a imagem em si mesma, nem a imagem cinematográfica, mas aquilo em que elas se transformaram, “sintomas e agentes do esvaziamento de nossa potência de pensar” (GUÉRON, 2011, s/p.).

Esta pesquisa é uma tentativa de desobstrução do clichê, de experimentar algo de novo como prática pedagógica contemporânea. “Romper com os clichês é se aventurar em criações. Sem garantia alguma

⁵ Ficção Científica de 1956, filme dirigido por Don Siegel. Título original em inglês: *Invasion of the Body Snatchers*.

de que algo diferente aconteça.” (ZORDAN, 2008). A utilização didática do cinema ilustra muitas possibilidades em sala de aula, mas também muitos clichês e decalques prontos. O mesmo ocorre com a pesquisa em educação. Desta forma, este trabalho busca outras vias de experimentação com o cinema, busca na própria produção cinematográfica uma didática que permita trazer vida a um todo educacional, que seja método de aprendizagem na diferença, ou que, pelo menos, experimente outros modos de sentir e pensar a educação na contemporaneidade. A pesquisa não se apropria do cinema como recurso de sala de aula, com filmes como ilustração ou complemento de aprendizagem. A proposta de trazer a educação traduzida pelos termos do cinema considera, a partir de Deleuze, que realidade e cinema não são instâncias distintas. Nesta perspectiva, o cinema é tratado como uma potência do real. Deleuze nos apresenta o universo como uma espécie de “metacinema”, e o pensamento e nossa percepção por um processo “cinematográfico”, em funcionamento muito semelhante ao da máquina do cinema (GUÉRON, 2011).

Mais do que pensar a tomada de consciência dos clichês, no momento de transição das imagens movimento e tempo no cinema, este capítulo contextualiza o propósito da dissertação. A qual não deve ser encarada, em hipótese alguma, como teoria didática definitiva ou fórmula aplicável, mas sim como uma pesquisa escritora capaz de duelar com os clichês educacionais e, sobretudo, com as formas de utilização do cinema em aula.

Se há muitas possibilidades de diálogos entre cinema e filosofia, pois, o que um deles nos apresenta por imagens, o outro descobre por meio de conceitos (GUÉRON, 2011); quando conjugamos estes campos para pensarmos educação, as descobertas e ações se multiplicam. Possibilitar a experiência de criar imagens em aula é fazer com que o professor, enquanto cineasta-montador, perceba “que é saindo em busca de um lugar-limite, onde os sentidos se fecham num mundo sem saída para forçá-los a se abrir

em outras perspectivas, que os clichês são desconstruídos." (GUÉRON, 2011, s/p.).

Com certeza, não existem e nem existirão respostas prontas para como vencer ou escapar do clichê, mas Deleuze (2007, 1997, 1990, 1983) nos fornece muito que pensar sobre este problema: apresentado diferentes casos de processos criativos nas artes plásticas ou cinematográficas. O acaso e as tentativas parecem ser possibilidades para esta fuga. Na esfera acadêmica, fora dos cursos do Instituto de Artes, a única maneira é experimentar a escrita, sugerir, tentar. Teorizar de modo experimental é a maneira filosófica de intuir naturezas-mortas. A promessa de fracasso é maior que a de ventura, mas como Deleuze enfraquece a noção de probabilidade, acredito que o exercício na experimentação seja a única escolha.

Mas quando o trabalho começa, para não pintar um clichê, o pintor precisa fazer 'marcas livres', traçar linhas, limpar varrer, jogar tinta na imagem pintada, numa zona do corpo — de preferência na cabeça — para que possa nascer uma figura, que é um improvável. Ora, esses procedimentos dependem do acaso, mas nada têm a ver com probabilidade; são um tipo de escolha ou de ação sem probabilidade. (MACHADO, 2009, p.240).

O desafio de propor algo em educação é por estarmos cercados de movimentos arraigados, clichês no sentido de "imagem-lei" ou "imagens-moral", atuando como mecanismo padronizador e determinador de valores (GUÉRON, 2011); "imagens flutuantes, estes clichês anônimos que circulam no mundo exterior, mas também que penetram em cada um e constituem seu mundo interior [...] Clichês físicos, óticos e sonoros, e clichês psíquicos se alimentam mutuamente." (DELEUZE, 1983, p.255).

Pensar a aula por imagens, traduzidas por um professor que as elege, para dar sentido ao todo almejavél, envolve as dificuldades próprias do processo de produção cinematográfico. Como o professor-cineasta identifica se determinada imagem ótica e sonora não é ela própria um clichê, e como ela torna a produzir clichês? Muitas vezes, o docente não

imagina que a nova imagem deva rivalizar com o clichê, juntar-lhe alguma coisa, parodiá-lo, para melhor se livrar dele.

Os criadores inventam enquadramentos obsessantes, espaços vazios ou desconectados, até mesmo naturezas mortas: de certo modo, eles param o movimento, redescobrem a força do plano fixo, mas não seria, isso, ressuscitar o clichê que queriam combater? Não basta, decerto, para vencer, parodiar o clichê, nem mesmo fazer buracos nele ou esvazia-lo. Não basta perturbar as ligações sensório-motoras. É preciso juntar, à imagem ótico-sonora, forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital. (DELEUZE, 1990, p.33).

O professor-cineasta, no terreno da construção didática com o cinema, poderia extrair uma imagem de todos os clichês, da aula, da escola ou do currículo, e içá-la contra todos estes planos estáticos. Deve haver, porém, um projeto estético e político de como lidar com imagens em aula. Esta proposta de transformação estética na produção de realidades, por via de uma didática cinemática, tem uma função

ética e política que se constitui a partir de uma operação estética que engendra uma espécie de extraordinariedade. Esta é uma posição de quem não crê que o pensamento, aqui representado em duas de suas potências, arte (cinema) e filosofia, seja a primeira e a mais característica das experiências humana. Para Deleuze, a experiência primeira e cotidiana do homem não é a do pensamento; ao contrário, para ele normalmente vivemos no hábito, na reprodução pura e simples, na moral e no clichê. É preciso, na verdade, forçar o pensar. O primeiro movimento desta quebra de sentidos, que é também uma quebra de clichês que o cinema opera, seja a dessa perplexidade. O problema é estabelecer o quanto suportamos isso, ou seja, o quanto o limite disso não seria a nossa própria loucura. (GUÉRON, 2011, s/p.).

A aula é, desde sempre, repleta de clichês, ela está cheia antes mesmo de começar, tudo está na aula, até mesmo o professor (CORAZZA, 2012). Se um professor deseja preparar uma aula "singular" (DELEUZE, 2006a) não deve planejá-la como se estivesse vazia. "A primeira ideia que você pega do topo da sua cabeça [...] é todo o filme que você já viu e todo

romance que você já leu, oferecendo clichês à vontade.” (MCKEE, 2010, p.84).

Esses dados, que preenchem a aula, constituem clichês. Logo, são dados-clichês, que não funcionam apenas em uma ordem intelectual ou cognitiva, mas também psíquica, física, perceptiva, amorosa, etc. Os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem, ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula. É que os dados são modos de ver e de falar; posições de sujeitos; regimes de signos; palavras de ordem; imagens de pensamento; códigos estriados, funções rígidas, sensações traduzidas em sistemas retilíneos; narrativas explicativas e tranquilizadoras; e assim por diante. (CORAZZA, 2012, p.24).

“Porque o quadro negro, as vagas, os espaços vazios, a folha em branco, tudo isso está cheio de clichês” (ZORDAN, 2008), como em Deleuze ao se referir à pintura, a sala de aula também já está coberta de clichês e não é uma tela branca e pura:

[...] a pintura moderna [...] está invadida, cercada pelas fotografias e pelos clichês que se instalam na tela antes mesmo que o pintor comece a trabalhar. Com efeito, seria um erro acreditar que o pintor trabalha sobre uma superfície em branco e virgem. A superfície já está toda investida virtualmente por todo tipo de clichês com os quais torna-se necessário romper. (DELEUZE, 2007, p.19).

O clichê está intrinsecamente ligado à falta de conhecimento de “o que quer um currículo?” (CORAZZA, 2001a) e para quem o currículo se dirige, assim como a falta de sensibilidade do professor perante o desconhecimento de quem são seus alunos, e para quem sua aula é voltada. No cinema, o clichê devém, além da ignorância dos roteiristas que não conhecem o mundo de suas próprias ficções (MCKEE, 2010), de roteiros mal escritos e impossíveis de se filmar, a não ser através da narração explicativa, visual ou verbal (MAMET, 2002). A narração descritiva de conteúdos isolados subestima alunos e espectadores como passíveis, preguiçosos e não pensantes, ou seja, ela é o oposto do pensar.

4.1 TERRITORIALIDADE DA NARRAÇÃO EXPLICATIVA

O cineasta David Mamet (2002), no livro *Sobre Direção de Cinema* traz alguns relatos sobre “a guerra do clichê” (MCKEE, 2010), em suas aulas sobre direção de cinema. “As principais perguntas a serem respondidas por um diretor são: ‘onde eu ponho a câmera?’ e ‘o que digo para os atores?’ [...] a cena é sobre o quê?” (MAMET, 2002, p. 21). O método mais utilizado pelos diretores americanos é ficar seguindo o personagem, como se um filme fosse supostamente um registro-representação do real, uma narração claudicante. Como alternativa oposta a essa técnica, ele cita o método de montagem de Eisenstein: “uma sucessão de imagens justapostas para que o contraste entre essas imagens faça a história avançar na mente da plateia.” (MAMET, 2002, p. 21).

Segundo a teoria da montagem de Eisenstein, a melhor forma de contar uma história é por meio dos cortes, através de uma justaposição de imagens não-infléticas, não óbvias em si mesmas, caso contrário, não se teria ação dramática e sim narração.

O trabalho preparatório (CORAZZA, 2012) do professor-cineasta implica uma decupagem (BURCH, 2006), que prepare em função da aula a sua própria participação ativa no plano prático: “decupagem é a operação que consiste em decupar, de modo mais ou menos preciso, antes da filmagem, uma ação (narrativa) em planos (e em sequências).” (BURCH, 2006, p.23).

[...] antes de tudo, esvaziar, desobstruir, desentulhar, faxinar, limpar a aula. Assim, o professor vai varrer, esfregar, escovar a aula, para produzir a sua aula, cujo funcionamento subverta as relações dos modelos (os dados, os clichês) com as cópias. Para tanto, ele precisa identificar os dados (formações discursivas e não-discursivas), que ocupam a aula-dada. (CORAZZA, 2012, p.25).

Buscando desobstruir os clichês no “trabalho preparatório” do diretor, Mamet (2002) questiona seus alunos, aspirantes a cineastas, como se poderia filmar uma sala de aula com os estudantes chegando, e como filmar o sentido da seguinte cena: um estudante com objetivo de ganhar respeito do

professor. Os alunos começam a sugerir planos a Mamet, e para apontar um adiantamento de horário, um aluno sugere o plano de um relógio e a necessidade de situar o personagem. O cineasta imediatamente derruba a ideia de “situar personagem” ou narrar um atraso ou antecedência na obviedade de um relógio, não há clichê maior. Se um dos alicerces necessários para o objetivo geral do filme (ganhar respeito do professor) é o estudante chegar adiantado, deveremos conceituar por imagens esta cena, traduzindo “antecedência” (objetivo-conceito secundário para o fim da cena). Assim, é preciso compor planos, criar imagens que devam ser conceitos, que possam traduzir sentimentos, matéria em movimento que seja pensamento.

Os alunos de Mamet começam a sugerir imagens de fato, que justapostas são potências para o conceito de “antecedência”: sala de aula vazia, amanhecer, porta da sala trancada. A esrileitura de um roteiro perpassa a escrita pela leitura e leitura pela escrita de imagens e signos que também são escritos em devir conceitual, no plano de composição e criação. Esta esrileitura em metalinguagem se dá em muitas camadas, pois atravessa a possibilidade de criação conjunta de um filme: em sala de aula, pensado pelos alunos com o professor, que apresenta o próprio filme sobre uma sala de aula, alunos e um professor.

O cinema não deve ser como as histórias recorrentes em televisão, onde sempre temos um personagem ou lugar já situados e super explicitados. “Um plano do ‘ar’, e a câmera se inclina para enquadrar um prédio. Uma panorâmica prédio abaixo, até uma placa que diz ‘Hospital Geral de Elmvile’. O que interessa não é ‘onde se passa a história?’, e sim ‘é sobre o quê?’” (MAMET, 2002, p.34).

“O que é preciso para fazer do filme interessante?” (MAMET, 2002), “O que faço para os alunos se interessarem pela aula?”, “Como dar uma boa aula?” (CORAZZA, 1996). Para estas questões não há fórmulas secretas ou receitas a serem aplicadas, embora os manuais de cinema se propaguem, assim como os livros clássicos pedagógicos e didáticos, todos oferecendo

soluções rápidas. “Não há nenhuma ciência objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula, quanto mais uma boa aula.” (CORAZZA, 1996, p.5).

A narração pontual é enfraquecedora de um filme ou história, o cinema deve lidar com histórias por meio de cortes, em justaposição de planos e cenas, descontínuos e opostos, estes potencializam a formação do todo, da ideia. Neste embate ao clichê, não basta para o professor “mutilá-lo para obter a sua deformação. A fim de não agir como os professores-copistas, que fazem renascer os clichês onde eles teriam desaparecido – já que as reações contra os clichês engendram clichês.” (CORAZZA, 2012, p.26).

O uso ordinário do cinema em sala de aula, como metodologia de ensino, busca constantemente “situar o aluno” no conteúdo. O cinema de ficção ou documentário é utilizado como atividade de reconhecimento e argumento de autoridade legitimador da palavra do educador. O filme é trazido por seu papel educativo-informativo (muitas vezes usado como distração também). Em entrevista para a *Revista Educação & Realidade*, o professor Ismail Xavier diz de que modo o cinema se inscreve atualmente no processo educativo:

[...] seja pelo uso de qualquer gênero de filme em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial a que se deu o nome de “filme educativo”, esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para um domínio específico do conhecimento ou para o adestramento para uma prática. (XAVIER, 2008, p.15).

Os filmes para ilustrar temas, narrar assuntos ou momentos históricos são, na maioria das vezes, recursos para interpretação e demonstração do significado de imagens, buscando na representação, extrair sua essência, verdade e exemplo moral. Este uso pedagógico representacional do cinema, no ensino ou na pesquisa em educação, deve ser visto como

territorialidade: quando se trata conteúdo educacional como significante único, rebatimento e confinador de ideias.

Trata-se de uma reprodução circular, duma progressão em vez de uma transgressão, de fotos de aulas, lembranças de escolas, desejos presos na armadilha da representação de alunos, que fazem pesar sobre o ato de educar fortes interditos pueris, persuasivos, idiotas. (CORAZZA, 2006, p. 22).

Os recursos de “situar” ou de narrar conteúdos que não se relacionam com um todo complexo, constituem-se clichês, lugares comuns. Funcionam como representação, conjunto de dados, locais e datas, o contrário da noção de “conceituar”, operar conceitos, dizer a quem veio. Esvaziar e faxinar os clichês, implica criação, “criatividade significa escolhas criativas de inclusão e exclusão” (MCKEE, 2010, p.83).

Civilização da imagem? Na verdade, civilização do clichê. (DELEUZE, 1990). Considerando que estamos cercados, e que muitas vezes isto obstrui a atividade do pensamento em educação, devemos buscar experimentações que combatam automatizações da pesquisa educacional, assim como da atividade docente.

Vivemos uma inflação de imagens no cotidiano, e a tradução didática aqui proposta, ao traduzir elementos da linguagem cinematográfica, também lida com a aula por imagens. Aula-filme montada pelo professor-cineasta que dirige e edita, faz imagens em movimento, que possibilitem outros tipos de relações com imagens, distintas das relações saturadas com que alunos e professores já carregam, arraigadas em suas mentes e corpos.

4.2 PROFESSOR-CINEASTA

O Professor-Cineasta é capaz de legitimar uma “educação dos sentidos” que “põe em jogo o encontro com a ‘sensação’” (HEUSER, 2013, p.11). Esta sensação é contrária ao fácil, ao lugar-comum do clichê, “para experimentá-la é preciso ter acesso à unidade entre aquele que sente e o

que é sentido, ou seja, é preciso, entrar no quadro, viver o filme, sentir a música..." (IDEM).

As imagens prontas em clichês invadem as pinturas, filmes, cenas de aula e currículos, ao invés da tentativa árdua de limpar, esvaziar as aulas e os currículos da inflação estética, se recorre ao mais raso que vem a mente. Professores e curriculistas recorrem ao que já foi feito, espelha-se conteúdos e modos de dar aula: copistas em planos estáticos. Recorrem a "filmes, programas de tv, romances e peças com ambientes similares." (MCKEE, 2010, p.75). Tomam obras de outros autores, apropriam-se de cenas que já vimos antes, parafraseiam diálogos que já escutamos, disfarçam conhecidos personagens, mas sempre ignorando a tarefa transcriadora do lecionar, que é fazer de tudo isso algo outro, novo, traduzido para o aluno e não intocavelmente repetitivo. "Eles requeentam sobras literárias e servem-nos pratos de tédio pois, independente de seus talentos, falta-lhes um entendimento profundo do ambiente de sua estória e de tudo o que ele contém." (MCKEE, 2010, p.76).

A aula é se constitui em proximidade criativa com a arte, e da mesma forma que permanece no mundo ao longo do tempo, possui contínua necessidade de renovação (DALAROSA, 2014). "Nessa perspectiva, ela torna-se a própria cena dramática do plano sobre o qual e com o qual se compõe, efetuando conexões e velocidades possivelmente escapistas ao pensamento." (IDEM, p.7).

A aula cinemática, encenada por um professor-cineasta deve ser uma realidade autônoma, que se desdobra em imagens, matérias-primas de quem as criam. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, vontade de potência, disposição, seleção e invenção de imagens por um professor-cineasta. Sendo a aula uma "tradução estética" (BERGEN, 2000) articulada em elementos audiovisuais, ela é encenada por imagens, que formam, através da montagem, um todo apreendido a partir da imaginação do aluno.

Uma didática traduzida por técnicas cinematográficas é atualizada em uma aula por imagens, concretizadas por meio dos enquadramentos, planos, ângulos e movimentos adotados pelo professor. Estes elementos são cinematizados na cena de aula: os enquadramentos tratam da composição do conteúdo, os planos estão ligados à clareza narrativa, os ângulos de exposição se justificam pela ação e reação, e todos compõem imagens em movimento, visuais e sonoras, carregadas de potencialidades de significação quando juntas em um todo montado.

O cineasta não se limita a reproduzir a realidade, ao contrário, ele constantemente a abstrai para a realização de seu projeto. [...] Portanto, o desenvolvimento técnico do cinema será o responsável por lançar o homem em experiências totalmente novas, colocando-o diante de uma tecnologia que estará cada vez mais capacitada de produzir ilusões: é o que Sartre chamará de "o charme do irreal". (MOURA, 2010, p.66).

O professor-cineasta transforma matéria, transmuta o papel, conteúdo ou currículo-roteiro em imagem, cria blocos de movimento e duração (DELEUZE, 2003). "[...] realizar um filme é verdadeiramente um trabalho de alquimia, de transmutar papel em filme. Transmutação. Transformar a própria matéria." (CARRIÈRE, 1995, p.146). O conceito de professor-cineasta das cenas de aula é da ordem do "docente artistador" (CORAZZA, 2006), dirige alunos e cenários. O professor-cineasta é exigente na composição de sua arte, mas cria com os alunos também artistas, personagens do real, "artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem a mesma coisa que a Arte" (CORAZZA, 2013, p.21). Neste trabalho, o docente-cineasta faz pensar a máquina escolar de sala de aula, seu trabalho é criar "algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que saí do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados" (ZORDAN, 2010, p.5).

Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada "artística". Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das

mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. (CORAZZA, 2001).

O professor-cineasta enquanto educador-artista-realizador procura fazer da aula uma obra de arte, ele tem como tarefa "fazer aquela mágica, aquele encantamento, que [...] provoque risos, ou lágrimas, ou que pelo menos seja acompanhado com interesse até o fim." (GERBASE, 2012). Para Corazza (2001), educar artizando é construir diferença, arriscando todo potencial criador, mas sem nunca considerar a "obra de arte" acabada. O docente artizador da diferença rompe com as fronteiras que determinam funções, sujeitos definidos ou identidades professorais, mas pesquisa, aprende, ensina, compõe, pinta, filma, escreve, lê "apenas com o objetivo de desencadear devires." (CORAZZA, 2013, p.119). O professor-cineasta e sua forma docente desenvolve "traços fugidios do seu ensinartistar" (IDEM) por meio de seus devires cinematográficos. Na *performance* do docente-artista, operador da cena, "a aula é sempre um ato performativo, a aula é um acontecimento em si e os acontecimentos são rupturas de continuidade." (OLIVEIRA, 2011, p.993).

O professor, dirige criando, educa em movimento fluído.

Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer. [...] Aquele educador que sabe que a criação é sempre um processo de auto-criação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se. (CORAZZA, 2013, p.97-98).

Essa criação docente orchestra a cena de aula, e dita a iluminação, o foco, o cenário que vai se construindo, o ritmo, a disposição dos personagens conceituais, e dos alunos-atores-espectadores. Essa estética do movimento em sala de aula caracteriza os efeitos da Didática Cinemática. "O cineasta (*le metteur en scène*) nos conduz onde ele quer pela mão [...] impõe sua concepção de drama" (SARTRE, 1990. p. 391). Agir como o *metteur-em-scène* é ser o autor de sua aula.

O ofício do professor-cineasta em aula, poderia ser expresso pelo termo “cinematurgia”, vinculado pelo cineasta Marcel Pagnol (AUMONT; MARIE, 2003), que buscou incluir o cinema entre as artes dramáticas, considerando cinematurgia como “a nova arte dramática”, uma nova forma de escritura, própria do cinema sonoro. Assim, a aula encenada produz “a arte de contar ações e de expressar sentimentos por meio de personagens que agem e que falam” (PAGNOL apud AUMONT; MARIE, 2003, p. 52).

O docente-artistador que movimenta-se a partir de uma didática cinemática, uma didática que opera montagem, construindo drama em aula, o faz através da tradução. O professor é por excelência um tradutor e ao encenar suas traduções opera ora como diretor de cinema, montador na mesa de edição, ou teatrólogo; sempre adaptando um texto escrito à cena. Este transporte do texto dramático à cena de aula é tradução, o professor-cineasta deve dramatizar o currículo, conteúdo específico ou texto. “A tradução de um conjunto de palavras dispostas num espaço, que antes era o do papel, com vistas a uma concretização audiovisual, requer uma nova espécie de signo.” (GUINSBURG, 2009, p.121). As construções entre texto escrito e encenado, embora tragam o mesmo conteúdo, estabelecem uma outra constelação de signos concretamente materializados. “Daí a exigência de uma tradução, que é criação, na medida em que o texto sempre propõe possibilidades interpretativas.” (GUINSBURG, 2009, p.121).

4.3 CURRÍCULO-ROTEIRO

O professor-cineasta é envolvido em todos os elementos da composição de aula, e se relaciona diretamente com todos que nela atuam. Este professor deve criar ao supervisionar os esforços para traduzir um currículo-roteiro em imagens visuais e sonoras, que formem um todo da aula e de seu conteúdo. A característica do professor-cineasta é a utilização eficaz e inteligente do movimento, que dá vida a algo teórico curricular.

O currículo, por certo, não se constitui no produto final, capaz de se transformar em artigo infinitamente replicado [...] não é escrito enquanto oculto, enquanto documento oficial bruto, enquanto escopo último de incessantes reformadores (OLIVEIRA, 2014, p.29).

O currículo, traduzido por uma didática do cinema, é um currículo-roteiro, definido pelo que pensou o roteirista Jean-Claude Carrière (1995) quando se referiu ao roteiro como objeto estranho, escrito e, muitas vezes, “fadado a desaparecer, que uma metamorfose indispensável o espera” (CARRIÈRE, 1995, p.147). O currículo-roteiro é onde o autor-curriculista trabalha sobre algo destinado a mudar de forma, quando executado em cena. No entanto, a escrita deste permite a reestruturação mental das ações dramáticas e construções das aulas, da atuação do professor, dos personagens, e do tempo e espaço, que dão corpo à cena, fazendo com que as traduções imagéticas se manifestem previamente. A potencialidade de comunicação estética do currículo-roteiro é definida na medida em que ele é traduzido em outros aportes, poéticos e cinemáticos. Na roteirização de um currículo, são pensadas formas de as palavras se expressarem como imagens em movimento, isto é, uma forma de currículo a ser cinematizado.

[...] a elaboração se liga ao roteirista e ao diretor: o primeiro cria e organiza a estrutura do roteiro, possibilitando pela palavra as diversas formas de tradução imagética; o segundo realiza, por meio da construção do olhar, a escritura fílmica. (CUNHA, 2007, p. 29).

A natureza discursiva do currículo-roteiro é ficcional, sua ficção elabora um modo de formular e interpretar o mundo e atribuir-lhe sentidos (CORAZZA, 2001a). Seu campo discursivo é constituído por um “ato poético, enquanto criação de um domínio específico de objetivação” (IDEM, p.15).

O currículo-roteiro deve ser uma proposição, é o docente-cineasta, “o operador de cena” (OLIVEIRA, 2014) quem deve ser o autor da aula, e tudo de vivo e pessoal deve acontecer na cena, no “drama da aula” (IDEM). O professor constrói a cena, ao exprimir imagens, um ponto de vista sobre o mundo. Em uma operação dupla que ao mesmo tempo mantém “a

percepção particular de uma realidade [...] e de exprimi-la com base em uma concepção geral” (BIETTE *apud* AUMONT, 2004, p. 148). O currículo-roteiro é texto virtual, não uma realidade, currículo cuja forma se solve e dissolve, liberando tempos e velocidades.

[...] as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um (CORAZZA, 2010, p. 152).

A imagem encenada do currículo-roteiro corresponde à realidade do processo, e afirma sua natureza visual, própria da aula cinemática. A manifestação escritural deste currículo-roteiro é uma conjunção concreta, “que inclui elementos característicos das artes predominantemente temporais (música, literatura) e das predominantemente espaciais (pintura, escultura)”. (GUINSBURG, 2009, p.102).

Assim, o professor-cineasta, ao operar os devires do currículo-roteiro, vai da palavra escrita à aparência de vida, legitimando, em aula, a cultura produzida pela humanidade. Este professor, que age na Didática Cinemática “desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.” (AQUINO, 1996, p.79). Essa prática escolar deve se constituir na desconstrução e construção dos processos, movimentos e sensações cotidianas – encenando com o aluno seu repertório de apreensão do mundo.

4.4 MISE-EN-SCÈNE - EM DRAMA

O professor-cineasta deve ser entendido como o autor, que cria, dirige e opera “artistando” o currículo-roteiro. Ele é o *metteur en scène*, “mestre de

sua arte e de suas intenções, capaz de encarnar um sentimento do mundo, por intermédio das figuras de corpos de atores” (AUMONT; MARIE, 2003) e alunos. Ao encenarmos o “drama da aula” (OLIVEIRA, 2014), fazemos o *mettre-en-scène*, colocamos em cena, daí temos o *mise-en-scène*. O conceito de *mise-en-scène* faz com que pensemos a cena de aula, ele é definido entre outros elementos pelo:

espaçamento de corpos e coisas em cena. Vem do teatro, do final do século XIX/início do XX, e surge com a progressiva valorização da figura do diretor, que passa a planejar de forma global a colocação do drama no espaço cênico [...] *Mise-en-scène* no cinema significa enquadramento, gesto, entonação da voz, luz, movimento no espaço. (RAMOS, 2012, p.53).

O *Mise-em-scène* é ambientado pelo professor que monta a ação em aula, o que envolve direção da classe, cenografia e orquestração de movimentos e sensações. O professor, propondo o *mise-en-scène*, cria significações e sensibilidades de conhecimento empírico transcendental por meio do que acontece dentro de cada plano (movimento-posição), mas será na montagem que o todo do conteúdo se tornará pleno.

O professor-cineasta cria cenas de aula em imagens, o que se torna:

um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora. (CORAZZA, 2013, p.97).

A arte da encenação e aprendizagem em aula é potencializada na “cultura dramática” referida por Corazza (2013). E se a autora demonstra que há drama no currículo, a didática que lida com conceitos do cinema e da composição de imagens, propõe um currículo-roteiro a ser encenado, dramatizado em sala de aula, e constituindo drama na aula. Os dramas “colocam em cena forças e potências que agem nos acontecimentos, em detrimento daquilo que aparece na superfície do pensar.” (CORAZZA, 2013,

p.175). O drama é a *performance* das ideias, que a ação pode encobrir (IDEM). Há sempre “um ‘drama’ sob todo *logos*.” (DELEUZE, 2006a, p.139).

O drama encenado em aula se potencializa na diferença: na repetição como no ensaio teatral que testemunha a “diferença ontológica” (DELEUZE, 2006), e jamais constitui identidade. “Diferença na repetição” (IDEM), já que repetição em francês também se refere a ensaio teatral (Le Petit Larousse Illustré, 2013); e no ensaio, a cada repetição de cena algo mudou, há sempre diferença.

A aula cinemática dramatiza informação, dramatiza conceitos. O drama se constitui na montagem, conforme o “efeito Kuleshov” (AUMONT; MARIE, 2003), ou seja, como o aluno assimila o jogo de ação e reação entre imagens distintas. O cineasta russo e teórico do cinema Lev Kuleshov mostrou que o “significado de uma sequência de planos pode depender apenas da relação subjetiva” (AFONSO, 2010) que cada um estabelece entre as imagens que vieram antes ou virão depois, isoladamente, essas imagens não possuem qualquer significação. Conteúdos isolados de aula, que não se relacionam com algo maior, nem anterior ou posterior, não podem ser inseridos na cena de aula. Pois se referem a imagens isoladas e independentes, que não dizem nada ao educando, desligadas de um todo complexo, não possuem significações para o aluno, o qual não pode assimilar qualquer narração sem relação com a vida, com seu repertório escolar ou de fora dela.

A Didática Cinemática converge para o que definiu Deleuze (2006a) em sua conferência *O Método de Dramatização*, apresentada em 1967 diante dos membros da *Sociedade Francesa de Filosofia*. Os conceitos devêm da dramatização e são eles dramatizados. “Os conceitos são diferenciados graças a procedimentos que não são exatamente conceituais, que remetem, sobretudo, a Ideias.” (IDEM, p.142). A dramatização, constituída na montagem, “são dinâmismos, determinações espaço-temporais dinâmicas [...] que têm por ‘função’ atualizar Ideias...” (IDEM, p.145).

Os dinamismos espaço-temporais cinemáticos compõem o “movimento da dramatização” (DELEUZE, 2006a). Assim, podemos pensar o drama da aula, ao método deleuziano de dramatização, em conformidade com o “espaço e tempo” fílmico de Vsevolod Pudovkin (2008). O espaço e tempo serão atualizados em aula através do movimento do professor-cineasta, em seus cortes e junções de material. O tempo será condicionado pela velocidade da percepção e pela duração dos elementos selecionados para apresentação da ação. Ação esta, que ocorre no tempo e espaço vinculados ao processo de montagem, “sob a dramatização, a ideia encarna-se ou atualiza-se, vem a diferenciar-se” (DELEUZE, 2006a, p.130). Pela junção dos diferentes conteúdos pré-selecionados pelo professor-cineasta que cria “espaços e tempos particulares” (IDEM). As partes do conteúdo são projetadas pelo professor-cineasta em uma ordem que forme ações com sentidos que vão se tornando conceitos.

Essas linhas abstratas formam um drama que corresponde a tal ou qual conceito e que, ao mesmo tempo, dirige sua especificação e divisão. É o conhecimento científico, mas é também o sonho, e são também as coisas em si mesmas que dramatizam. Dado um conceito, pode-se sempre procurar o drama que a ele corresponde, e o conceito jamais se dividiria nem se especificaria no mundo da representação sem os dinamismos dramáticos que assim o determinam num sistema material sob toda representação possível. (DELEUZE, 2006a, p.134).

Em 1964, Alfred Hitchcock em entrevista à CBC⁶ disse que aquilo que se poderia chamar de “pura cinemática” é justamente a montagem das cenas e de como suas alterações funcionam para suscitar diferentes ideias, conforme sua sequência. As cenas de aula e mesmo os “planos” (DELEUZE, 2009), unidades menores em movimento desta mesma cena, só adquirem sentido na cabeça do aluno, se fizerem parte de um todo. Ou seja, de um objetivo maior que ganha vida na relação desses conteúdos para formar o “todo educacional”, o conceito apreendido. É deste modo que a “pura

⁶ A Talk with Hitchcock (1964) – entrevista do cineasta à emissora de televisão canadense CBC, a entrevista fazia parte da série Telescope e foi conduzida durante e logo após as filmagens de “Marnie, Confissões de uma Ladra (1964)”.

cinemática” se faz aprendizado complexo na diferença, capaz de suscitar uma ideia, fazer pensar com o conjunto das cenas de aula. Este princípio, não deve ser entendido, necessariamente, em intervalos de tempos longos ou por demais reduzidos. O tempo desta construção cinemática varia de acordo com os objetivos e relações alunos-professor. O conjunto das cenas de aulas pode constituir um todo em longo prazo, em um nível macro de um ano ou semestre, ou ainda em níveis micro na construção do todo da própria aula nos movimentos em planos que formam uma cena. “A menor unidade é o plano; a maior unidade é o filme, e a unidade com que o diretor mais tem de se preocupar é a cena.” (MAMET, 2002, p.22).

5. DIDÁTICA DA MONTAGEM

A Didática Cinemática opera traduzindo os conceitos e elementos do cinema, busca forças nos procedimentos de montagem, operando por cortes nos movimentos de sala de aula. Os conteúdos apresentados não podem ser independentes, eles relacionam-se com o que vem antes e depois, e isso é feito através da montagem, que desencadeia um objetivo específico em um todo educacional complexo. Nos momentos mais criativos da cinematografia, é preciso saber articular os planos, combinar e reger orquestradamente, fazer com que haja sucessão de uns aos outros segundo um princípio rítmico e organizador (AUGUSTO, 2004).

Ao contrário do princípio didático indicado por Comênio (1996) na "Didática Magna", publicada em 1632; de que o professor somente deverá passar para um conteúdo seguinte, quando o aluno estiver compreendido o anterior e dominado este tópico, a Didática Cinemática se atualiza na transdisciplinaridade e no conjunto. Ou seja, não há intenção de clarificar assuntos e avaliá-los individualmente, mas de propor diferentes conteúdos em diferentes momentos com um objetivo maior do que seus materiais unívocos, pois estes devem formar um todo. O impacto de uma cena é completamente dependente da cena que veio antes e ela irá, inevitavelmente, afetar a cena que vem depois. O todo se manifestará na justaposição de planos e cenas, contrários ou descontínuos, mas que formam a ideia, o conceito. "Colocamos o protagonista na mesma posição da plateia... por meio do corte... ao fazer com que o espectador crie a ideia ele mesmo, na própria cabeça" (MAMET, 2002, p.54).

Diversos autores trazem semelhanças, discordâncias e diferenciações quanto aos preceitos técnicos da montagem e seus diferentes tipos. Deleuze (1983) conceitua quatro tipos de montagens na imagem-movimento; montagem paralela ou orgânico-ativa, dialética, psíquica e intensiva espiritual, cada qual ligada a diferentes escolas no cinema. Para esta pesquisa, o que interessa são as técnicas gerais do processo de montagem, que abarcam os diferentes gêneros de filmes e imagens cinematográficas.

Pois se a montagem faz o cinema pensar, construindo um todo com significado por meio da orquestração sequencial de planos, ela estará presente em todas as obras do cinema, dos formatos mais clássicos aos mais modernos. Mesmo, no cinema moderno da imagem-tempo, que faz uso de planos e tomadas mais longas, o todo também é constituído em um conjunto montado.

No entanto, este trabalho destaca algumas teorias sobre montagem do cineasta soviético Sergei Eisenstein (1898 – 1948), um dos maiores nomes nas técnicas inaugurais de montagem (edição do todo) e de processos de decupagem (planejamento da filmagem em planos e cenas e como estes se encadearão através de cortes), elementos até hoje presentes na composição cinematográfica. A montagem de Eisenstein sugere cortes bruscos por oposição e saltos qualitativos que provoquem o choque. O cinema deveria produzir um choque no pensamento que levasse os homens a pensar. Mas, estas técnicas de cortes e por choque, somente possibilitam o pensar, não sendo, ainda, pensamento de fato (DELEUZE, 1990).

O cinema depende das técnicas de encadeamento das imagens para forçar o pensamento. Deleuze (1983) diz, que para Eisenstein, a própria montagem é o todo do filme. A forma como ocorrem as mudanças do tempo no filme (duração) só podem ser apreendidas indiretamente, já que relacionam e sobrepõem as imagens-movimento que as exprimem. A montagem é essa operação que extrai das imagens-movimento um todo, uma ideia (DELEUZE, 1983). Na didática da montagem, construída por cortes e estímulos em choque do raciocínio, a expectativa do professor é extrair conteúdo como o todo de uma história, ele deseja compor no tempo intercortado o todo. Desta montagem decorrem grandes criações e não apenas operações práticas como de conceitos teóricos (DELEUZE, 1983): uma nova concepção do primeiro plano, concepção de montagem acelerada, montagem vertical, montagem de atrações e montagem intelectual. Esta última, quando pensada no plano da educação, arranca o ritmo de operação unicamente empírico ou recognitivo, pois há exercício e

provocação do pensar. As imagens-movimento em sala de aula fazem o todo adquirir um novo sentido.

“Costuma-se dizer que Eisenstein extrai dos movimentos ou das evoluções certos momentos de crise dos quais ele faz o objeto por excelência do cinema.” (DELEUZE, 1983, p.13). A didática da montagem por oposição seleciona ápices, acontecimentos e gritos, e os faz colidir trazendo a aula ao limite. “A montagem, enquanto instância articulatória de significantes, antecede o próprio cinema, advém de outros universos como a literatura, a pintura, o teatro e a fotografia.” (AUGUSTO, 2004, p. 53). Neste sentido, ela é processo, e todo o pensamento, na sua origem, é montagem. A operacionalização dessa didática da montagem articulada ao currículo-roteiro se dá na encenação da aula. “‘Cena de docência’ – na sala de aula – na qual o professor dá parâmetros, o procedimento é deslocado para outras ordens, desadequadas.” diz Soares (2012) ao se referir à oficina *7 minutos*⁷, integrante do projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” e realizada em 2011. A didática da montagem em sala de aula, como atividade técnica responsável pela capacidade inventiva do professor, produz movimento vibratório dos signos potencializando força poética no ato de educar. Adó e Testa (2012, p.70) reafirmam, de certo modo, a didática da montagem por cortes no texto *Como ‘dar’ uma aula ‘contemporânea’*:

Opere por cortes. Cortes que recaem, ao mesmo tempo, sobre o fio da duração e o contínuo da extensão. Para operar por cortes, aja de

⁷ Oficina “7 minutos”: Executada por cinco bolsistas de Iniciação Científica dos projetos “Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: Método Valéry-Deleuze” e “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” realizada em 2011. Oficina performática em uma turma da disciplina Educação Contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento, ministrada pela Profa. Dra. Sandra Mara Corazza na Faculdade de Educação da UFRGS, oferecida para alunos de diversos cursos de licenciatura. A sala foi invadida sem que os alunos tivessem sido avisados previamente. Dirigidas a eles, foram repetidas palavras de ordem, a partir das quais os alunos se deslocaram e agiram no espaço. Foi realizada uma intervenção no espaço físico, numa tentativa de esgotar suas possibilidades, mudando classes de lugar, fazendo com que alunos se deslocassem pela sala, abrindo uma fita de isolamento e enchendo e esvaziando o espaço com a mesma. Sons de guitarra e viola clássica se sobrepunham. Os proponentes da oficina correram sala afora, sem dar uma finalidade ou um fim ao experimento. (SOARES, 2012).

modo intempestivo e interrompa, destaque, separe, na duração, um instante; fracione, recorte, capte, na extensão, uma porção. Neste corte único e singular de espaços-tempos, temos uma aula contemporânea [...] Uma aula contemporânea opera por cortes e por uma compulsão por repetição, arriscando tudo a cada novo corte-jogo-cena-aula.

A montagem, como organização finita e sequencial, é um meio para a construção de cada partícula de fragmento cinematográfico. Nesta justaposição de fragmentos, operam feixes de ideias perturbadoras ou 'atrações intelectuais' descontínuas, materializadas pelo princípio de contradição (AUGUSTO, 2004). A noção eisensteiniana de uma montagem, que expõe o raciocínio ou o método de pensar, está relacionada às convicções deste cineasta quanto à montagem, a qual torna-se uma operação do processo do pensamento (XAVIER, 2005).

A didática da montagem por oposição parte de uma exposição por oposição, onde da transformação dos opostos deve nascer um conceito – se no cinema nos referimos ao “penso cinematográfico” - em educação esse choque de imagens deve despertar as condições de possibilidade para a gênese do pensamento. “Pensamento sensorial, próximo a uma lógica do pensamento primitivo, guiado por uma série de figuras: metonímias, metáforas, fusões, inversões.” (AUGUSTO, 2004, p. 72).

O fenômeno suturador de cortes é a característica particular do processo de montagem, e constitui o principal elemento criador na Didática Cinemática.

Ao se valorizarem as ideias, manifestas pela criação, o caráter seletivo da atividade levaria a determinadas escolhas que possibilitariam o momento no qual a montagem procede às suturas necessárias para que possam emergir associações novas e originais. (LEONE, 2005, p.24).

Na montagem há criação através de cortes e junções, assim, ela age como transformadora de materialidades. A possibilidade de unir planos para compor uma cena de aula e unir as cenas de aula para compor um todo maior, instaura uma modalidade artística didática. Este processo de montagem deve ser percebido como parte da construção dramática, e a

partir deste fazer artístico espera-se proporcionar uma experiência de produção na aprendizagem significativa para o educando, personagem da cena. Trazendo o “Método de Dramatização” deleuziano (DELEUZE, 2006a) para essa encenação cinemática da aula almeja-se:

[...] produzir um movimento de pensar, capaz de colocar o espírito fora de toda representação; fazer desse movimento uma obra, sem interposição; substituir os signos diretos pelas representações mediadas; inventar vibrações, rotações, gravitações, que atinjam diretamente o espírito [...] é isso o que significa drama: performar as ideias, quase encobertas pela ação. O método visa pôr em destaque o caráter dramático de todo acontecimento. (CORAZZA, 2013, p.173).

A montagem transforma, dramaticamente, os planos evidenciando espaço/tempo/movimento, fazendo de cada transição entre planos, drama. É através do corte que a narrativa adquire força e avança o drama proposto (LEONE, 2005). “A extração do pensar do domínio do senso comum e da generalização pelo conceito é o que a dramatização objetiva.” (CORAZZA, 2013, p.175).

A montagem não pode ser apenas um emendar de fragmentos linearmente seguindo o fio de uma intriga, isso é o que faz o cinema vulgar, o currículo normativo e o tradicional planejamento de aula, que organiza um conhecimento hierárquico propondo atividades evolutivas.

A Didática Cinemática, como possibilidade experimental na educação contemporânea, abre espaço para a integração entre disciplinas, eliminando qualquer concepção de isolamento de uma disciplina como saber único. A transdisciplinaridade, como elemento da montagem, substitui a noção fragmentária da aprendizagem. Esta proposta permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo, no sentido de promover um discurso que rompe com um ideal de “representação de fatos” e caráter de totalidade independente e autodeterminada (XAVIER, 2005).

As cenas ficariam inseridas num conjunto onde a hierarquia “fatos essenciais + ornamentos de encenação” não teria lugar, sendo

substituída por uma apresentação de estímulos não amarrados à intriga do texto. Tais estímulos seriam combinados de modo a produzir os efeitos emocionais e os "impactos" necessários para tornar claros a significação e os valores propostos pelo espetáculo. (XAVIER, 2005, p.130).

Na didática da montagem, temos a disjunção no acontecimento: a montagem de planos, dos movimentos em ação é feita de um modo descontínuo, com repetição e multiplicação de detalhes que distende a temporalidade do acontecimento.

"A montagem criativa consiste na justaposição de planos que funcionam como atrações intelectuais voltadas para produzir sentidos." (AUGUSTO, 2004, p.66). A montagem deve ordenar vários planos, onde cada um significa o conteúdo de acontecimentos, que fazem avançar a ação sob o ponto de vista dramático (MARTIN, 2005). A montagem estabelecida sob a justaposição de planos com o objetivo de produzir um efeito, exprimir uma ideia, deixa de ser um meio para constituir um fim: projetar e formar um todo. Construindo ligações flexíveis de um plano ao outro, provoca rupturas no pensamento do aluno, fazendo-o "tropeçar intelectualmente para tornar mais viva nele a influência da ideia expressa pelo realizador e traduzida pela confrontação de planos" (MARTIN, 2005, p.167).

O professor-cineasta faz as ações e reações transportarem-se como de um lugar para o outro, em continuidades e descontinuidades temporais e espaços outros. A ligação entre cenas não é constituída por sua sucessão simultânea no tempo, nem pelo deslocamento espacial, mas por uma comunidade de pensamento, de ação dramática.

A articulação das imagens-movimento ganha sentido na montagem, sua composição demonstra continuidade e desencadear de ações e reações em sequências. A montagem é característica da própria lógica cinematográfica. Ao articular planos fornece sentido ao todo, ganha sentido, sendo a própria determinação do todo (DELEUZE, 1983). O todo emerge das relações entre o conjunto das imagens (VASCONCELLOS, 2006). Por meio dos cortes e no deslocamento destes cortes na sala de aula que

edita, nasce o processo de montagem, forjando modos para se constituir como método de aprendizagem.

A montagem por planos sucessivos corresponde à percepção corrente por movimentos sucessivos de atenção. Assim como temos a impressão de desfrutarmos continuamente de uma visão global daquilo que se oferece ao nosso olhar, porque o espírito constrói essa visão com os dados sucessivos da nossa vista, também numa montagem bem construída a sucessão dos planos passa despercebida, porque corresponde aos movimentos normais da atenção e porque constrói para o espectador uma representação de conjunto que lhe dá a ilusão da percepção real. (CHARTIER *apud* MARTIN, 2005, p. 175).

A continuidade de conteúdos sucessivos na cena de aula substitui a fragmentação da aula tradicional. Através de uma divisão em cenas e sequências, a cena de aula deve iniciar sobre uma atividade já em realização e terminar com uma atividade que prossiga, para sugerir que a ação transdisciplinar seja contínua, e constitua o todo. Entre os planos deve existir continuidade de conteúdo material, dinâmico e estrutural.

Através da montagem transdisciplinar em sala de aula, o professor-cineasta apresenta uma visão pessoal de mundo, que exige participação ativa do aluno, exige que o aluno se insira no processo de criação. O princípio da montagem, ao contrário do princípio da representação, obriga o "espectador a criar e é graças a essa criação que se atinge no espectador essa força de emoção criativa interior que distingue a obra patética do simples enunciado lógico dos acontecimentos" (MARTIN, 2005, p.203). A ordenação da montagem une a realidade objetiva do fenômeno com atitude subjetiva do professor como criador, que apresenta as relações entre acontecimentos. A função criadora em aula é, por meio do movimento, a criação da ideia de modo expressivo e não meramente descritiva, trazendo novos sentidos da confrontação de imagens. Apresentar o conteúdo, segundo um único ângulo qualquer, é observar a realidade passivamente, "é necessário não somente olhar, mas examinar, ver, conceber, apreender, compreender" (MARTIN, 2005, p.183). A montagem pode construir continuidade na descontinuidade, ela é o elo na

apresentação de conteúdos separados no espaço e no tempo, jamais violando a integridade de cada cena em particular. A relação aparente de desordem de uma estrutura significativa constitui uma ordem articulatória que rege a própria montagem.

A plateia aceita esta sucessão não-natural imediata de imagens porque esta sucessão caminha de encontro a uma convenção da representação dramática perfeitamente assimilada. Tal convergência redime o salto, que permanece aceitável e natural porque a descontinuidade temporal é diluída numa continuidade lógica (de sucessão de cenas ou fatos). (XAVIER, 2005, p.28).

O corte transformador, que espaço-temporaliza os conteúdos da cena de aula, age sobre a complexidade captada nos planos, moldando uma estrutura na qual as contiguidades geradas no todo montado tornam o discurso cinematográfico inteligível.

“Exercitar a educação como arte significa ter em conta que seu pensar pode não estar separado de suas ações e visibilidades” (TESTA, 2012). Propor uma didática que se articula no processo cinematográfico da montagem é, de algum modo, criar drama na cena de aula. Este processo cinematográfico envolve alguns elementos para se chegar a um objetivo artístico de ensino e aprendizagem: velocidades, enquadramentos, profundidade de campo, currículo-roteiro, e o professor-cineasta, que atualiza tudo isso na articulação de planos em cena, que faz drama.

Na cena de aula, o professor-cineasta opera por cortes, faz montagem. Nessa junção permite que a ação possa ser vista em detalhes através de associações extremamente originais, que reagem à narrativa dramática do pensamento. A aula toma o lugar do espetáculo, e faz com que o aluno, personagem bem mais do que espectador, “seja envolvido por diversos pontos de vista que se sucedem numa sequência de planos e que o torna cúmplice da ação dramática” (LEONE, 2005, p.35).

6. TRANSDUCÇÃO-EDUCAÇÃO INTERSEMIÓTICA

A operação tradutória de caráter intersemiótico é concebida por Julio Plaza (2003) como forma de arte e como prática artística característica da contemporaneidade. Ao escrever sua tese, Plaza realiza um estudo bastante abrangente sobre tradução, muito além de suas características linguísticas, trazendo teorias de filósofos e daqueles os quais chamou “pensadores-artistas”, a fim de interligar as operações inter e intracódigos. Plaza (2003) traz em seus escritos, Charles Sanders Peirce, Walter Benjamin, Roman Jakobson, Paul Valéry, Ezra Pound, Octavio Paz, Jorge Luis Borges e Haroldo de Campos, quem ele responsabiliza pela introdução “com rigor e a sensibilidade que o caracterizam, na teoria da operação tradutora intra e interlingual de cunho poético.” (PLAZA, 2003, p. XI). O artista e teórico propôs a Tradução Intersemiótica como uma transcrição de formas, onde é possível a interpenetração de diferentes signos, recompondo suas relações estruturais e, sobretudo, estéticas. Plaza lida com as possibilidades de transposição de peças literárias e poéticas, traduzidas em outros códigos, em diferentes linguagens visuais ou sonoras, mas sempre preservando a ideia e a estrutura de funcionamento da peça original. A tese de Plaza (2003) é resultado de seu próprio trabalho como artista multimídia, e sua teoria é endereçada às questões que dão à tradução seu cunho intersemiótico.

Plaza (2003) também evoca a teoria e os processos de montagem utilizados pelo cineasta e teórico Sergei Eisenstein em seus filmes. O autor considera *O Encouraçado Potemkin* uma “obra de arte construída na forma de montagem como escrita cultural” (IDEM, p.135). Dessa forma, a montagem carrega a ideia de intertextualidade e intersemiose, na medida em que diferentes códigos se mesclam em outras áreas, criando novos signos. Isto retoma a ideia apresentada inicialmente neste trabalho, da montagem como operação tradutória de um filme. E trazendo Plaza e Eisenstein, novamente, para apoiar a concepção da montagem em aula, como tradução intersemiótica dos elementos do cinema para uma abordagem didática, reforçamos a ideia de aula composta por múltiplos

signos e transdisciplinaridades que projetam uma ideia, um todo. Plaza (2003) expõe os múltiplos códigos que colaboram com o código fílmico de Eisenstein: “a pintura, a geometria, o gestual, o teatro Kabuki, a estampa japonesa organizam-se num palimpsesto Oriente-Occidente que denota, por outro lado, a rica cultura visual e antropológica” (IDEM, p.135).

De acordo com Eisenstein (1969), as formas e os conteúdos não são mecanicamente ou convencionalmente separados, são, na realidade, formas significantes que se agenciam em completa isomorfia. Para o cineasta, o conteúdo é um princípio de organização do pensamento, e na montagem do cinema intelectual é potencializado o próprio processo do pensamento. “Sergei Eisenstein transcende a visão de arte como reflexo e verossimilhança do real.” (PLAZA, 2003, p. 135).

Encarada em seu dinamismo, a obra de arte é um processo de formação das imagens na sensibilidade e na inteligência do espectador. É nisso que consiste o aspecto característico de uma obra de arte verdadeiramente viva, o que a distingue das obras mortas, onde se leva ao espectador o resultado de um processo de criação que terminou o seu curso, ao invés de o envolver no curso desse processo. (EISENSTEIN 1969, p.80).

A montagem narrativa e linear objetiva “fotografar uma realidade”, ao contrário de Eisenstein que tende a construir uma realidade, própria do cinema, por via da montagem: Eisenstein “explode este sentimento com o ‘distanciamento’ crítico-metalinguístico durante o fazer fílmico em montagem de estúdio” (PLAZA, 2003, p. 142), já que o cineasta é ciente que o espaço-tempo depende da percepção e da memória, e a máquina do cinema possibilita uma conexão entre planos e situações em tempos e espaços distintos.

Na aula cinematográfica, o aluno preenche os elos entre planos distintos: “como experiência criadora em contraposição à confirmação mimética do simples enunciado lógico dos acontecimentos.” (PLAZA, 2003, p.142). A imagem trazida pelo professor traduz-se na imagem, por sua vez, materializada na imaginação do aluno. “Fabricada por mim, espectador,

nascida em mim. Não somente obra do autor, mas obra minha como espectador, espectador que é também criador". (EISENSTEIN, 1969, p. 91).

O conceito de montagem, aqui adotado, e referido por Eisenstein (1929, 1969, 2002, 2002a), é modelo de operação tradutora, envolvendo trânsitos e transportes entre meios e a consequente transcrição de signos que buscam sua transcodificação para um outro meio. O exemplo trazido por Plaza e Eisenstein, para compreender-se a montagem, refere-se aos ideogramas japoneses, também estudados e pensados por Haroldo de Campos em seus estudos sobre tradução. Nos "ideogramas copulativos", dois ou mais pictogramas são justapostos, e surge um conceito, não como um terceiro produto, mas como qualidade de algo outro, criado. A arte cinematográfica se dá na montagem de conflitos, na justaposição de elementos que formam um todo, o conceito. Assim como os pictogramas isolados, as cenas isoladamente correspondem a um objeto, mas é sua combinação que formará um conceito outro, completo.

Para Eisenstein (1929) a montagem de conflitos é algo próprio da arte cinematográfica, o autor acredita que a base de toda arte seja o conflito. O pensamento por imagem, levado até o limite, transforma-se em raciocínio conceitual. A transposição-tradução da linguagem cinematográfica para a aula opera na composição de conteúdos em cenas contrastantes: conteúdos e matérias em aula que se choquem, mistura de recursos tecnológicos, com arcadismos artísticos ou históricos, a fim de provocar conflitos e oposições. Tomadas opostas, produzindo o contraste e conflito, abrindo passagem a uma ideia ou conceito traduzido. O conflito entre elementos antagônicos "faz explodir o campo visual, dilatando e contraindo o espaço, concretizando-o, criando, assim, uma experiência visualmente dinâmica" (PLAZA, 2003, p. 143).

O contraste como principal elemento de expressão, na Didática Cinemática, é o meio para intensificar o significado, o todo almejado em aula. O contraste funciona em conflito com seu oposto: a harmonia. Isto estimula e atrai a atenção do aluno-espectador na comunicação

imagética. Os alunos estão habituados à representação “naturalista-fotográfica” (PLAZA, 2003) e presos à cultura da observação estática.

O realismo absoluto não constitui, de maneira alguma, a forma correta de percepção. É uma função apenas de certa forma de estrutura social. A representação ‘natural’ do espaço é uma das grandes convenções ocidentais sobre a qual se alicerça toda uma ideologia espelhadora ‘reflexiva’, isto é, ‘a ilusão especular’. (PLAZA, 2003, p. 145).

Plaza reforça a ideia de “desintegração” para composição do todo, trazendo o princípio cubista de construção, também citado no início deste trabalho, o qual ajuda na compreensão de uma didática-artista na montagem. Neste princípio cubista, os fragmentos são encapsulados pelo simultâneo, perspectivas simultâneas e múltiplas “conseguindo com isso uma vasta relação espacial que dinamiza o espaço e totaliza uma visão em simultaneidade que significa movimentar-se nesse espaço.” (PLAZA, 2003, p. 145). Na visão desintegrada de um objeto, em suas distintas partes, inclui-se o tempo. O cubismo forma uma percepção da totalidade deste objeto ou ideia, desarticulando um ponto de vista único, monológico ou estático. “A intensidade da percepção aumenta quando o processo didático de desintegração atua mais facilmente numa ação desintegrada.” (EISENSTEIN, 1929). A organização dos planos e a montagem de fragmentos fazem o caminho de transdução do todo, facilitando a clareza da narrativa e da percepção do aluno. “Esta disseminação anagramática (como *leitmov*) corresponde, por outro lado, ao sistema de composição do ícone russo, da pintura narrativa medieval, da arte egípcia e de certas artes ‘primitivas’, onde o tempo é espacializado.” (PLAZA, 2003, p. 147). De acordo com Plaza e Eisenstein os signos norteiam e aglutinam as partes do filme “como signo Transductor transmite e dirige ‘todo processo de pensamento’ no espectador” (PLAZA, 2003, p. 148).

O conceito de transdução (SIMONDON, 2009) se aplica tanto aos processos físicos como aos processos epistemológicos, transdução é uma forma ontogênica de propagação da informação entre diferentes níveis de

realidade. Simondon (2009) considera a transdução como atividade inventiva, bem mais que uma síntese lógica. Assim, em uma perspectiva da filosofia da diferença, podemos falar em transdução no processo didático tradutório em aula.

Na operação tradutora intersemiótica, o signo “exerce o papel de Transductor como elemento cibernético que governa e converte uma forma de energia em outra” (PLAZA, 2003, p. 72). O movimento de transdução parece funcionar como elo para pensarmos alguns elementos tradutórios do cinema para educação, já que estamos lidando com processos mecânicos (a máquina do cinema) e humanos (pela criação do filme ou da criação do professor em aula). No transporte do conteúdo original, obra de autor ou tema que o professor aborde, para o todo (montado) traduzido, passamos de uma ordem para outra; essa mediação, que passa a informação estética, é um processo de transdução, isto é, o processo tradutório conduzido pelo professor. As imagens-signos transductores são a ponte para organização do conteúdo original, que se objetivou traduzir.

7. RENDERIZAÇÕES DA DOCÊNCIA

Este capítulo de renderização⁸ expõe o caráter do trabalho executado como pesquisa-docência, expondo minhas próprias atividades e atuações na cena de aula.

Quando esta pesquisa teve início, eu estudava e lecionava sobre cinema e figurino, ao ler sobre os procedimentos de realização de um filme, e sobre o cinema que materializa o pensamento na teoria deleuziana, acabava sempre pensando no meu próprio processo em aula, como docente, seja no ensino médio, em disciplinas de Filosofia, ou em cursos de graduação em Design de Moda. A operação didático-cinemática em aula é a partir de um currículo, que seja roteiro, plano de aula ou plano de curso. Este objeto-roteiro já é escrito para ser transmutado em imagens, pois a aula não funciona como um artigo, não basta acúmulo intelectual, a dramatização dos conceitos é potencializada por energias vitais em um plano de composição, criação e sobreposição imagética. A decupagem inicial é na mente do professor, selecionando recursos que possibilitem composições em conceitos. Responsável pelo *mise-en-scène*, o professor transborda o espaço da aula, como espaço cênico de lugares que se transformam a cada momento e constrói percepções distintas do tempo.

Todas minhas aulas, se o tema fosse figurino, teoria do conhecimento ou criação de “conceitos” em editoriais de moda; eram movidas pela noção de “experiência estética”. Sempre relacionei a forma de dar aula, de despertar o interesse dos alunos ou trazer conteúdos, ao contato humano com a arte, seja na apreciação desta ou em sua própria criação. Algo da ordem da “nutrição estética”. Deste modo, recortar as cenas de aula, e as compor com textos filosóficos, filmes de Hitchcock ou imagens de moda, seja nos cursos de filosofia ou na graduação em moda, pode parecer selecionar elementos incompatíveis, mas também parece a melhor maneira de materializar a ideia de conhecimento empírico transcendental em aula.

⁸ Processo pelo qual pode-se obter o produto final de um processamento digital qualquer.

Tal educação implica, assim, em uma “experiência estética” na medida em que ela é o único meio de atingir o pensamento puro [...] Trata-se, no entanto, de uma experiência estética que abarca o duplo sentido de estética, a saber, a teoria do sensível ou da sensibilidade e a crítica do gosto, ou teoria do belo. Nesta experiência os dois sentidos se confundem a tal ponto que o ser do sensível se revela na obra de arte ao mesmo tempo em que a obra de arte aparece como experimentação. Com Deleuze, a obra de arte moderna, na medida em que se caracteriza pela ausência de centro ou de convergência e age imediatamente sobre o sistema nervoso – seja em sua expressão cinematográfica, literária, plástica, teatral, etc. –, indica à Filosofia um caminho que conduz ao abandono da representação, do pensamento da identidade, da ideia de um modelo a ser seguido e promove o encontro com a diferença, com aquilo que só pode ser pensado. (HEUSER, 2013, p. 10).

7.1 TRANSDUÇÕES EM AULA

A apropriação de uma ‘transdução semiótica’ nesta pesquisa, me pareceu relevante após o estágio docente realizado no curso de filosofia da Unioste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) em Toledo – Paraná. Fazer a tradução de conceitos técnicos da edição de imagem para um pensamento em educação incita o pensamento autômato mecânico, isto é, uma invocação da linguagem própria das máquinas. Durante o estágio, a Didática Cinemática era desdobrada, à medida que a docência era exercida. Docência esta, que cinematiza a aula, atuando conforme dirige suas cenas. A orquestração dos conteúdos foi realizada em metalinguagem, como no filme quando o cinema se auto referencia no próprio discurso fílmico: a aula cinemática insere o aluno-espectador-ator dentro da cena. Pois, ao passo que os conceitos de tradução e de Didática Cinemática foram expostos, os alunos também o praticavam na oficina de montagem proposta. A metalinguagem desta tarefa se deu em muitas camadas. A começar por ser um estágio dentro da disciplina de estágio dos próprios alunos de licenciatura em filosofia. Além de expor essa teoria escritora; da experimentação de conceitos do cinema para a educação, os alunos experimentaram a montagem fílmica a partir de diferentes imagens e sons

para compor um conceito, um conteúdo. Eles deveriam propor uma composição de imagens e sons, não que substituísse um conteúdo ou conceito filosófico, mas que surgisse como experiência conectada ao que possa ser dito, lido e pensado. A produção da imagem audiovisual deveria possibilitar um elo transductor que as palavras não dão conta, mas que provoquem o pensamento como um texto também pode provocar. Uma tradução por imagens que seja poetização do conteúdo filosófico: “trata-se de não perder de vista os demais momentos de uma aula de filosofia que existem e tem sua razão de ser na experiência do conceito.” (HEUSER, 2013, p.11). O exercício de montagem e a visualização das muitas camadas de um filme na mesa de edição, por vezes são ainda mais eficientes como experimentação do pensamento, que o próprio resultado final. A mesa de edição, ou melhor, o *software* de edição de vídeo, exhibe o pensamento material composto em camadas de sons e imagens, que são recortadas, justapostas, por vezes invisíveis, outras mescladas de imagens, letras e sons, efeitos sombreados, ressaltados ou desfocados.

Ao pensar o movimento de montagem didático-cinemático em sala de aula, estamos no plano de sobreposições de imagens e sons: “rupturas com a narrativa sequenciada e contínua; narrativas fragmentadas, híbridas não só nas linguagens (verbal, imagética, gestual, musical), como também nas mídias (vídeo, fotografia); silêncios, redundâncias, excessos.” (PILLAR, 2012, p.712). Na produção audiovisual, onde identificamos claramente os sistemas sonoros, visuais e verbais atuando em copresença, temos o chamado discurso sincrético (FECHINE, 2009). Esta superposição de distintas formas expressivas constituem interconexões sistêmicas, as quais não devem ser pensadas por sentidos individuais, pois seu sentido está em um todo formado, que depende de sua articulação.

Numa época de hiperdesenvolvimento da linguagem audiovisual, vê-se que a escola pouco faz para conhecer os efeitos de sentido que esses textos possibilitam [...] Os audiovisuais estão presentes de forma muito insistente em nosso cotidiano e precisamos, como educadores, analisá-los, desconstruí-los, buscando compreender o

que e como estão expressando, propondo. (PILLAR, 2013, p.311 - 312).

Através da oficina de montagem, os alunos puderam experimentar esse movimento de tradução de conceitos, ou obras de autores (eles mesmo escolhiam os temas ligados as suas oficinas e estágios) para a linguagem do vídeo. Transbordando a filosofia de livros e textos, puderam provocar estes conteúdos em imagens audiovisuais, da língua escrita para um universo da imagem audiovisual. Esta conversão de conteúdo passa pela noção de transdução, a conversão de energia na troca entre elétrons, em uma energia de outra natureza. A melhor maneira de perceber essa dança do sincretismo e montagem é na mesa de edição, nas muitas camadas que o filme necessita para formar o todo.

Na produção audiovisual, a preocupação com uma enunciação sincrética confunde-se com os processos de montagem. Os procedimentos de montagem, por meio dos quais se dá, nas práticas produtivas, a sincretização, correspondem em grande medida à própria exploração do potencial técnico-expressivo do meio audiovisual (suas formas de expressão específicas), a partir da articulação das linguagens verbal (oral e escrita), visual (imagens em movimento, por exemplo), gestual, musical, etc. (FECHINE, 2009, p. 326).

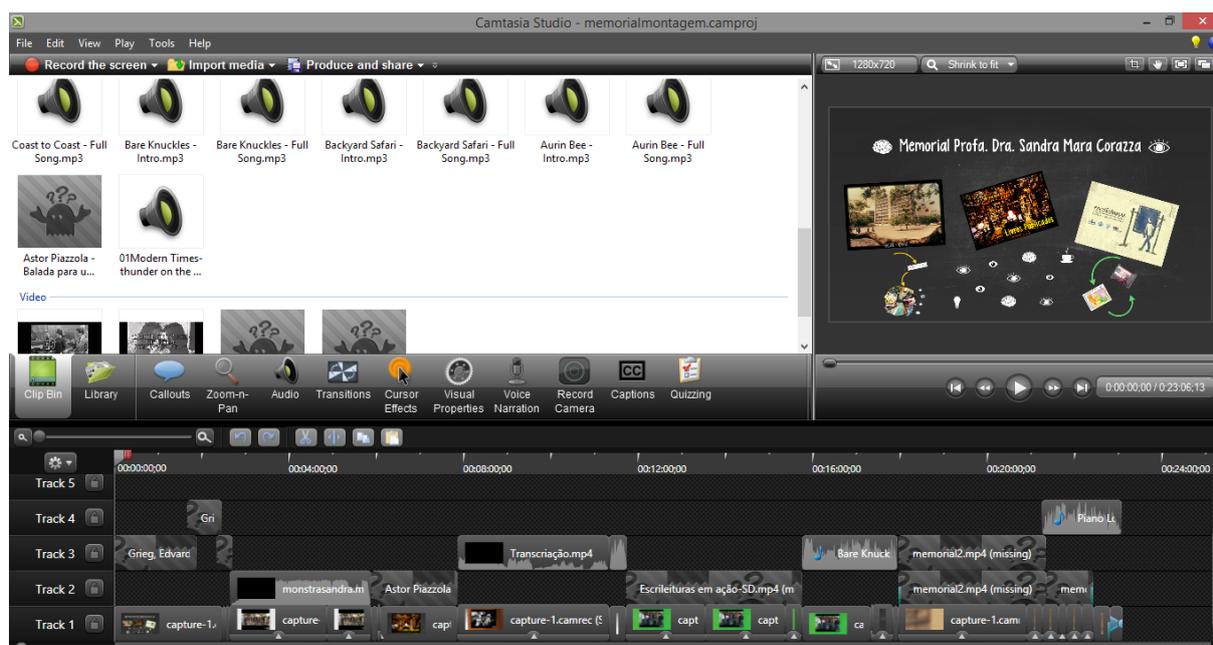


Figura 1: Print Screen do Programa Camtasia Estúdio durante uma montagem de vídeo

7.2 PESQUISA-DOCÊNCIA

Experimentar este estudo tradutório e propor aos alunos exercícios com recursos digitais da computação, como modo de criação conceitual e produção de conteúdo filosófico audiovisual, apresentou possibilidades para os futuros docentes de trabalhar conceitos ou autores específicos, ou ainda, propor atividades criativas similares aos seus alunos durante sua própria docência. Além disso, ao utilizar o *software* de edição de vídeo, é possível pensar no processo de sala de aula, também por camadas e cenas, que montadas formam o todo.

seguem-se novas maneiras de pensar e de realizar uma "crítica-escrileitura", que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador professor, num processo de artistagem inventiva da Educação. Por essa via, buscaram-se novas formas de expressão e de conteúdos, as quais derivam de percursos intensivos e trajetos extensivos das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; lutas contra a *secura* dos corações, a *acídia* nas relações e o *agreste* dos códigos; inspirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença. (CORAZZA, 2007, p. 70).

De acordo com Corazza (2007), estas pesquisas renovadoras devem prosseguir, relacionadas a outras artes, como teatro ou o cinema, que "artistem" uma Educação que possa ser criticada, "lida e escrita, enquanto 'ficção científica', no sentido em que não se evita 'aquilo que não sabemos ou que sabemos mal', mas que é realizada, necessariamente, neste ponto que imaginamos ter algo a dizer" (CORAZZA, 2007, p. 71).

Sob este pensamento, esta pesquisa também é escrita não como forma de expressão, mas por um procedimento informe, de um processo inacabado em passagem, atravessando vida, criando ao experimentar.

[...] necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite, na "ponta extrema" que separa o saber e a ignorância, e os transforma. Por ser construída ao mesmo tempo em que se desenvolve, esta Pesquisa possui uma natureza empírico-transcendental e condensa, nas ações

correlatas de pensar, criticar, ler e escrever, que lhes são constitutivas, a criação de sentidos imanentes, que resultam numa reversão das representações feitas por outras pesquisas. (IDEM).

É interessante ressaltar, por este viés corazziano da pesquisa-docência, que a “experimentação” foi uma aposta chave nesta dissertação e durante o estágio; a experimentação teórica, prática, filosófica, tradutória e, sobretudo, experimentação escritora de conceitos.

Experimentar, por via da escrita, serviu como força motriz para busca de novos estilos e da possibilidade de renovação da pesquisa educacional. A tradução em aula constitui, em diferentes camadas, um aspecto decisivo na “continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo” (CORAZZA, 2014b, p. 12). A tarefa do professor como tradutor e o exercício de buscar uma tradução de mecanismos do cinema para falar da cena de aula, de certo modo, amplia possibilidades para a pesquisa, o currículo e a própria didática. A reescrita das técnicas e de algumas teorias do cinema para o pensamento em educação reexperimenta conteúdos e provoca vida nova para seus autores em campos inimaginados.

A Didática Cinemática surge da prática docente que procede por montagem tradutória. A pesquisa-docência move e investiga o professor como tradutor em metalinguagem, pois o conteúdo apresentado era a própria teoria da tradução e a tese do professor que transcrevia em aula. Além disso, foi proposto aos alunos, também estagiários, do ensino médio, que realizassem um exercício tradutório durante uma composição audiovisual. Uma tradução que lida com tradução em muitas camadas.

A escrita do plano de ensino (projeto de estágio) foi composta como roteiro. A decupagem deste roteiro selecionou os conceitos e autores que deveriam entrar em foco na cena de aula. Nesta organização sistemática do conteúdo foi determinado o tema das aulas:

Objetivos e Tema do Estágio

Dando prosseguimento aos temas já trabalhados e ao programa da disciplina, que visa introduzir o aluno nas práticas pedagógicas de ensino (nas séries do Ensino Fundamental e Médio), as aulas devem apresentar uma perspectiva do professor de filosofia como tradutor e transcriador em sala de aula. A partir da noção de que o papel da filosofia é criar conceitos (DELEUZE, 2003), o estágio propõe uma reflexão, junto com os alunos, sobre modos práticos de aprendizagem, que lidem com criação e conteúdo filosófico.

O tema do estágio traz a tese do professor como tradutor (CORAZZA, 2013), através de uma perspectiva onde o ato de educar, lecionar, estar em aula trazendo algum conteúdo, é da ordem da tradução transcriadora (CAMPOS, 2011). O professor de filosofia, quando traz autores e conceitos, os traduz em aula, leva este conteúdo para a cena dramática de aula onde os conceitos são, eles mesmos, dramatizados. Para pensar o método de dramatização de conceitos (DELEUZE, 2006) serão apresentados elementos do cinema (filmes e os processos de construção dos filmes) em diálogo com as práticas de sala de aula.

O principal exercício prático, para pensar a tradução como processo em educação, será dentro das possibilidades de utilizar cinema e filosofia em sala de aula. Além do filme como conteúdo didático, o estágio trará os processos de criação do cinema, sobretudo a montagem, a partir de exercícios com recursos digitais da computação, como modo de criação conceitual. Assim, a proposta de estágio visa à produção de conteúdo filosófico audiovisual, como possibilidades do docente de trabalhar conceitos ou autores específicos, ou propor atividades criativas similares aos alunos durante sua própria docência.⁹

A partir da matéria bruta pesquisada na dissertação, o conteúdo é editado e a didática da montagem acontece na aula, isto é, as cenas e planos selecionados de modo conciso e significativo são direcionados para o aluno-espectador. O próprio conceito de Didática Cinemática é composto pela montagem dos seguintes conteúdos:

- Didática-Artista, Ato de Criação - "O que eu faço quando faço filosofia?".
- Transcrição: poética e semiótica da operação tradutora em aula

⁹ Proposta de Atividade – Estágio Docente apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à coordenação do Curso de Filosofia, bem como à professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia I, Célia Benvenho da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

- Tradução Intersemiótica – transcrição da filosofia em imagens audiovisuais.
- Possibilidades didáticas no cinema: filmes, montagem cinematográfica e edição de conteúdos e conceitos.
- Escreituras com o Cinema: Oficina de montagem e edição no cinema, formação de conceitos através da produção de imagens audiovisuais.¹⁰

A aula, recortada por recursos multimídias, procura compilar conteúdos de tradução e produção cinematográfica. No entanto, será no exercício de edição de vídeo, no laboratório de informática, que a noção cinematográfica da aula, que projeta um todo, será alcançada. O todo, objetivado do estágio, fará sentido na cabeça do aluno, quando este também compuser um conceito em imagens audiovisuais. O exercício de selecionar imagens, sons e efeitos, a partir de um texto ou tema previamente estudado; provoca uma abstração conceitual gráfica, para ser montada com um objetivo de reconstruir esse conteúdo de um modo outro. Esta experiência, tradutória conceitual com uso da tecnologia, se projeta na experiência do docente-cineasta, que ao montar sua aula, sobre um autor ou tema: recorta matérias, seja com recursos tecnológicos, artesanais ou teóricos; onde as partes formem uma ideia na imaginação do aluno.

O estudo da composição cinematográfica e sua experimentação conceberam uma escrita audiovisual, envolvendo leitura e escrita midiática de conceitos e conteúdos filosóficos. Desenvolvendo uma outra forma de apreensão e ensino criativo no exercício docente. “Metalinguagem ou linguagem sobre a linguagem. O objeto – a linguagem-objeto – dessa metalinguagem é a obra de arte, sistema de signos dotado de coerência estrutural e de originalidade.” (CAMPOS, 2006, p.11).

“[...] no campo da leitura o escritor torna-se escritor na medida em que o texto ganha uma multiplicidade de perspectivas diferentes entre si, em lugar das habituais ‘cópias’ sempre idênticas ao modelo e a elas

¹⁰ Idem.

mesmas” (HEUSER, 2012, p.4). Durante o estágio, os alunos do curso de filosofia atuaram como “leitoresautores” que usurparam de textos e os traduziram de modo autoral na montagem de imagens que se constituíram como conceitos. O tradutor é um “leitorautor” (CAMPOS, 2011) que reescreve e recria o texto. No cinema, é tarefa do diretor e montador traduzirem um roteiro escrito, em imagens. O cineasta, enquanto criador é, por excelência, “escravo” da técnica e dos processos mecânicos de reprodução das imagens. Técnicas estas, da indústria cinematográfica, questionadas por Benjamin (2012) em seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, publicado em 1955. Seguindo Campos (2011) e Benjamin (2008, 2012) temos a tradução e o cinema como formas de traição e usurpadoras de originais re-criados e re-produzidos. A tradução e o cinema “‘desprivilegiam’ a unicidade da obra, a sua ‘autenticidade’, e a sua ‘autoridade’ (autoria)” (CAMPOS, 2011, p.54).

Os alunos, ao utilizarem o computador ou *smartphones* para a tarefa de composição com o conteúdo original se utilizam de uma mídia de massa, ainda mais acessível que a máquina do cinema. Neste caso, em vez de se aventurarem através das câmeras, foi com a experiência do *software*, que os alunos experimentaram dirigir conteúdos. Embora o uso de câmeras seja recorrente entre alunos e professores próximos as tecnologias de *smartphones* e outros *gadgets*, o que foi posto em prática era uma escrita-leitura de conceitos através de imagens montadas. Uma maneira de reescrever um conteúdo por via da montagem de gravuras, textos e áudios. O processo de montagem e edição de conteúdo é o mesmo do processo de execução do professor em aula, ao selecionar textos, cenas e atuações dele mesmo e do aluno, a fim de traduzir um conteúdo que resulte deste conjunto, o todo montado. Os alunos operam naturalmente mídias e sistemas popularizados, ao alcance de todos, onde não há qualquer exigência de saber técnico avançado. Benjamin (2008) coloca o “original a serviço da tradução, desonerando-a de organizar um conteúdo já pré-constituído, não exclui propriamente a aura desse original” (CAMPOS, 2011,

p.55). Quando o aluno compõe seu conteúdo audiovisual, surge uma diferença categorial, de matiz ontológica, entre original e tradução. Ao exilar a aura do texto original para a busca de um conceito a ser traduzido, procura-se uma tradução como “forma”, “desocultamento” da intencionalidade de uma outra forma poética (BENJAMIN, 2008). Isto invoca, “ato de criação” (DELEUZE, 2003), ao mesmo tempo que reprodutibilidade da arte (BENJAMIN, 2012) que forma artes outras: “A história de toda forma de arte conhece épocas críticas em que essa forma aspira a efeitos que só podem concretizar-se sem esforço num novo estágio técnico, isto é, numa nova forma de arte.” (BENJAMIN, 2012, p. 205).

[...] na tradução, é a “reprodução (Wiedergabe, ‘redação’) da forma”; no cinema, o novo são os meios técnicos de massa. De qualquer modo, em ambos os casos, há um abalo dos valores de culto, “auráticos”. Pois tanto a tradução (na teoria tradicional), quanto o cinema (pelo menos nos seus inícios) são (ou foram) “suspeitos” de traição [...] O tradutor é um “leitorautor”, no extremo um “traidor” ou um “usurpador”. Com os meios de reprodução de massa, a competência do artista (no exemplo, a “literária”, mas o raciocínio pode ser desde logo transferido para o cinema, onde esses “deslocamentos” se dão de modo vertiginoso), tradicionalmente fruto de uma “formação especializada”, é substituída pela “instrução politécnica” e assim “cai no domínio público”. (CAMPOS, 2011, p.54).

O estágio complementou e permitiu o encerramento desta pesquisa, que já se iniciou inspirada pelo trabalho docente. Enquanto pesquisa-docência se constituiu em uma metalinguagem escritora, em que estudos e atuações se reescrevem como textos da cena de aula ou em conteúdos escritos em forma de dissertação. “Operação metalinguística que, aplicada sobre o original ou texto de partida, nele desvela o percurso da ‘função poética’. Essa função, por sua natureza, opera sobre a materialidade dos signos linguísticos, sobre formas significantes” (CAMPOS, 2011, p.117).

A dissertação é concluída, junto ao término do *Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*; cujo conceito motriz é “escritura” (HEUSER, 2012). Deste modo, tanto dissertação como estágio docente foram desenvolvidos sobre a perspectiva

escreitora. De acordo com Heuser (2012), o neologismo “escreitura” e algumas de suas variações aparecem em escritos ligados à ciberliteratura e hipertexto. Unir “escritor” e “leitor”, em um termo, completa uma “estreita ligação estabelecida pelos novos suportes de textos via digital entre essas duas figuras” (IDEM, p.3) mutuamente criadoras.

A introdução da interatividade no momento da recepção do texto em processo pode conduzir a uma intersubjetividade nas funções tradicionais do autor e do leitor mediante uma maior ou menor participação deste último no resultado textual final: entra-se num processo de escrita-pela-leitura ou de leitura-pela-escrita que se pode denominar de “escreitura”, o que implica um novo papel para o utente/leitor – “escreitor”, “wreader” ou “lauteur” . (BARBOSA apud HEUSER, 2012 p.4).

Ao pensar sobre as considerações finais desta pesquisa, senti um efeito de “rebobinamento” ao voltar lá para a prova de seleção para o mestrado: onde propus/criei uma pesquisa-docência que lidasse com o ensino de filosofia diretamente relacionado à experimentação das artes. A criação está no choque de faculdades que a experiência estética da escreitura artística potencializa. Lembro de sugerir a experiência dos filmes de horror como provocação estética visceral e nutrição referencial criativa. Embora a presente pesquisa não lide diretamente com a encenação ou *performance* atuante dos alunos, buscou a dramatização da cena de aula nos recursos mecânicos e cinemáticos da montagem que produzem o todo. Deste modo, o estudo de filosofia, seja dissertando ou lecionando, permite, naturalmente, a abordagem do cinema, em sua teoria, prática e técnica, sob seu aspecto incondicional criador de imagens em movimento (DELEUZE, 2003). Unindo assim, o aspecto dessa criação imagética com o papel criador da filosofia, a tarefa de aula, que não deve ser respondida, mas experimentada se desvela em: como então o cinema compõe imagens que possam ser conceitos ideias? Dessa forma, é possível até mesmo citar cineastas que fazem filosofia ao fazer imagens, como Lars von Trier, capaz de materializar a dor, ou Tarkovsky, que escreve livros e filmes com o tempo puro, ou ainda Terrence Malick, que foi professor de filosofia no Instituto de Tecnologia de

Massachusetts, e dimensiona o conceito de vida ou morte de um modo que as palavras não alcançariam sem se tornar piegas.

Nesta perspectiva, de acordo com o potencial de configurações cênicas que nos é disponibilizado como expressão, sobretudo pelos meios tecnológicos, o professor-cineasta domina os diversos dispositivos para transformação das imagens. Assim, através de uma Didática Artista, que não separa, mas monta criação em formas visuais e discursivas, é possível dar corpo à aprendizagem como experiência estética. Onde propostas artístico-teóricas reinventam processos de ensino, de escrita e leitura.

De qualquer forma, “[...] sempre há uma hora, meio-dia ou meia-noite, em que não se deve mais perguntar ‘o que é o cinema?’, mas ‘o que é a filosofia?’.”(DELEUZE, 1990, p.332). E se a filosofia é criação de conceitos (DELEUZE, 1997), como criamos DidaticArtistas (CORAZZA, 2013) em meio à Filosofia-Educação?

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela & TESTA, Letícia. Para "Dar" uma Aula "Contemporânea". In: CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3: Didaticário de Criação – Aula Cheia**. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escreituras)

AFONSO, Victor. **O "Efeito Kuleshov"**. Disponível em: <<http://ohomemquesabiademasiado.blogspot.com.br/2010/07/o-efeito-kuleshov.html>> Acesso em: 03 abr. 2014.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AUGUSTO, Maria de Fátima. **A Montagem Cinematográfica e a Lógica das Imagens**. São Paulo: Annablume, 2004.

AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

AUMONT, Jacques. **As Teorias dos Cineastas**. Campinas: Papyrus, 2004.

AUMONT, Jacques; Michel, MARIE. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.

BELLOUR, Raymond. Pensar, Contar: O Cinema de Gilles Deleuze. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema – Pós-estruturalismo e Filosofia Analítica, vol. 1**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Obras Escolhidas – Volume I**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, A Tarefa do Tradutor. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BENVENHO, Célia Machado. **Avaliação de Desempenho do Estágio Docente de Ana Carolina Acom**. UNIOESTE - Toledo, 2014/02. Texto digitado.

BERGEN, Véronique. A Percepção em Sartre e Deleuze. In: ALLIEZ, E. (Org.) **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo, Editora 34, 2000.

BURCH, Noel. **Práxis do Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa – Uma Introdução à Filosofia Através dos Filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**: Lições Americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição - poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2011.

CAMPOS, Haroldo de. Ensaio de meta-metalinguagem. In: **Revista USP**, São Paulo, p. 55-70, jun./jul./ago. 1989.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & Outras Metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CELANT, Germano. Cortar é pensar: arte & moda. In: CÉRON, Ileana Pradilla (org.). **Kant – Crítica e Estética na Modernidade**. São Paulo; SENAC, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. Ano 11, n. 21, p. 13 – 16, jan./jun. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3**: Didaticário de Criação – Aula Cheia. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escreleituras)

CORAZZA, Sandra Mara. "Como dar uma boa aula?" Que pergunta é esta? In: MORAES, V. R. P. (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Conferência: O Que Se Transcria em Educação?** IV Seminário Integrador Escreleituras durante a XVII Semana Acadêmica de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Toledo, 2014a.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0kk121T59rk>>
Acesso em: 09 de mai. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da Tradução, Transcrição do Currículo – Uma Escrita da Diferença.** (Artigo no prelo), 2014b.

CORAZZA, Sandra Mara. **Na diversidade cultural, uma 'docência artística'**. In: Revista Pátio, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323&>> Acesso em: 21 de mar. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? - Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001a.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Que Se Transcria em Educação?** Porto Alegre: Supernova Editora, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Os Sentidos do Currículo. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In: AQUINO, Júlio Groppa; REGO, Teresa Cristina (org.). **Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor: Deleuze Pensa a Educação.** São Paulo: Editora Segmento, ano II, v. 6, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado: Aice no Cinema - Signos do Movimento e Imagem-Tempo.** Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2012. Porto Alegre, 2012a. Anotações do Seminário.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado: Didática da tradução, transcrições do currículo: escrituras.** Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2013. Porto Alegre, 2013a. Anotações do Seminário.

CUNHA, Renato. **Cinematizações: Ideias sobre Literatura e Cinema.** Brasília: Círculo de Brasília, 2007.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Aula, Entre Movimentos de Vida-Escrita-Pensamento.** Proposta de Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. "Escreituras: um Modo de Ler-Escriver em Meio à Vida" – Observatório da Educação/CAPES/INEP. In: HEUSER, Ester (Org.). **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá, EdUFMT, 2011. (Coleção Escreituras)

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Cine I – Bergson y Las Imágenes**. Buenos Aires: Cactus, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Cine II – Los Signos del Movimiento y El Tiempo**. Buenos Aires: Cactus, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Cinema - A Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II - A Imagem-Tempo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Deux Régimes de Fous**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon – Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

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

EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

EISENSTEIN, Sergei. **O princípio cinematográfico e ideograma (1929)**. Disponível em: <<http://joselinogrunewald.com/traducoes.php?id=824>> Acesso em: 02 de jan. 2015.

EISENSTEIN, Sergei. **O Sentido do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002a.

EISENSTEIN, Sergei. **Reflexões de um Cineasta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

GERBASE, Carlos. **Primeiro filme**. Material didático do “Projeto Primeiro Filme” para ensino de cinema nas escolas da rede pública no nível de ensino médio, EJA Sergeie capacitação de professores. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/introducao/>> Acesso em: 26 de mar. 2014.

GUÉRON, Rodrigo. **Da Imagem ao Clichê, do Clichê à Imagem**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011. Livro digital, sem numeração de páginas.

GUINSBURG, Jacó. **A Cena em Aula: Itinerários de um Professor em Devir**. São Paulo: EDUSP, 2009.

HEUSER, Ester Maria Dreher. A Filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos: para pensar o “momento da sensibilização” no ensino de filosofia. In: **Revista Fermentario**, Montevideu/Campinas, v. 2, n. 7, set./dez. 2013.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Construcionismo de uma crítica genealógica de escrituras**. Texto apresentado no IV Congresso Iberoamericano de Filosofia: Filosofia em diálogo. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Linhas para uma (micro)política de escrituras: ler e escrever em meio à vida e às políticas de Estado. In: HEUSER, Ester (Org.). **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá, EdUFMT, 2011. (Coleção Escrituras)

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

LAROUSSE - **Le Petit Larrouse Illustré**. Paris, 2013.

LEONE, Eduardo. **Reflexões sobre a Montagem Cinematográfica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a crise do cinema clássico. In: PESSOA, Fernando; BARBOSA, Ronaldo (Org.). **Do abismo às montanhas**. Vitória: Fundação Vale, 2010.

MAMET, David. **Sobre Direção de Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MANDELBAUM, Enrique. Tradução e Des-tradução na Bíblia de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima**: para um “tombeau” de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MOURA, Carlos Eduardo de. O Cinema e a Estética do Movimento: Por uma Reflexão Filosófica da Arte na Existência. In: **PROMETEUS**: Filosofia em Revista. Sergipe, ano 3, n. 6, p. 59-73, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de Dramatização da Aula**: O que é a Pedagogia, a Didática, o Currículo? Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais**. ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marilda_oliveira_de_o_liveira.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; PAZ, Thais Raquel da Silva. Outros rumos na formação docente em artes visuais - Para onde caminhamos? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 118-126, jan./abr. 2014.

PILLAR, Analice Dutra. Inscricões do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 306-313, set./dez. 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte**: exercícios de leitura. ANPAP, 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/analice_pillar.pdf>

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PUDOVKIN, V. A Técnica do Cinema. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa. A *mise-en-scène* Realista - Renoir, Rivette e Michel Mourlet. In: SOUZA, Gustavo; CÁNÉPA, Laura; BRAGANÇA, Maurício de; CARREIRO, Rodrigo (Org.). **XIII Estudos de Cinema e Audiovisual Socine – Vol. 1**. São Paulo: Socine, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **De uma imagem à outra? Deleuze e as eras do cinema.** Tradução de Luiz Felipe G. Soares da obra: *La fable cinématographique*. Paris: Le Seuil, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61274942/Jacques-Ranciere-Deleuze-e-as-eras-do-cinema>> Acesso em: 12 de dez. 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima:** para um “tombeau” de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. Apologie pour le Cinéma - Défense et Illustration d'un Art International. In: CONTAT, M e RYBALKA, M. **Écrits de jeunesse** (édition établie par). Paris: Gallimard, 1990.

SARTRE, Jean Paul. **O Imaginário.** São Paulo: Ática, 1996.

SIMONDON, Gilbert. **La individuación.** Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009.

SOARES, Olívia de Andrade. **Imagem e Movimento do Vazio no Cinema de Ozu:** Traduções em Educação. In: IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3035/798>> Acesso em: 14 nov. 2013.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema.** Campinas: Papirus, 2009.

TADEU, Tomaz; KOHAN, Walter. Apresentação do Dossiê “Entre Deleuze e a educação”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, set./dez. 2005.

TESTA, Letícia. **Inventariar ou inventar espaços em Educação.** Texto sobre o Curso de Extensão - Exercícios do Informe em Educação, Literatura, Cinema, Performance (Projeto Escreleituras). UFRGS, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em <<http://bureauca.blogspot.com.br/2012/06/curso-de-extensao-exercicios-do-informe.html>> Acesso em: 04 de abr. 2014.

VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a Não-Filosofia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico: a Opacidade e a Transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008. Entrevista com Ismail Xavier.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. In: **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, ano III, nº 5, set. 2010.

ZORDAN, Paola. Texto elaborado para mesa **“Poéticas da arte na educação contemporânea”** - I Colóquio Pedagogia da Arte, FAGED/UFRGS. Disponível em: <<http://apartilhadosensivel.blogspot.com.br/2008/12/por-paola-zordan-texto-elaborado-para.html>> Acesso em: 21 de mar. 2014.