



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JUCIMARA PAGNOZI VOLTARELI

**DEVIRES DA DIFERENÇA: PENSAR O CINEMA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Presidente Prudente - SP
2025



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JUCIMARA PAGNOZI VOLTARELI

DEVIRES DA DIFERENÇA: PENSAR O CINEMA PARA A EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

Co-orientador: Ademir Henrique Manfré

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.335 Voltareli, Jucimara Pagnozi.
D867c Devires da diferença: pensar o cinema para a
educação. / Jucimara Pagnozi Voltareli. – Presidente
Prudente, 2025.
111 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do
Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,
2024.
Bibliografia.
Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do
Nascimento dos Santos.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3.
Cinema. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “DEVIRES DA DIFERENÇA: PENSAR O CINEMA PARA A EDUCAÇÃO”

AUTOR(A): JUCIMARA PAGNOZI VOLTARELI

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Aprovado(a) como parte das exigências para obtenção do título de DOUTOR(A) em EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Ademir Henrique Manfré (coorientador e membro interno) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (membro interno) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (membro interno) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Denner Dias Barros (membro externo) – Faculdade de Educação da USP

Raphael Guazzelli Valerio (membro externo) - Universidade Federal de Pernambuco

Local e data da realização: Presidente Prudente, 23 de setembro de 2025.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 24/09/2025 11:44
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 6
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6279919)

Signatários do documento

ADEMIR HENRIQUE MANFRE (PROFESSOR)

ademirmanfre@yahoo.com.br
Recebido em 24/09/2025 11:44
Assinado em 24/09/2025 13:58
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.32.35
ID da assinatura: 5651659

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 24/09/2025 11:44
Assinado em 24/09/2025 11:47
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.33.2
ID da assinatura: 5651658

CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI (PROFESSOR)

utopico92@gmail.com
Recebido em 24/09/2025 11:44
Assinado em 24/09/2025 11:55
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:18:ca:8d0:b8ea:a8ff:feb9:b10
ID da assinatura: 5651660

RAPHAEL GUAZZELLI VALERIO (SIGNATÁRIO EXTERNO)

raphael.guazzelli@ufpe.br
Recebido em 24/09/2025 11:44
Assinado em 24/09/2025 12:48
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:18:789b:f947:1868:17fc:ea36:2f30
ID da assinatura: 5651663

ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (PROFESSOR)

elisa.tomoe@unesp.br
Recebido em 24/09/2025 11:44
Assinado em 24/09/2025 16:16
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 68.3.116.52
ID da assinatura: 5651661

DENNER DIAS BARROS (USUÁRIO EXTERNO)

denner@lcmc.usp.br

Recebido em 24/09/2025 11:44

Assinado em 24/09/2025 15:17

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 143.107.183.249

ID da assinatura: 5651662

URL do documento: <https://www.unoeste.br/cal/d3b9de88>

Assinatura digital do documento: 8c652051d27452758369117d7ec18a354242f30a326361e4416004ddc2d7ee69

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



Dedico esta tese aos meus gatos, minha fonte de calma.

AGRADECIMENTOS

Escrever agradecimentos é sempre um momento de reflexão profunda. Neste caso, este movimento reflete o final de uma jornada. Começo agradecendo meus pais, Expedito e Rosângela, que foram aqueles que estão desde o começo de todas as jornadas que iniciei e finalizei. Também agradeço aquele que iniciou ao meu lado uma jornada fantástica há mais de 10 anos, meu noivo Marcello.

Agradeço também aos meus gatos, tanto aqueles que já viraram estrelinhas (Frida e Antônia), como aqueles que ainda consigo apertar (Mimi, Amarelo, Salem e Salinha). Sem eles, a jornada teria sido mais solitária.

Agradeço também ao Prof. Dr. Claudio Benito Oliveira Ferraz, que me acolheu na minha iniciação científica quando fiz licenciatura em Geografia e me mostrou todo o universo acadêmico que resulta no meu doutoramento hoje.

Agradeço a minha tia, Rosilene Pagnozi, a Tuca (In Memoriam), que com sua deficiência, me fez entender o sinônimo de “acontecimento” na minha vida.

Também agradeço a minha amiga da vida e que também esteve na geografia, Ana Letícia Peixe Euzébio, que hoje me inspira a respirar cinema.

Agradeço a Rosana Cristina Miranda Dugois, amiga do doutorado, que deixou nossos encontros mais acolhedores e leves.

Agradeço as minhas amigas Cynthia Lopes e Maria Fernanda Nicoletti que mesmo com pouco tempo, se tornaram minhas confidentes para a vida, e que deixam o ambiente de trabalho mais leve e me fazem aprender mais a cada dia.

Agradeço também a Silvana Freitas, minha professora de dança, que me fez entender o mundo, meu corpo e a arte de outra maneira.

Agradeço profundamente a Paula Renata Amorin Santos, minha fonte de inspiração na educação infantil, e que pretendo levar do doutorado para a vida. E ainda, agradeço a ela juntamente com seu filho, Germano, por me permitir entrar em sua intimidade para a criação do curta experimental que apresento e que são a essência desta tese.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, que está comigo desde o mestrado, e que me fez crescer e amadurecer no meio acadêmico.

Agradeço também ao meu co-orientador Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré que me norteou filosoficamente e me ensinou mesmo sem perceber.

Agradeço a banca, Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schünzen, Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Prof. Dr. Denner Dias Barros, da Universidade de São Paulo (USP), e Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valerio, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por dedicar seu tempo em pensar na educação junto comigo.

Por fim, agradeço a Unoeste por toda a estrutura do PPGE, ao Grupo de Estudos Políticas e Práticas da Educação Inclusiva (PPEI) e a CAPES, por financiar este doutorado.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

Não existe arte que, como o cinema, vá tão diretamente para os nossos sentimentos e que, ao mesmo tempo, toque tão fundo em nosso inconsciente (Ingmar Bergman)

RESUMO

Devires da diferença: pensar o cinema para a educação

Esta tese busca aprofundar as discussões teóricas iniciadas no mestrado em Educação concluído no mesmo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), que versou sobre a representação da deficiência em documentários brasileiros utilizando as ideias de Gilles Deleuze sobre cinema. Neste momento, concentramo-nos na experimentação cinematográfica de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é desenvolver uma filosofia conjunta mediante a criação de um curta-metragem refletindo sobre a multiplicidade do pensamento filosófico e a experiência estética desta criança. O documento da tese adota a estrutura de platôs em que o texto reflete processos criativos ao longo de quatro anos, fomentando, inicialmente, discussões filosóficas e, posteriormente, a experimentação vivenciada. Buscamos com esse formato de tese, tornar a pesquisa acessível de diversas formas. A abordagem metodológica da tese é qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e criação de um curta-metragem experimental com ênfase no conceito de devir e na análise de estudos filosóficos e cinematográficos sobre estética, especialmente no que tange à normalização da pessoa com deficiência no cinema, fundamentando-se na filosofia de Deleuze e Guattari. A partir dessas experiências, buscamos discutir questões educacionais não abordadas pela ciência tradicional, propondo uma estética educacional que promova a educação inclusiva, desviando dos padrões convencionais e permitindo novas formas de pensar sobre a diferença. Chegamos à conclusão de que signos e afetos subversivos, possíveis por meio do cinema podem contribuir para a educação inclusiva, frequentemente negligenciada em abordagens educacionais tradicionalistas.

Palavras-chave: cinema experimental; devires; educação; inclusão.

ABSTRACT

Becomings of Difference: Thinking Cinema for Education

This thesis seeks to deepen the theoretical discussions initiated during the Master's in Education completed in the same Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), which focused on the representation of disability in Brazilian documentaries through Gilles Deleuze's ideas on cinema. At this stage, the focus shifts to the cinematographic experimentation of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim is to develop a shared philosophy through the creation of a short film that reflects on the multiplicity of philosophical thought and the aesthetic experience of this child. The thesis adopts the structure of plateaus, in which the text mirrors creative processes developed over four years, initially fostering philosophical discussions and subsequently documenting the lived experimentation. With this thesis format, we aim to make the research accessible in multiple ways. The methodological approach is qualitative, combining bibliographic research and the production of an experimental short film, with emphasis on the concept of becoming and on the analysis of philosophical and cinematographic studies on aesthetics, particularly regarding the normalization of people with disabilities in cinema, grounded in the philosophy of Deleuze and Guattari. From these experiences, the thesis seeks to address educational issues not usually contemplated by traditional science, proposing an educational aesthetics that fosters inclusive education, deviating from conventional standards and enabling new ways of thinking about difference. We conclude that subversive signs and affects, made possible through cinema, can contribute to inclusive education, often neglected in traditionalist educational approaches.

Keywords: experimental cinema; becomings; education; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Processo de fissão nuclear	20
Figura 2 -	Igreja por Carmelo Bene em Nossa Senhora dos Turcos (1968).....	28
Figura 3 -	Crânios dos Mártires da catedral de Otranto por Carmelo Bene em Nossa Senhora dos Turcos (1968)	30
Figura 4 -	Crânios dos Mártires dentro da catedral de Otranto - Itália.....	32
Figura 5 -	A múmia e a injeção por Carmelo Bene em Nossa Senhora dos Turcos (1968).....	35
Figura 6 -	O caixa eletrônico.....	57
Figura 7 -	Pêndulo imagético.....	59
Figura 8 -	O fandangos.....	60
Figura 9 -	O gato abençoador.....	61
Figura 10 -	O barbeiro	62
Figura 11 -	O fundo do mar	63
Figura 12 -	O gato lutador	64
Figura 13 -	Minions.....	65
Figura 14 -	O trem	66
Figura 15 -	Sala escura	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
3	PARA INICIO DE CONVERSA	19
4	PLATÔ 1 – CINEMA, CORPO E INCLUSÃO: ODE AOS DEVIRES EM “NOSSA SENHORA DOS TURCOS” (1968)	22
4.1	Criar um filme é questionar	22
4.2	O cinema em um devir.....	23
4.3	Os devires ainda resistem	37
5	PLATÔ 2 - DELIGNY, RANCIÈRE E DELEUZE: POR UMA ESTÉTICA INCLUSIVA	39
5.1	Propedêutica para uma estética inclusiva possível	39
5.2	Mapas como pistodológicas.....	42
5.3	A estética inclusiva em Deligny e Rancière	43
5.4	A estética inclusiva em Deleuze.....	50
5.5	Última parada com pensamentos contínuos.....	52
6	PLATÔ 3 - ENTRE PLANOS E PLATÔS: A AUTORIA AUTISTA COMO DEVIR CINEMATOGRAFICO	56
6.1	A edição.....	67
6.2	O filme.....	68
7	PLATÔ 4 - UMA ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA PARA A EDUCAÇÃO ..	75
7.1	Potências de um signo.....	75
7.2	O cinema como potência	79
7.3	Potências na educação	85
7.4	Uma potência em tese	89
8	CONCLUSÕES	94
	REFERENCIAS	97
	APÊNDICES.....	100
	APÊNDICE A – HYPOMNEMATA	101
	APÊNDICE B – STORYBOARD	110

1 INTRODUÇÃO

Esta tese buscou aprofundar as incursões teóricas iniciadas na pesquisa de mestrado em educação intitulada “A deficiência na educação por meio das lentes de documentários cinematográficos brasileiros”, cuja discussão se baseou em integrar as experimentações de Gilles Deleuze (baseados em seus dois livros, Cinema 1: Imagem-movimento, e Cinema 2: Imagem-tempo) e os signos cinematográficos surgentes nos filmes que possuem a deficiência como temática. Como resultado, vimos que Deleuze discute o tempo e o movimento a partir do que o cinema o apresenta, dinâmica que também se repete nos filmes que abordam a deficiência.

No mestrado, os conceitos filosóficos foram discutidos a partir de filmes que abordam a deficiência, porém, nenhuma pessoa com deficiência criou esses filmes e a própria autora não é considerada uma pessoa com deficiência. Na dissertação, o foco foi a análise desses filmes em relação ao discurso capacitista e normativo que inseriam as pessoas com deficiência em uma lógica padronizadora.

No doutorado, o tema abordado é a experimentação cinematográfica da própria pessoa com deficiência. Assim, abordamos o ato da criação de experimentações/devires. Propomos fazer a filosofia em conjunto a partir da construção imagética de uma criança dentro do espectro autista, tornando este nosso objetivo geral, já diluído em nos objetivos específicos como: analisar a literatura acadêmica referente aos principais eixos temáticos da pesquisa; compreender os conceitos filosóficos de Deleuze como multiplicidade, devir e identidade, analisando a obra tanto de Gilles Deleuze solo, tanto com Felix Guattari (e a literatura acadêmica referente aos principais eixos temáticos da pesquisa); criar um curta-metragem de forma experimental, juntamente com a criança com TEA que participou do trabalho de campo (filmagem) desta pesquisa para, assim, refletir sobre a multiplicidade do pensamento filosófico da diferença e, por fim, analisar como esta criança, juntamente com a pesquisadora, constrói o curta-metragem, buscando compreender a sua perspectiva de mundo e devires, desenvolvendo um pensamento estético que possibilita pensar a educação além do institucionalizado.

Esta pesquisa tem como bases teóricas a Filosofia de Gilles Deleuze (2015, 2018a, 2018b, 2018c, 2022, 2012) junto com Felix Guattari (2004, 1995, 2012a, 2012b, 2012c), cuja perspectiva se baseia na crítica à filosofia clássica e à psicanálise de Freud, que possibilitou um movimento de mudança do pensamento filosófico a

partir de objetos não filosóficos que incluem o pensamento a partir do cinema, da literatura, da biologia, etc., criando assim, uma filosofia que extrapola o campo filosófico, e se mistura com o campo das ciências e das artes¹.

Nesse sentido, a discussão em torno da pessoa com deficiência é o ponto inicial da discussão, pensada ainda no mestrado. Agora, avançamos para além da mera observação de sentidos filosóficos em filmes nos quais pessoas com deficiência são protagonistas, mas sim, como é o processo de criação cinematográfica e filosófica dessa pessoa, pois, partimos do pressuposto de que o devir conduz sua própria realidade, e que é por meio da diferença que essa realidade se passa.

Avançamos para a discussão efetiva de uma experiência cinematográfica a partir da deficiência, possibilitando assim, novos olhares, vivências e devires, não colocados como convencionais a partir do cinema convencional, da filosofia convencional e da educação convencional.

Assim, a criação deste curta virá além do encontro com os conceitos filosóficos escritos por Gilles Deleuze e seu trabalho com Felix Guattari. Utilizamos autores como Jacques Rancière (2000; 2013; 2009a; 2009b), Ellsworth (2001) entre outros, que discutem a filosofia afastada da ideia de padronização de corpos e de normalização de ações únicas. Para isso, aprofundamos conceitos como devir, diferença e estética, utilizando também autores do campo educacional, que se debruçaram sobre esses temas e que nos serviram de base teórica, seguindo os passos de autores que também fazem esse caminho, como Silvio Gallo (2008), Christian Vinci (2019), José Vitkowski (2017), etc.

A fim de utilizarmos estes autores como potências nesta Tese, que nos direcionaram para, finalmente, pensarmos conceitos educacionais a partir do apanhado filosófico proposto anteriormente, nos quais as potências do acontecimento e de força da experiência criam possibilidades de educação para a diferença que, ainda que uma entre outras, possibilite a inclusão, sobretudo no contexto educacional.

Diante dessas considerações, estabelecemos como perguntas da pesquisa: Como as experimentações da linguagem cinematográfica realizadas por uma pessoa com TEA podem constituir uma estética da diferença na educação e revelar seus modos de perceber, criar e se relacionar com o mundo por meio do audiovisual?

¹ Além disso, também nos baseamos em autores que abordam o Cinema e a semiótica que nos serviu de base para repensar a educação básica em trabalhos anteriores a este.

Diante desse contexto elaborado, partimos da hipótese de que existem signos que nos fazem pensar e além disso, experienciar, sobre a educação mais inclusiva, e que são deixados de lado quando se trata da educação tradicional por serem afetos que vêm de lugares subversivos, onde a inclusão não se refere a uma pessoa, mas a uma multiplicidade de significados atribuídos à experiência dos modos de existir, sentir e experienciar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se inscreve no campo das abordagens qualitativas, fundamentando-se em procedimentos bibliográficos que dialogam com a construção teórica e a experiência prática vivida ao longo do processo investigativo. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza orgânica e processual da tese, cuja elaboração se estendeu por um período de aproximadamente quatro anos, tempo durante o qual a criação e o amadurecimento conceitual foram atravessados por múltiplos movimentos de escrita, experimentação e troca com pares acadêmicos.

Como forma de refletir essa dinâmica, optamos por estruturar a tese a partir do conceito de platôs, conforme proposto por Deleuze e Guattari (1995). Tal escolha não se dá apenas como metáfora estética ou estilística, mas como opção epistemológica coerente com os fundamentos filosóficos que sustentam esta investigação. Cada platô configura-se como superfície de intensidade contínua, não hierárquica, que permite múltiplas conexões com os demais, à semelhança de um rizoma, e que resiste à linearidade tradicional da forma tese.

Ao longo do percurso, foram elaborados artigos científicos, entendidos aqui não como apêndices da pesquisa, mas como dispositivos integrantes do próprio processo de produção do pensamento. Esses textos circularam em diferentes contextos e instâncias acadêmicas, promovendo diálogos e retornos críticos que contribuíram para o aprofundamento e a reformulação das questões centrais do trabalho. Assim, a tese foi sendo gestada como organismo vivo, em constante interação com o mundo, aberta à multiplicidade de interpretações e acessos possíveis.

Embora a estrutura possa remeter, em certos aspectos, à lógica da tese *multipaper*, a adoção do termo “platô” se justifica por sua centralidade filosófica na proposta aqui desenvolvida. O que se propõe, portanto, é uma metodologia que não busca a fixidez da conclusão, mas a mobilidade do pensamento em fluxo. Um gesto de abertura, criação e invenção que atravessa e constitui toda a pesquisa.

Um platô é uma região de intensidade contínua, um campo de variações constantes que não culmina em um ponto de clímax. Ele mantém uma energia sustentada sem início nem fim predeterminados. Um meio constante, e não um

começo ou uma conclusão. O conceito de platô² se opõe à ideia de um desenvolvimento linear, com começo, meio e fim. Em vez disso, o platô é uma zona de intensidade que se sustenta por si mesma. Um espaço de fluxo, multiplicidade e conexão. Cada capítulo do *Mil Platôs* é chamado justamente de “platô”, pois pode ser lido em qualquer ordem, refletindo a estrutura rizomática do pensamento deles (outro conceito central da obra). Um platô é uma forma de pensar o conhecimento, a subjetividade e a organização social como processos em constante variação, sustentados por intensidades, e não como sistemas fechados ou etapas sucessivas. Ele se opõe à lógica do “modelo-arbóreo” e afirma uma lógica rizomática, aberta e experimental, portanto, uma forma de pensamento nômade, que evita hierarquias, centros ou teleologias. Todo platô pode se ligar a outros, formando redes. Ele rejeita narrativas evolutivas e/ou progressistas. O foco está nas forças, nos fluxos e nos afetos, algo que buscamos nesta tese.

Para aprofundarmos a temática, foram realizadas incursões teóricas, buscando compreender os principais conceitos, em especial, o conceito de devir, além da análise de estudos filosóficos e cinematográficos anteriores sobre estética, juntamente com questões não finalizadas ou não especificadas em nossa pesquisa de mestrado, partindo dos resultados obtidos pela dissertação para a análise mais aprofundada de questões que ainda nos instigam em torno da imposição da normalização da pessoa com deficiência no cinema, pensada no mestrado a partir da Filosofia do acontecimento de Deleuze e em suas ideias filosóficas junto a Felix Guattari.

A princípio, foi pensado no processo de criação de experimentações filosóficas de uma pessoa surda mediante a criação de um curta-metragem autoral. A escolha dessa pessoa ocorreu por se alinhar à pesquisa atual da orientadora deste trabalho, porém, com a ocorrência de imprevistos durante a elaboração dessa tese, o participante da pesquisa precisou ser mudado.

Embora a metodologia tenha permanecido a mesma, o curta-metragem focou em um estudante com TEA. A participação dessa criança foi possível graças ao vínculo estabelecido com sua mãe, que integra o mesmo grupo de pesquisa que as

² A definição de platô por Gilles Deleuze e Félix Guattari aparece especialmente na obra *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* (1995, 2012a, 2012b, 2012c). O termo é usado em sentido filosófico, inspirado pelo antropólogo Gregory Bateson, e tem um significado que vai além do uso geográfico ou comum.

pesquisadoras deste estudo, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Após o aceite e assinatura do Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE) pelos pais, foi mantido o contato por meio de conversas no aplicativo *Whatsapp* pelo qual a pesquisadora enviou instruções de como a filmagem poderia ser feita, visando construir o roteiro de produção autoral audiovisual. A pesquisadora pretendeu realizar observação do material enviado, analisando os devires que, possivelmente, poderiam emergir durante a produção por meio de um *hypomnemata* (Bastos, 2017), propondo assim, um cinema criador de potências do acontecimento e de força da experiência que é possibilitar encontros entre filosofia e cinema.

As vivências realizadas na pesquisa possibilitaram discutir questões educacionais persistentes, frequentemente negligenciadas pela abordagem científica tradicional. A partir dos devires filosóficos gerados por experiências artísticas e cinematográficas, propõe-se uma estética educacional que se distancia do pensamento convencional. Essa abordagem permite desenvolver formas de pensar a educação que consideram e valorizam a diferença, promovendo uma construção pedagógica inclusiva e sensível à diversidade.

3 PARA INICIO DE CONVERSA

Iniciemos essa tese com a seguinte afirmação: este e texto não é sobre filosofia. Nem sobre arte. Nem sobre deficiência. Nem sobre Educação. Esta tese é sobre a articulação de todas elas. Esta tese é sobre encontros. É sobre como todas essas dimensões criam movimentos novos. É sobre multiplicidades. Deleuze discute o conceito de multiplicidade de Bergson, nosso ponto inicial de pensamento. Esta tese não existiria sem a noção de multiplicidade bergsoniana. Esta tese não existiria sem a noção de multiplicidade bergsoniana que implica, ao mesmo tempo e na mesma medida, o múltiplo e o uno.

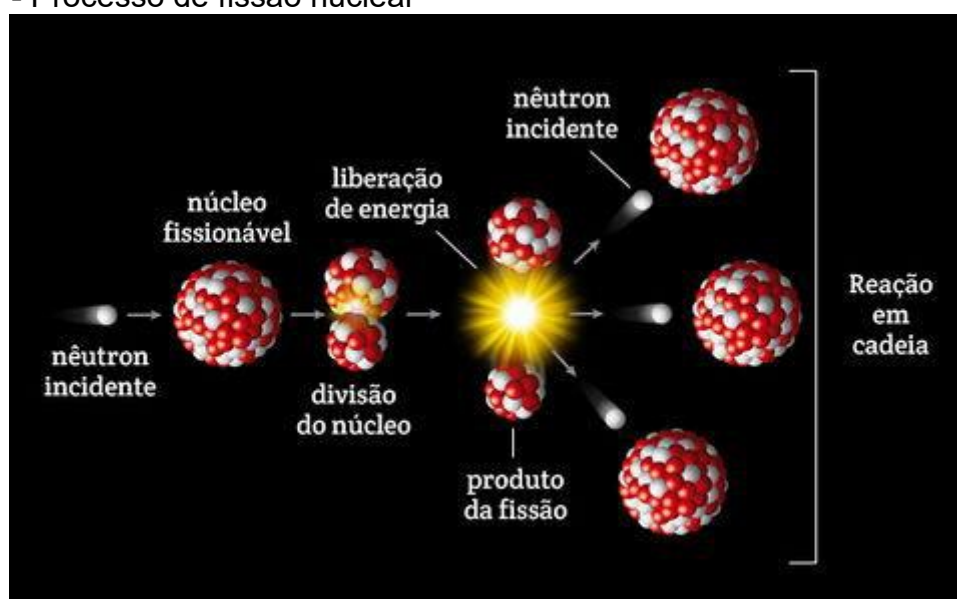
Somos múltiplos e unos. “O uno já é múltiplo, o Ser passa ao não-ser e produz o devir. As páginas em que Bergson denuncia esse movimento do pensamento abstrato estão entre as mais belas de sua obra [...]” (Deleuze, 2012, p. 37). As multiplicidades deste texto se encontram entre dança, cinema, criança, livro, mulher, barulho, silêncio. São várias multiplicidades se encontrando. Durante a escrita deste texto ao longo de quatro anos, muitos devires aconteceram quando entraram em contato com tais multiplicidades. O que torna o devir um acontecimento é o modo como ele se dá, como ocorre, como se traduz na multiplicidade de pensamentos e vivências. Esse é o exercício de escrita. Isto são os encontros. Encontros que chocam, violentam, criam.

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. Assim, a filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. [...] a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento (Deleuze, 2022, p. 22).

O princípio da filosofia da diferença advém da multiplicidade. Um conceito que não é múltiplo, tende a cair na busca de normatividade. A multiplicidade é a síntese da diferença. Na filosofia clássica, baseada no pensamento socrática-platônico, o sujeito é construído como transcendente, ou seja, está além da realidade mortal, é um ser pensante e racional, logo, não existe o conceito de multiplicidade; esta, só surge a partir da criação da teoria da relatividade. A ciência faz pensar a filosofia, ou seja, por si, multiplicidade tem feição interdisciplinar que nos força a experimentar sua decomposição. Deleuze utiliza da junção da filosofia de Bergson com a física de Riemann para pensar essa multiplicidade.

Utilizando então da física como Deleuze, vemos que a multiplicidade tem o princípio de energia nuclear. Lembramos da física, da fissão nuclear; nela, um nêutron entra em contato com o núcleo fissionável que, quando quebrado libera outros nêutrons e no meio desse processo libera energia. Assim, pensemos a multiplicidade: quando existe uma excitação geradora de várias respostas que “[...] opera essa reviravolta no par uno-múltiplo, surge não mais o dualismo substantivo-adjetivo, mas uma tipologia das multiplicidades” (Cardoso Júnior, 1996, p. 152).

Figura 1 - Processo de fissão nuclear



Fonte: Batista ([2026?]).

Audiodescrição: A imagem representa artisticamente a fissão nuclear, da esquerda pra direita, uma esfera de menor tamanho se rompe com um agrupamento de outras esferas, que se dividem em 2 menores, posteriormente, em 3.

As multiplicidades estão em toda a parte a partir do momento em que deixamos de lado a filosofia tradicional e adentramos de cabeça no pensamento filosófico a partir dos signos criados por nós. Aqui não existe o conceito de neutralidade. Esta tese é criada a partir de encontros, de esbarrões, de forças que brigam, que violentam. Coisas que não são ditas, pressões externas, respostas internas.

A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém não é filosofia. Ela serve para incomodar a besteira, faz a besteira algo vergonhoso. Não tem outra serventia, a não ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento em todas as suas formas (Deleuze, 2018c, p. 136).

É com esse fundo que pensamos que a diferença se faz por meio dos (des)encontros da multiplicidade. Será que a filosofia então tem apenas uma visão de cada vez? Será possível o eu pesquisadora falar sobre os outros? Será que esta tese é a visão da pesquisadora sobre o outro? Se pensarmos na filosofia de Descartes sobre o eu e o outro no sistema cartesiano, significa que tanto o eu quanto o outro está interiorizado no meu ser, na interioridade do meu pensamento, o outro é a construção do eu. Já para Sartre, o outro não é interno, e sim externo, e que para perceber o mundo, temos que perceber o outro. Esta relação (para Sartre) é conflituosa, pois trata-se de posse.

[...] trata-se um conflito de liberdades. A consciência sabe-se livre, ser de abertura e de escolhas; no entanto, quando capturada pelo outro, torna-se presa da liberdade do outro. Instaura-se um conflito gera a atitude de ódio para com o outro. E Sartre afirma que, quando odeio o outro, condeno nesse ódio minha aversão a todos os outros, de forma que eu possa ser suprema e plenamente livre, sem nada nem ninguém que possa limitar meus desejos e minhas ações (Gallo, 2008, p. 05).

Para Gallo (2008), Sartre escreve pensando em tolerar o outro, pois tal atitude ainda não diz respeito à liberdade do outro, na medida em que eu escolho para mim e para ele como o mundo deve ser, sendo assim, o outro é sempre uma representação, um objeto. Ainda como um objeto, há a tentativa da possibilidade do outro ser ignorado, passado como indiferente, mas que não passa de um autoengano, pois sabemos que o outro está ali, que nos olha e nos captura.

A filosofia da diferença tende a não ignorar aquilo que nos afeta, nem em colocar em padrões feitos por normativas; Deleuze (1995) define o devir como um movimento do real, e junto a isso, o movimento do ser. Um projeto anarquista de constituir o eu e o outro, ou uma nova imagem do pensamento que usa da diferença para pensar novos ângulos e perspectivas.

4 PLATÔ 1 - CINEMA, CORPO E INCLUSÃO: ODE AOS DEVIRES EM “NOSSA SENHORA DOS TURCOS” (1968)

Este platô foi elaborado como ponto de partida da tese no qual analisamos o conceito de devir. Deleuze utiliza da tetraplegia de Joe Bousquet (1897-1950) e do filme dirigido por Carmelo Bene, “Nossa Senhora dos Turcos” (1968), em seu livro “Lógica do Sentido” para pensar o conceito de devir, e que foi repensado por nós a fim de demarcarmos a lógica do pensamento que perpassa todo o texto.

4.1 Criar um filme é questionar

Na busca por uma compreensão mais profunda e holística da educação, é importante reconhecer a presença de elementos frequentemente negligenciados, mas que possuem impacto significativo em nossa perspectiva sobre inclusão e aprendizado. Existem sinais, muitas vezes originados de fontes consideradas subversivas ou não convencionais, que estimulam a reflexão mais profunda sobre a natureza da educação inclusiva. No entanto, é curioso notar como esses sinais, muitas vezes, são impostos ao esquecimento ou minimizados, possivelmente devido à sua origem menos convencional. É como se nossa concepção convencional de educação tendesse a desconsiderar vozes alternativas, subjugando-as em prol de uma estrutura mais tradicional.

Ao examinar criticamente o que rotulamos como "educação", surge a perspectiva intrigante: a de que o processo educacional, por vezes, se assemelha à tentativa de domesticar e controlar forças potencialmente libertadoras (Freitas, 2016). A linguagem que usamos, os currículos que seguimos e as estruturas que implementamos podem moldar a individualidade e conter as aspirações dos estudantes. Assim, ao analisar a educação sob essa luz, somos desafiados a repensar os métodos pedagógicos e as ideias preconcebidas que temos sobre o propósito último da educação.

Essas observações nos convidam a considerar com mais profundidade e sensibilidade os elementos que, muitas vezes, passam despercebidos no contexto educacional. Por meio da exploração das vozes derivantes e da resistência à domesticação inerente ao sistema educacional, podemos vislumbrar um panorama

mais amplo e inclusivo da educação, que busca valorizar e nutrir as múltiplas expressões de potencial humano.

Mas, por que considerar a educação e o processo de aprendizado nessa perspectiva filosófica? Se algo é indiscutível, é que a nossa existência se desenrola na medida em que experimentamos; em outras palavras, a aprendizagem é uma questão de vital importância. A produção de conhecimento ocorre tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, em cenários convencionais e não convencionais, por meio de diversas fontes, incluindo o cinema, que desejamos agora nos aprofundar, considerando-o como um dos focos de estudo do próprio Deleuze.

Deleuze argumenta que pensar sobre cinema equivale a criar um cinema. O cinema se torna uma prática intrínseca de imagens e signos capaz de ensinar filosofia e ser uma plataforma que propicia a aprendizagem. No entanto, é relevante ressaltar que criar um filme ultrapassa a mera visualização; a criação de um filme desemboca na geração de questionamentos, na evocação de problemas.

4.2 O cinema em um devir

Pensar filosoficamente constitui um exercício árduo, que requer tempo e disposição. Esse exercício, pode ser comparado a dança contemporânea: no início, os movimentos parecem difíceis de acompanhar, mas logo se tornam mais acessíveis na medida em que se memoriza a sequência. No entanto, descobre-se que a essência da dança não reside na repetição mecânica e sim na experiência sensível de deixar-se conduzir pela música. De modo semelhante, na trajetória acadêmica de Deleuze, a filosofia não se reduz a passos ou ordens preestabelecidas, ao contrário, se afirma como uma prática do sentir, marcada pela recusa da rigidez e pela abertura à criação.

Nessa medida, Deleuze confere centralidade ao sentir e ao experimentar, pois, assim como na dança contemporânea, o sentido só se revela a quem se arrisca no movimento. Ao espectador externo, a coreografia pode parecer dissonante ou mesmo sem significado; para o dançarino, ela é experiência encantada, vivida no corpo que pensa e no pensamento que dança.

A educação, ao afastar a arte de sua tessitura, empobreceu as possibilidades de ser, sentir e experimentar. Daí a urgência de cultivar outros modos de olhar e perceber - tarefa à qual Deleuze nos convoca ao propor uma filosofia que, mais que ordenar conceitos, insiste em fazê-los vibrar no registro do sensível.

Tomei a liberdade de usar a dança por se tratar de uma das artes sobre as quais venho refletindo, e talvez, a única que Deleuze não tenha explorado em sua obra. Inclusive, boa parte de seus escritos vai em direção da não-filosofia. Deleuze escreve sobre literatura com Proust e Kafka, sobre cinema com Eisenstein, Godard e Glauber, além de outras ciências como a matemática, a física, a geografia, e até dialoga com outros filósofos como Bergson, Nietzsche, Spinoza, entre outros.

Em uma nota chamada “Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática”, publicada originalmente em 1979, Deleuze nos diz por meio do ensino da matemática e da música em *Vincennes*, nos propõe pensar conceitos filosóficos a partir de exemplos não filosóficos, porque dentro desse ensino existe uma experimentação feita, que leva os ouvintes a pensar por meio de suas necessidades e de suas abordagens. Assim, para Deleuze, o aprendizado escolar é constantemente orientado a partir da direção dos ouvintes (Deleuze, 2002).

Mas, por que pensar a educação, ou no aprendizado? Se uma coisa é certa, é que a gente vive na medida que experimenta, ou seja, o aprendizado é uma questão vital. A gente aprende dentro e fora da escola, em espaços convencionais ou não, por meio de livros, ou por outras situações, inclusive pelo cinema, um dos objetos de estudo do próprio Deleuze, sobre o qual gostaríamos de começar a aprofundar.

O cinema está assim como a andorinha que voa em um dia de verão. Está sempre ali, pode não ser notada por passar tão rápido e ser tão pequena, mas mudando o olhar é possível enxergar sua presença sempre no alto. Sendo assim, retomamos as ocasiões em que Deleuze usa o cinema para pensar filosoficamente quando escreve *Cinema 1 – A imagem-movimento* (Deleuze, 2018a), e *Cinema 2 – A imagem-tempo* (Deleuze, 2018b).

Por meio do cinema, Deleuze diz que pensar o cinema também é criar um cinema, pensar o cinema não tem a ver com a teoria. Pensar o cinema é fazer cinema, assim como pensar em filosofia é fazer filosofia.

Sendo assim, o cinema é uma prática de imagens e de signos que pode (e deve, segundo Deleuze), ensinar a filosofia. Se aprender tem a ver com os signos, o cinema pode nos levar a aprender, mas muito mais do que ver um filme, criar um filme leva ao ponto da aprendizagem, a criação de problemas e, definitivamente, há algo no cinema que não podemos negar: o signo.

O signo para Deleuze é o motivo da criação de pensamentos filosóficos. É aquele que extrapola a relação da lógica formal. Esse pensamento não está colocado para que possamos simplesmente alcançá-lo, mas sim para nos incomodar, nos sensibilizar, nos deixar confusos. Inclusive, não posso deixar de relatar o que me incomoda ao escrever esse texto. Pensar filosoficamente é algo que se torna intrínseco depois que começamos. A quaisquer movimentos da vida é inerente a filosofia. Desde quando pensamos no cansaço, na força, na doença ou até na morte. A morte é um signo. Um signo que nos faz transmutar para o passado, e para o futuro, e assim como um signo, pode nos impactar de diversas maneiras que não sabemos traduzir a princípio. É somente na morte que pensamos a vida. E como são essas vidas. O que é vida? O que é viver? O que é pensar na vida? O que é pensamento?

Pensar é inerente ao signo. Ainda que achamos que não pensamos quando não estamos pensando, nós pensamos. E se por acaso escutamos a seguinte afirmação vinda do senso comum: “barriga cheia ajuda a pensar melhor”, podemos rever tal frase popular. A dor no estômago pela falta de comida faz pensar em como a satisfação pode nos conduzir a em um estado de pensamento ideal. E não é sobre isso que Deleuze fala. Pensar, vem por meio do problema. A barriga vazia traz um problema em que existe a dor, a angústia, a vontade de ir atrás de algo para comer. A barriga vazia traz a solução de como saciar a fome. O problema da barriga é, de fato, algo físico, mas alguns problemas não são de fácil resolução. Nossa primeira reação é querer fugir. Fugir de tal experiência.

A elaboração da dor do luto, assim como a resolução de um bloqueio criativo, só ocorrem por meio do passar do tempo. Não a simples passagem cronológica do tempo, mas a partir de uma temporalidade distinta, que atravessa passado, presente e futuro. Tal concepção de tempo pode ser comparada à experiência cinematográfica, pela qual é possível transitar entre diferentes temporalidades, criando um movimento que não se reduz à linearidade.

Nesse caso, é preciso deixar claro que, ao tratarmos do sentido do signo em Deleuze, não devemos reduzi-lo a interpretação lógica, pois isso impõe um sentido único à aprendizagem (Abreu Filho, 2007).

Uma vez que Deleuze já realizou o pensar filosófico pelo cinema, podemos, então, começar a pensar o inverso, fazendo não como ele fez, mas a partir de seu pensamento.

Tomemos a liberdade de não ser academicamente filósofos, nem cineastas, para assim, andarmos de um lado para o outro neste limiar.

O que nos norteará é o pensamento que pode vir dos dois lados: tanto filosófico, como artístico; um pela criação de conceitos a partir do pensar, e o outro, a partir dos *affectos* e dos *perceptos* que nos fazem pensar. Sendo assim, como pensar a filosofia pela criação de um filme? O que a criação do filme tem a dizer da filosofia? Em que os *affectos* e os *perceptos* contribuem para um novo conceito? E assim entram outras indagações: o que pode uma imagem? Pode um pensamento sem ela? O que a imagem nos diz? O que o tempo da imagem pode nos fazer pensar? O que é o tempo? O que é o movimento?

Essas e tantas outras questões permeiam a criação, porque são elas que nos levam ao problema. Resumidamente, nosso cenário é o seguinte: o pensamento filosófico para Deleuze emerge a partir dos problemas. Os problemas são criados quando somos afetados pelos signos que residem nas artes, como por exemplo, o cinema. Assim, pelo cinema podemos pensar filosoficamente. Criando, aprendendo. Sendo afetados. Pretendemos dar esse passo a partir da compreensão do que Deleuze pensa sobre o cinema.

No âmbito dessa intrincada exploração, permitamo-nos mergulhar em águas profundas, a partir das quais a intersecção entre o pensamento filosófico e a expressão artística, em especial, o cinema, se desvela. Ainda que nos afastemos, em certa medida, das diretrizes que Deleuze traçaria, encontramos aqui caminhos que, embora distintos, apresentam seu próprio valor e propósito. Antes de tudo, é imperativo discernir a armadilha sutil que se desenha no horizonte do sentido do signo na perspectiva deleuziana, um alerta que ecoa contra a redução do signo a uma interpretação lógica, encerrando-o a um único sentido na jornada da aprendizagem (Abreu Filho, 2007).

No entanto, tal qual o cinema serviu como terreno fértil para a exploração filosófica nas mãos de Deleuze, ousamos virar o prisma e contemplar como o próprio pensamento filosófico de Deleuze pode iluminar a arte cinematográfica. Como uma dança de ideias que transcende os limites da academia e do estúdio, essa abordagem nos convida a experimentar a simbiose criativa que emerge quando nos aventuramos nas duas direções.

Nesse equilíbrio, o pensamento se torna a bússola orientadora, fluindo tanto da dimensão filosófica, quanto da artística. Enquanto a primeira desenha a cartografia

conceitual por meio da reflexão, a segunda se vale dos *affectos* e *perceptos* para provocar e guiar o pensamento. Aqui, não somos compelidos a adotar a vestimenta acadêmica do filósofo ou a lente do cineasta, mas, em vez disso, aventuramo-nos como navegadores de um limiar criativo, transitando entre as duas margens.

Considerando tal pensamento delirante, emergem indagações inquietantes: como extrair a filosofia da gênese de um filme? O que a produção cinematográfica tem a dizer sobre os complexos tecidos da filosofia? Como os *affectos* e *perceptos* podem moldar novos conceitos? E, assim, as indagações florescem e se multiplicam: qual o poder de uma imagem? Existe pensamento além dela? Qual a mensagem implícita nas imagens que contemplamos? Como o tempo imbricado na imagem instiga nossa reflexão? Que intrincada dança é essa do tempo e do movimento?

Nesse turbilhão de indagações, percebemos que o cerne do desafio reside na criação. Os problemas filosóficos, como delineados por Deleuze, brotam quando somos afetados pelos signos, essas entidades permeáveis à arte, como o cinema. Dessa forma, por meio do cinema, desdobram-se portais de possibilidades para pensar filosoficamente. Um processo criativo de cunho dual: criamos enquanto aprendemos, somos afetados enquanto afetamos.

O cinema, na visão deleuziana, não é meramente uma manifestação artística. É um campo de forças no qual o tempo, o movimento e a imagem se entrelaçam de maneira única, dando forma a um universo de possibilidades. A partir da lente filosófica de Deleuze, o cinema se torna espelho reflexivo de refração, a partir da qual uma estrutura que reflete a realidade ao mesmo tempo em que a reconfigura e a desconstrói para revelar seus aspectos ocultos. Nessa interpretação, o cinema não é apenas meio de entretenimento, mas também arena onde o pensamento ganha vida em formas dinâmicas e mutáveis.

Dessa forma, somos compelidos a abraçar o desafio que Deleuze nos delega: não somente pensar o cinema, mas pensar com ele, a partir dele. Em nosso movimento sincrético entre o mundo das ideias e o reino da arte, reconhecemos que, mesmo enquanto não acadêmicos, podemos trilhar o terreno da exploração filosófica pela via do cinema. Nossos passos, guiados pela linhagem filosófica de Deleuze, nos levam a um território criativo no qual a imagem em movimento desafia as fronteiras do pensamento convencional, e a partir do qual a filosofia ganha vida por meio dos *affectos* e *perceptos* moldados por essa dança de imagens, tempo e movimento.

Para esta discussão, trazemos o filme *Nossa Senhora dos Turcos* (1968), citado por Deleuze no livro *Cinema 2: Imagem-Tempo* (2018b), quando se inicia a discussão do conceito de corpo. É a partir do corpo que performamos teatralidade, é nele que mergulhamos para atingir o impensado. O corpo é a vida. É por meio do corpo que ganhamos devires.

Figura 2 - Igreja por Carmelo Bene em *Nossa Senhora dos Turcos* (1968)



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem retrata construções com pilares de modo distorcido, intencionalmente, como se estivessem derretendo ou não tivessem a rigidez que os objetos naturalmente têm.

Para Deleuze (2018b) essa imagem deriva, a câmera flutua e nós acompanhamos em uma dança sem ritmo, desequilibrada, que olha para cima, *vertigo*. O substrato dessa imagem emerge como resultado de uma interação intrincada entre elementos diversos: a câmera, como instrumento de visão e captação, desvencilha-se das amarras do solo e ascende a alturas etéreas. Nós, por nossa vez, nos vemos compelidos a mergulhar nesse cenário seguindo os movimentos da coreografia visual com simbiose inquietante, uma dança que se desenrola sem os contornos previsíveis do ritmo, uma dança, por assim dizer, despojada de equilíbrio. À medida que nossos olhos se elevam em direção ao firmamento, a sensação de tontura se instala e nos imerge na vastidão do desconhecido.

É na organização complexa das ideias e das vivências que se revela a possibilidade de enxergar além das limitações impostas pelas convenções. Acreditamos que esses modos de existência sejam capazes de possibilitar outras

formas de viver. Em nossa incursão filosófica, somos convidados a abandonar as correntes da normalidade e a adentrar o terreno fértil das multiplicidades, a partir do qual as fronteiras entre o eu e o mundo se diluem em um fluir constante de devires.

Assim como um rio que não cessa de correr, Deleuze (2021) nos conduz a uma jornada intrépida em direção a horizontes inexplorados, na qual o pensamento se expande e transforma-se em contínuo devir, dança incessante de conceitos e percepções que desafia as estruturas rígidas do conhecido. Nessa busca pela liberação das potencialidades latentes, somos convidados a questionar, a desconstruir e a reconstruir, a fim de vislumbrar as múltiplas maneiras pelas quais a vida irrompe em sua inesgotável vitalidade.

Nesse sentido, a filosofia de Deleuze nos incita a abraçar a complexidade e a incerteza como fontes de criatividade e transformação, convidando-nos a trilhar caminhos que transcendem as limitações convencionais e nos leva a dança inebriante com os ritmos imprevisíveis da existência. Ou seja, acreditamos que esses modos de existência sejam capazes de possibilitar outras formas de viver. A vida resiste e emerge como acontecimento (Pagni, 2015).

No embaraçado tecido das ideias e experiências humanas, revela-se a oportunidade de transcender as barreiras impostas pela rigidez das convenções. Acreditamos firmemente que esses modos de existência carregam consigo a capacidade intrínseca de inaugurar formas alternativas de vivenciar a vida. A própria vida, resiliente e inquietante, emerge como eterno acontecimento, como fluxo contínuo de transformações que desafia qualquer tentativa de encapsulá-la em conceitos pré-determinados.

Em nossa jornada, a filosofia nos convoca a abandonar os padrões da normalidade, a romper com as amarras que nos mantêm alinhados a ideias preconcebidas. Como exploradores do pensamento, somos convidados a adentrar o território fértil das multiplicidades, domínio no qual as fronteiras entre o "eu" e o mundo se desvanecem em corrente incessante de devires. Deleuze (2021) se torna nosso guia audacioso, conduzindo-nos em direção a horizontes inexplorados nos quais o pensamento não é mera entidade estática, mas contínuo devir de conceitos e percepções que desafia as estruturas inflexíveis do conhecido.

Nossa busca consistente pela liberação das potencialidades latentes nos estimula a questionar os fundamentos estabelecidos, a desconstruir as amarras que limitam nossa compreensão e, a partir desses fragmentos, reconstruir uma visão que

abarque a multiplicidade e a vitalidade da existência. Nessa jornada, testemunhamos a vida emergir em sua exuberância inextinguível, transbordando em cada recanto do universo e ressoando em uma sinfonia ininterrupta de energia.

Na essência da filosofia de Deleuze, encontramos um convite apaixonado para abraçar a complexidade e a incerteza como fatores de fertilidade criativa e transformação constante. Essa abordagem nos conduz a um caminho que transcende as fronteiras convencionais, nos incentivando a dançar ao compasso dos ritmos imprevisíveis da existência. É precisamente nessa dança que encontramos a essência da vida: uma harmonia em constante mutação que resiste à tentativa de ser enquadrada em categorias estáticas.

Figura 3 - Crânios dos Mártires da catedral de Otranto por Carmelo Bene em Nossa Senhora dos Turcos (1968)



Fonte: A autora.

Audiodescrição: uma imagem composta de 6 outras imagens, da esquerda para a direita, de cima para baixo, a primeira, segunda, quarta e quinta, marcada por agrupamento de crânios humanos, a terceira com duas janelas fechadas de baixo pra cima, por fim, a última, um homem olhando através de pedaços de ossos, de modo que soe como se seu rosto fosse um crânio.

Apenas para contextualizarmos, o título do filme “Nossa Senhora dos Turcos” é uma referência ao ataque do império otomano à cidade de Otranto - Itália quando, em 1480, no qual 800 italianos (homens acima de 15 anos), conhecidos como Mártires de Otranto, se sacrificaram em prol da sua identidade cristã ao se recusarem a negar sua fé cristã, sob ameaça de terem suas cabeças decepadas. Assim, optaram por um ato de suprema coragem: preferiram o sacrifício pessoal a renegar aquilo que consideravam a essência de sua identidade.

Desse modo, inscreveram seu nome na crônica da resistência e da determinação, deixando um legado de devoção inabalável e fidelidade intransigente. Ao aceitar o martírio ao invés da traição, ecoou nos anais da história, reverberou ao longo do tempo, transcendendo gerações e continentes. Um ano após o fatídico evento, atendendo ao desejo expresso por Afonso de Aragão, o príncipe de Salerno, as relíquias desses destemidos mártires encontraram repouso em uma capela (hoje chamada de Catedral da Anunciação de Nossa Senhora - *Cattedrale di Santa Maria Annunziata*), dedicada a perpetuar a memória do massacre e a ressoar a coragem indomável que selou seus destinos.

Dessa forma, "Nossa Senhora dos Turcos" não é apenas um termo, mas uma síntese evocativa de uma tragédia e um triunfo que se entrelaçam na narrativa humana. Constitui-se em um lembrete tangível de que a história é uma constelação de escolhas, algumas das quais, como as feitas por esses Mártires de Otranto, transcendem a efemeridade do tempo e inspiram aqueles que hoje contemplam suas ações heroicas.

Nessa reflexão profunda sobre o passado, somos convidados a reconhecer a complexidade do sacrifício e a resiliência do espírito humano que, diante das adversidades mais cruéis, pode erguer-se em defesa de sua fé e identidade, forjando uma conexão inquebrantável entre a história e a memória. É a reflexão, o pensar sobre o passado, sobre a morte, o sacrifício que nos confere forças de resistência, permitindo enfrentar nossa realidade, assim como faz o protagonista do filme.

A visão inspiradora de Deleuze nos estimula a olhar além das superfícies aparentes, a penetrar as camadas mais profundas da realidade em busca de novas perspectivas e significados. Ao questionarmos as narrativas dominantes e desafiar os sistemas de pensamento convencionais, damos espaço para a emergência de perspectivas mais ricas e abrangentes acerca da condição humana em um mundo em constante evolução.

Em última análise, a filosofia de Deleuze nos incita a uma forma de viver que vai além das fronteiras da conformidade, que abraça o caos e a complexidade como fontes de renovação. Convida-nos a entrar em sintonia com a sinfonia universal da vida, a nos rendermos a sua melodia sempre mutante e a dançarmos com paixão no cenário em constante mutação do cosmos. Portanto, reiteramos firmemente nossa crença de que esses modos de existência, exaltados pela filosofia de Deleuze, têm o poder de desbloquear horizontes inexplorados, oferecendo-nos novos panoramas para contemplar e novos ritmos para dançar. A vida, indomável e pulsante, continua a se insurgir como um acontecimento inigualável e enigmático (Pagni, 2015).

Figura 4 - Crânios dos Mártires dentro da catedral de Otranto - Itália



Fonte: Skulls of martyrs inside Otranto cathedral por Laurent Massoptier. 20 de julho de 2006. Link: <http://loloieg.free.fr/>

Audiodescrição: Um altar com crânios retratados em três colunas na parede, 10 castiçais, uma estátua de uma mulher com um bebê em seu colo no centro das velas.

Quando lançamos um olhar fugaz sobre o conceito de deficiência, ou sobre as pessoas que vivenciam essa realidade, muitas vezes nos deparamos com uma teia intrincada de preconceitos e distorções que se entrelaçam em nossa percepção. Esses preconceitos não emergem por mero acaso; ao contrário, revelam uma lógica subjacente que se enraíza na esfera econômica, a partir da qual a valorização é atribuída à produtividade e à utilidade, relegando à invisibilidade aqueles que não se encaixam nesse padrão.

Gilles Deleuze, em sua obra *Lógica do Sentido* (Deleuze, 2015), emprega um exemplo marcante para ilustrar como a mudança de um modo de existência pode estar intrinsecamente relacionada ao que ele denomina de "acontecimento". Ele faz uso da tetraplegia do poeta Joe Bousquet (1897-1950), explorando-a como um ponto de partida para uma transformação profunda em seu modo de ser no mundo. Este exemplo desafia os paradigmas convencionais que perpetuam estigmas em relação à deficiência e expõe uma abordagem filosófica que reconhece a deficiência não como uma limitação isolada, mas como uma potência que pode levar a devires poéticos e vitais.

A ideia de que a deficiência se torna devir poético e vital está profundamente enraizada na perspectiva filosófica de Deleuze, que busca transcender os limites impostos pelas categorizações estanques. Na sociedade contemporânea, marcada pela mentalidade utilitarista, as pessoas frequentemente são valorizadas com base em sua contribuição econômica direta. Aqueles que não se enquadram nesse esquema produtivo são submetidos a uma espécie de invisibilidade, sendo afastados do centro das atenções e relegados aos cantos menos iluminados da sociedade.

Entretanto, a filosofia de Deleuze nos convida a romper com essa lógica restritiva e a abraçar a complexidade da existência humana. A tetraplegia de Bousquet, quando interpretada a partir da lente deleuziana, transcende sua aparência superficial de limitação e se torna um ponto de partida para uma mudança profunda no modo de existência. O acontecimento, nesse contexto, é uma ruptura que desencadeia uma reconfiguração radical da percepção e da experiência. A deficiência deixa de ser mero obstáculo para se tornar catalisador de transformação, impulsionando um devir poético que transcende as fronteiras preconcebidas.

É essencial perceber que essa transformação não é uma renúncia à realidade ou uma tentativa de negar os desafios que a deficiência pode apresentar. Pelo contrário, trata-se de uma reimaginação profunda, uma reformulação das narrativas e dos significados atribuídos à deficiência. A tetraplegia de Bousquet, quando reconhecida enquanto acontecimento, não é negada ou minimizada; ao contrário, se torna ponto de partida para uma jornada de autoexpressão e autodescoberta. O que antes poderia ter sido percebido como ruptura irremediável na continuidade da vida, torna-se convite para explorar novos caminhos, para mergulhar em um devir vital que desafia as fronteiras do que é possível.

A filosofia de Deleuze nos encoraja a reconceber a deficiência não como uma falta, mas como uma potência. Essa potência está enraizada na capacidade humana de resistência, adaptação e criatividade diante das circunstâncias adversas. Nessa perspectiva, a deficiência não caracteriza, isoladamente a pessoa, mas constitui uma dimensão que se entrelaça com a totalidade de sua existência, moldando e sendo moldada por ela.

Desse modo, somos instigados a explorar os caminhos menos trilhados, a abraçar a multiplicidade de modos de existência e a reconhecer o poder transformador dos acontecimentos. A filosofia de Deleuze nos leva a repensar nossas concepções arraigadas e a contemplar a deficiência como expressão complexa da experiência humana. Nesse sentido, a tetraplegia de Bousquet não constitui ponto final, mas sim, ponto de partida para uma jornada de descobertas e possibilidades, testemunho de como a vida pode resistir e emergir como um acontecimento inerentemente poético e vital.

Quando conduzimos uma rápida incursão no âmbito da deficiência, ou quando direcionamos nossa atenção ao universo das pessoas com deficiência, nos deparamos com uma probabilidade significativa de entrar em contato com concepções deturpadas que permeiam uma série de complexidade, com pensamentos retrógrados e distorcidos acerca de inúmeras questões. Esses preconceitos que se infiltram de maneira tão insistente, não emergem de maneira arbitrária ou casual, ao contrário, se enraízam profundamente em uma trama lógica de cunho econômico, que, por sua própria natureza, exclui aqueles que não se alinham com a noção de "produtividade", relegando-os ao estado de invisibilidade e marginalização (Pagni, 2015).

A proposta do nosso texto, à luz da filosofia de Deleuze, especialmente em *Lógica do Sentido*, configura-se enquanto acontecimento no qual o sujeito escapa das estruturas normativas da ciência e da educação tradicional, tornando-se potência criadora de sentido. Nesse processo, o cinema não é apenas ferramenta de expressão, mas plano de imanência a partir do qual se revelam devires e singularidades que subvertem o olhar patologizante sobre uma deficiência ou TEA.

Nessa perspectiva, a lógica do sentido apresenta um pensamento nômade que rompe com as fronteiras fixas da identidade e da normalização, permitindo que a diferença não seja apenas tolerada, mas produtiva, criadora de mundos e modos de existência. Nesse contexto, a experiência estética compartilhada neste texto inaugura

um modo de pensar a educação que valoriza o sensível, o múltiplo e o imprevisível, afirmando a deficiência como força vital e criadora, e não como falta ou limitação.

A abordagem destacada ressoa com a noção de que a própria essência da diversidade se materializa como inevitável, como elemento inerentemente distintivo. Por conseguinte, a deficiência surge como evento, cujo significado é enriquecido pela forma como é abraçado e engajado. Nesse contexto, a ênfase recai sobre a capacidade de acolhimento e na propensão a intensificar a diferenciação ética que essa deficiência representa. Esse processo intencional de potencialização visa a aceitar a deficiência como parte intrínseca da identidade, a amplificar o valor ético ao qual induz.

Figura 5 - A múmia e a injeção por Carmelo Bene em *Nossa Senhora dos Turcos* (1968)



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A primeira e a segunda imagem mostram um homem deitado com o corpo enfaixado na cintura, nos braços e nas pernas. A segunda imagem é do rosto de um homem pintado com uma tinta branca craquelada atrás de um círculo acobreado. A última imagem é de um homem em pé usando apenas faixas como roupas. Ele aplica em si mesmo uma injeção na própria nádega em meio a várias pessoas sentadas à mesas comendo embaixo de uma árvore.

Essa imagem, também apresentada por Deleuze a partir do filme, possui o poder de nos tirar da realidade. Uma imagem que choca, que paralisa. O corpo mumificado de *Nossa Senhora dos Turcos* (1968), incapaz de aplicar a própria injeção e situado em local inadequado, sugere-nos a ideia de corpos desviantes, levantando o questionamento filosófico pela imagem (Deleuze, 2018b).

Deleuze propõe que os corpos desviantes representam formas de expressão que ultrapassam os limites do que a sociedade considera "normal" ou "esperado". Isso porque escapam das categorizações fixas e da homogeneidade, e exploram as margens e as periferias, introduzindo variações e multiplicidades no tecido da realidade.

A ideia de "corpos desviantes" não se limita apenas a corpos físicos; abrange também qualquer entidade, fenômeno ou conceito que escape às normas e categorias convencionais. Esses corpos desviantes desafiam as estruturas rígidas de identidade e de representação, contribuindo para uma compreensão mais complexa e fluida da realidade.

Ao focar os corpos desviantes, Deleuze busca romper com as visões fixas e binárias das identidades, questionando as categorias estabelecidas de gênero, sexualidade, raça e outros aspectos, incentivando-nos a explorar a multiplicidade e a complexidade desses corpos, reconhecendo as diversas formas de ser e de existir, presentes na realidade.

Em resumo, os "corpos desviantes" em Deleuze, representam uma abordagem filosófica que desafia as normas e categorias rígidas, enfatizando a multiplicidade, a variação e a fluidez na expressão e na identidade. São parte integrante de sua visão de um mundo em constante devir, onde a diferenciação e a transformação são fundamentais para compreender a complexidade da experiência humana e da realidade em geral. Essa ideia está profundamente conectada com o conceito de devir, no sentido de que os corpos desviantes representam movimentos de transformação e de diferenciação contínuos, uma vez que, não se encaixam nas estruturas predefinidas, mas seguem suas próprias linhas de fuga, criando novos territórios de expressão e subjetividade.

Em vez de compreender a realidade como algo estático e determinado, Deleuze propõe que tudo está sempre em estado de devir, ou seja, de constante fluxo e mutação. Ele sugere que as coisas e os seres não têm uma essência fixa e permanente, mas são compostos por uma multiplicidade de linhas de fuga, encontros e intensidades em constante evolução. Um exemplo frequentemente citado para ilustrar o conceito de devir, é o devir-animal ou devir-animalidade (Deleuze, Guattari, 2012b).

Deleuze e Guattari usam essa ideia de devir-animalidade para descrever como o ser humano pode experimentar uma transformação ou identificação com um

animal, não de uma forma literal, mas como uma maneira de romper com as limitações da identidade humana fixa. Nesse devir, o humano não se torna o animal, mas se permite captar um aspecto da animalidade, uma intensidade que transcende a simples categorização.

O devir também está relacionado à ideia de linhas de fuga, trajetórias ou movimentos que escapam das estruturas normativas e estabelecidas. Essas linhas de fuga representam um desvio do convencional, uma busca por novas formas de expressão, de subjetividade e de existência. O devir envolve a capacidade de escapar das limitações impostas pelas identidades fixas e explorar um território de possibilidades. Assim, convidamos a pensar além das fronteiras estáticas das categorias tradicionais e a explorar as potencialidades inerentes ao movimento e à multiplicidade.

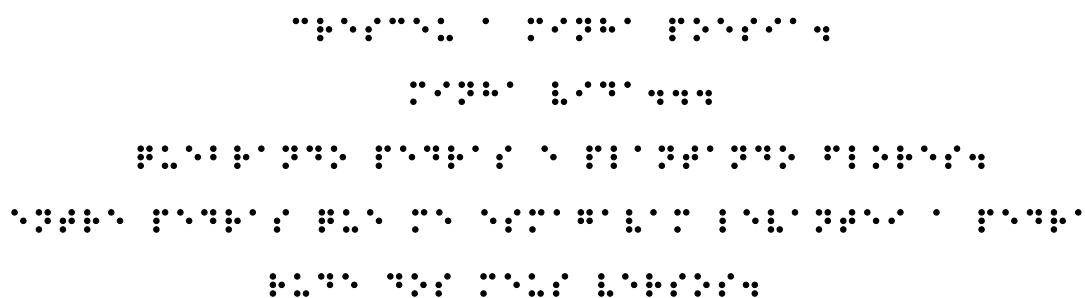
4.3 Os devires ainda resistem

O propósito subjacente a essa abordagem é permitir que o indivíduo crie sua própria forma de existir, sua essência singular, ou seja, seu "modo de ser" ou "*ethos*". Com isso, a essência intrínseca pode ser projetada para o mundo externo, tornando-se uma expressão viva de identidade única. Além disso, esse processo pode concretizar a possibilidade de engendrar diferentes formas de existência, modos de ser que transcendam os limites convencionais. Essa transformação potencial emerge como uma perspectiva envolvente, delineada por Pagni (2015), que sugere que a deficiência, ao ser integrada plenamente e enaltecida (e no nosso caso, relacionando-a com a arte cinematográfica), pode não apenas gerar impacto no indivíduo, mas também na própria existência, desencadeando uma revolução no entendimento convencional da identidade e da diversidade.

A criação de existências que se recusam a se conformar torna-se uma expressão tangível desse ato de insurgência. Essas vidas criadas, nutridas pelo nomadismo que reside na margem da diversidade, se tornam uma forma de resistência a normalidade. Elas desafiam as categorias pré-concebidas, recusando-se a se submeter ao convencional, e em vez disso, abraçam exaltando a riqueza da diferença como um ponto de partida para a exploração criativa. Assim, a morada do nômade na diferença, inaugura novos caminhos de existência, abre as portas para um território fértil de pensamentos e perspectivas que desafiam as fronteiras do

conhecido. É na diferença que habita o pensamento e que a imprevisibilidade se manifesta. Ao reconhecê-la no fora, torna-se possível estabelecer novos modos de existir, produzindo linhas que escapam ao esperado e à normatividade e, que podem engendrar pensamentos por vir. Criar vidas que resistem é, portanto, o gesto que se afirma nesse movimento.

Em *Lógica do Sentido* (Deleuze, 2015), Deleuze utiliza a tetraplegia de Bousquet como exemplo de transformação do modo de existência a partir do que a filosofia chama de Acontecimento. De forma análoga, Carmelo Bene, ao dirigir *Nossa Senhora dos Turcos*, mobiliza o conceito de devir para compreender a filosofia e o devir para pensar outras possibilidades de vida e de expressão. Esses movimentos abrem espaço para pensar a deficiência e o devir como modos de instaurar um pensamento poético, um pensar em delírio. Trata-se, em última análise, de uma atitude afirmativa perante a vida, de reconhecer que ela pode ser - e frequentemente é - errante (Pagni, 2015).



Alguns questionamentos podem ter surgido em razão do formato do poema, que pode causar certos estranhamentos. Estranhar é verbo que nos desconfigura ao que acreditamos do real, ao que é válido ou certo e errado. Contudo, estranhar também resulta do fato de sermos provocados a sair do local que aprisiona nossos sentidos e verdades, a transgredir e encontrar nossas potências enquanto seres de possibilidades. Um salto para o universo das particularidades, do ilimitado, flexível ao versátil que escondido está em nós.

Não muito diferente disso, o estranhamento ocorre ao adentramos no campo dos estudos filosóficos, os chamados pós-estruturalistas. A vertente pós-estruturalista é uma corrente do pensamento filosófico que se mostrou necessário ao longo da história, na qual a filosofia se depara com questões que vão além da cientificidade e dos valores morais estabelecidos naquela época. Logo, o pós-estruturalismo não é considerado a evolução do estruturalismo, mas sim, a ruptura das verdades e oposições estabelecidas até então.

Essa ruptura é majoritariamente relacional as artes em geral, nas quais filósofos utilizam pinturas, literatura, cinema, etc., para repensar a sociedade que estava mudada (já que o pós-estruturalismo se coloca em evidencia pós maio de 1968⁴). Resumidamente, “o pós estruturalismo é constantemente revivido pela abertura ao novo (à pura diferença). É oposto a qualquer certeza absoluta, mas só pode funcionar mediante essa oposição em repetidas práticas críticas e criativas” (Williams, 2012, posição 184).

Alguns autores que influenciaram este pensamento são: Martin Heidegger, com o pensamento hermenêutica, Edmund Husserl, com a fenomenologia, Immanuel

⁴ Maio de 1968 é um movimento estudantil e operário marcado por greves e ocupações que ocorreram em maio de 1968 na França em decorrência a reivindicações ao sistema educacional francês, alto número de desemprego, e debate sobre pautas igualitárias e democráticas.

Kant, com a filosofia transcendental, Friedrich Nietzsche, com o existencialismo e Sigmund Freud, com a psicanálise.

Diante disso, um papel importantíssimo do pós-estruturalismo é relacionar história, arte e política, e não obstante, pensar em lógicas para além do convencional. Jacques Rancière, utilizando a ideia de Freud de que não existe detalhes desprezíveis e que são eles que nos levam no caminho de uma verdade, elabora o que ele chama de Regime Estético da Arte.

[...] o emblema desse regime da arte que identifica as coisas da arte como coisas do pensamento, enquanto testemunhos de um pensamento imanente ao seu outro e habitado por seu outro, escrito em toda parte na linguagem dos signos sensíveis e dissimulado em seu amago obscuro (Rancière, 2009b, p. 49-50).

Assim, o conceito de estética é fundamental nos escritos de Rancière, já que ele utiliza das artes cinematográficas (um dos pontos importantes para nosso pensamento) para pensar sobre isso. Ademais, essa escolha se justifica por considerarmos Rancière importante para pensarmos em como integrarmos arte e filosofia na atualidade, já que esta integração nos proporciona ir além do pensado em outros campos.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é criar uma possível reflexão que considere o regime estético inclusivo da arte como movimentos possíveis entre a ideia de diferença. Para isso, nos propusemos a pensar a estética a partir dos escritos de Jacques Rancière, que escreve sobre a estética em dois livros: *A partilha do sensível* (Rancière, 2009a), *O inconsciente estético* (Rancière, 2009b) e os textos temáticos em relação a Gilles Deleuze e Felix Guattari. Também utilizaremos as obras dos próprios Deleuze e Guattari para nos auxiliar nesse pensamento estético a partir dos livros *Lógica do Sentido* (2015), *O Anti-Édipo* (Deleuze; Guattari, 2011) e *Mil Platôs* (1995, 2012a, 2012b, 2012c). Já sobre a ideia de inclusão, utilizaremos a experiência de Fernand Deligny em *Vagabundos Eficazes* (Deligny, 2018), que relata sua vivência na classe especial, no asilo e no centro social em meados da década de 1940.

Ressaltamos que o trabalho empreendido neste artigo é resultado de dois trabalhos que temos realizado: a pesquisa de doutoramento cujo objetivo pensar sobre a inclusão de pessoas com deficiência, conjugado ao pensamento dos autores utilizados neste estudo; outro ponto que corroborou, refere-se às discussões realizadas no grupo de pesquisa Políticas Públicas de Educação Inclusiva (PPEI).

5.2 Mapas como pistodológicas

Para nosso percurso metodológico, consideramos a relação de produção bibliográfica produzida atualmente em consonância com tema e objetivo que o artigo se propõe a estudar. Para nosso percurso metodológico, consideramos a relação de produção bibliográfica produzida atualmente em consonância com o tema e objetivo que o artigo se propõe a estudar. Apesar de contar com o peso grande da filosofia, optamos por reunir ideias de estudiosos do assunto nos direcionando a duas importantes fontes de trabalhos acadêmicos: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Aqui, todas as nossas buscas se resumem em trabalhos em português, já que existe grande discrepância em relação aos conceitos utilizados e suas traduções. Logo, nossa busca se delimitou da seguinte maneira:

Selecionamos as plataformas SciELO e BDTD, e utilizamos as seguintes palavras-chave: “INCLUSÃO” e “ESTÉTICA”, tendo em nosso recorte temporal, os últimos 5 anos (2018 – 2023), e filtramos para o idioma PORTUGUÊS. O campo de busca “Resumo”, a partir dos quais obtivemos os seguintes resultados: na plataforma Scielo, localizamos apenas 1 artigo intitulado “Escândalo e corrupção: da recriação do invisível nos Mass media” no qual o termo “Inclusão”, não fazia referência a uma ideia de incluir pessoas e sim ao verbo incluir, incorporar, abarcar.

Assim, direcionamos a busca ao BDTD, utilizando as mesmas palavras-chave, mesmo recorte temporal e mesmo campo de busca, e obtivemos 122 resultados. Porém, boa parte dos estudos tratava de assuntos das ciências biológicas, pois, estética, também é um ramo ou atividade profissional cujo objetivos é corrigir ou minimizar problemas dermatológicos. Logo, foram excluídas teses e dissertações que englobavam esses aspectos.

Por assim, tivemos 6 resultados referentes a estudos ligados a educação, 2 a ciências humanas, 2 na psicologia social, 2 na comunicação, 4 em letras, e 2 em linguística aplicada. Ao chegamos em 18 resultados, foram lidos todos os resumos, o que nos percebeu verificar que não abrangiam a discussão sobre estética no sentido filosófico de Rancière, e nem a ideia de Inclusão de Deligny.

Logo, optamos por refazer as buscas utilizando de outras palavras-chave, aumentando o recorte temporal da busca para últimos 10 anos (2013 - 2023) e adicionando a plataforma Periódicos Capes. Nessa reorganização das buscas, as

palavras-chave foram: “DEFICIÊNCIA”, “ESTÉTICA” e “RANCIÈRE” e também “DEFICIENCIA”, “ESTÉTICA” e “DELIGNY”. Sendo assim, após lermos os resultados obtidos, e utilizando os mesmos meios de exclusão, chegamos em dois resultados.

Foram encontrados uma dissertação e um artigo. O título da dissertação é: “Cartografias de traduções de imagens cinematográficas: Uma proposta de emancipação de espectadores com deficiência visual frente as generalizações das visualidades cotidianas”, defendida por Kerllon Lucas Gomes Silva em 2022. Consideramos que esse estudo possui um aspecto revolucionário ao propor a ideia de que um produto artístico deve ter sua estética pré-determinada pelo próprio público consumidor, isto é, no caso abordado nessa dissertação, os sentidos da arte para um cego, devem ser promovidos pelo próprio cego. A estética da obra projetada no público alvo, deve ter em si, o envolvimento do próprio público alvo. Para que a subjetividade de um cego esteja de maneira tão inexoravelmente imbricada na obra, que sem esta, a obra perca o próprio sentido de existir.

Já o artigo intitulado “Surdocegueira, cartografia e decolonialidade”, escrito pela Arheta Ferreira de Andrade em 2018 e publicado pela revista Psicologia: Ciência e profissão, determina que a arte tem um papel substancial em emancipar e facilitar a interação entre o mundo objetivo e a realidade subjetiva de pessoas surdo-cegas. A arte neste sentido, se mostra como instrumento para ressaltar, valorizar e impulsionar a diferença, sendo utilizada como ferramenta para a expressão do ser. Assim como é relevante ressaltar, a potencialidade exposta do indivíduo surdocego em criar e propagar arte, sendo destarte, ferramenta para a expressão do indivíduo e campo no qual possa criar e potencializar sentidos.

Após as pistas encontradas, utilizamos os achados para criarmos nosso mapa de reflexão, direcionado com a possibilidade de pensar a estética como um caminho inclusivo, considerando os pontos achados e as discontinuidades.

5.3 A estética inclusiva em Deligny e Rancière

Darmos sentido a uma estética inclusiva exige, antes de tudo, delimitarmos o que entendemos por estética. Jacques Rancière, em seu livro *A Partilha do Sensível*⁵,

⁵ O livro em questão é uma resposta a algumas perguntas feitas a partir do livro do mesmo autor - *O desentendimento*.

propõe uma concepção de estética não restrita à teoria da arte. Refere-se ao modo como uma sociedade organiza as formas de percepção, definindo o que pode ser visto, ouvido, dito e pensado no espaço comum. Trata-se de uma distribuição que estabelece lugares, funções e modos de participação dos sujeitos, determinando quem possui voz e visibilidade e quem permanece à margem. Essa organização do sensível estrutura as relações sociais e sustenta determinadas hierarquias, operando como uma lógica de manutenção da ordem. Em contraposição, a política emerge nos momentos de dissenso, quando sujeitos historicamente invisibilizados rompem essa ordem e reivindicam reconhecimento e participação, produzindo uma reconfiguração do sensível. Nesse sentido, estética e política estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que ambas dizem respeito à produção de modos de ver, sentir e compreender o mundo. A partilha do sensível permite, portanto, compreender como práticas sociais, culturais e educativas podem tanto reproduzir quanto transformar desigualdades, ao reorganizar os regimes de visibilidade, fala e ação no contexto social. Logo, a estética não se reduz a normas ou categorias artísticas, mas refere-se a um regime de pensamento e de identificação do sensível, ou seja, às formas pelas quais percebemos, organizamos e tornamos visível o mundo comum.

Segundo o autor, estética é “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento” (Rancière, 2009a, p.13). Ou seja, para ele, pensar esteticamente é ter um novo pensamento; seria o deslocamento para uma nova sensibilidade, menos aristocrática, mais democrática. Seria uma vida como objeto da ficção, seria pensar o anônimo, o comum.

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” não define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Esse pensamento está descrito em outro livro desse mesmo autor, o *Inconsciente estético*.

O inconsciente estético, consubstancial ao regime estético da arte, se manifesta na polaridade dessa dupla cena da palavra muda: de um lado, a palavra escrita nos corpos, que deve ser restituída a sua significação linguageira por um trabalho de decifração e de reescrita; do outro, a palavra surda de uma potência sem nome que permanece por trás de toda

consciência e de todo significado, e à qual é preciso dar uma voz anônima e esse corpo fantasmagórico [...] (Rancière, 2009b, p. 41).

Para Jacques Rancière, o resultado de um inconsciente estético baseia-se na ideia de que devemos ter uma revolução estética, uma abolição do conjunto ordenado das relações entre o visível e o divisível, o saber e a ação, a atividade e a passividade. Segundo ele, é como se fosse preciso um novo Édipo para a psicanálise. É quase como recomeçar. Se Édipo é a junção da filosofia e da medicina, agora tenhamos outro Édipo, o da filosofia com a arte. Um Édipo é aquele que, ao mesmo tempo sabe e não sabe, o que age, e o que padece. É, ao mesmo tempo alegre e triste - não em oposição, mas como forças que se encontram do mesmo lado. É pensar na não representação.

A revolução estética abre espaço para a elaboração de uma nova ideia do pensamento, para pensamentos que não pensam, pensamentos que apenas habitam. São esses pensamentos não polidos, são pensamentos potentes, pensamentos que possuem vestígio, que trazem consigo estrias, marcas e rupturas e mostram suas histórias. Essa dimensão coloca à luz dos holofotes, a máxima freudiana de que nenhum detalhe é insignificante. Na verdade, são os pormenores que nos direcionam para uma revolução estética.

Não existem temas nobres e temas vulgares, muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios. Não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem. Tudo está em pé de igualdade, tudo é igualmente importante, igualmente significativo (Rancière, 2009b, p. 36-37).

Um pensamento sem imagem não é um pensamento sem imagem literalmente. A ideia do pensamento sem imagem constitui um pensamento fora da ideia convencional de filosofia tal como temos hoje. Logo, não é estranho pensarmos imageticamente um pensamento sem imagem, apenas que essa imagem vai além do que está imposto para nós, e lógico, para os gregos convencionais. Para nós, essa é a doença. É a obsessão do pensamento único que quer transformar a realidade em uma única maneira e que leva a destruição dos indivíduos e da sociedade.

Dado o contexto do pensamento estético de Jacques Rancière, partimos para outro autor que utiliza a mesma lógica para pensar uma educação inclusiva.

Fernand Deligny é um autor francês que começou a pensar a inclusão no pós guerra, ainda que não nos moldes atuais. Seu trabalho começou na década de 1940

quando houve o início do processo de adequação para a inclusão, pois a deficiência se torna importante por um aspecto moral, mas principalmente pelo aspecto econômico (necessidade de corpos jovens para reconstruir a nação quebrada da guerra).

Para a sociedade naquela época, era mais vantajoso adaptar jovens “anormais”, para que tornassem adultos produtivos e que não dependem do estado (é nesse mesmo período que Robert Castel insere o conceito de capital humano). Isso demandou a implementação de uma “tecnicidade inclusiva”, resultante de um discurso tecnicista. Nesse momento, o aspecto moral é substituído pelo aspecto técnico (ainda que ideológico).

É nesse cenário que trabalhadores sociais como pedagogos, assistentes sociais e afins são excluídos da soma para a entrada de técnicos, como psiquiatras, juristas etc.

A psicanálise é inventada nesse ponto em que a filosofia e a medicina se colocam reciprocamente em causa para fazer do pensamento uma questão de doença e da doença uma questão de pensamento. Mas essa solidariedade das coisas do pensamento das coisas da doença é ela mesma solidária do novo regime de pensamento das produções da arte. [...] Ora, é precisamente através dessa identidade de contrários que a revolução estética define o próprio da arte. (Rancière, 2009b, p. 26-27).

Fernand Deligny, a partir daí, busca compreender as questões que foram negligenciadas, como relações sociais, parentais etc. Nesses casos que se desviam e escapam da norma revelam, assim, dois elementos importantes que serão detalhados a seguir.

Primeiro, o sujeito não é uma essência interna e fixa, mas é constituído pela posição que ocupa (posição essa atribuída pelas instituições). Segundo, a emancipação é sempre uma questão coletiva, pensada e praticada coletivamente. Logo, Deligny aposta em uma colaboração entre as famílias e o meio social próximo.

É importante dizer que as políticas institucionais na França daquele período, tendiam a estigmatizar os jovens e naturalizar os problemas sociais, criando assim, um círculo vicioso de abortos sociais, fomentando vivências de fracasso e exclusão. Nesse contexto, a emancipação depende do sujeito político que assume uma temporalidade que não lhe pertence para criar o inesperado, afim de compartilhar essa criação. Ele se apropria da linguagem, o tempo, o espaço, buscando compartilhar essa criação.

Essa apropriação é essencial, pois, em consonância com a afirmação de Deligny, ele entende "melhor como a preocupação mesquinha de eternidade individual leva aqueles mesmos que não creem mais no paraíso a querer com todas as forças se prolongar tal como são" (Deligny, 2018, p. 21).

A política ocupa-se do que se vê e do que pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualificação para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das "práticas estéticas", no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que fazem" no que fiz respeito ao comum (Rancière, 2009a, p. 16-17).

Nesse ponto, as ideias de Rancière e Deligny se fundem, na reflexão sobre os imprevistos e os choques que quebram os automatismos. É pensar a emancipação enquanto uma experiência compartilhável. É pensar em uma emancipação fora dos moldes impostos. É pensar em uma linguagem não colonizadora. Tratam-se de experiências emancipatórias que surgem do processo de rasura. É um ponto comum entre o pensar pela arte e pensar por aquele que não é inserido pelo incomodo. Ambos criticam a linguagem reduzida aos seus aspectos simbólicos, significantes, comunicativos e normalizadores.

A "história da arte" assim entendida é algo totalmente distinto da sucessão de obras e escolas. É a história dos regimes de pensamento da arte, entendendo-se por regimes de pensamento da arte um modo específico de conexão entre as práticas e um modo de visibilidade e de pensabilidade dessas práticas, isto é, em última análise, uma ideia do próprio pensamento (Rancière, 2009b, p.46).

Rancière chega a essa crítica por meio de seu contato com a literatura e com o cinema; já Deligny chega com a história de Janmari, com o diagnóstico "incurável". É um limite extremo de inadaptação e inclusão ao modelo paradigmático institucional. A rede criada por Deligny não é nomeada como um processo terapêutico, reeducativo, mas sim como viver em presença próxima das crianças autistas (Deligny, 2018).

Para Deligny, a solução exige que os educadores se desloquem do meio frequentado pelos "jovens delinquentes". Já que outros têm uma moral incompatível. Ele é crítico do catecismo pedagógico de boa vontade, baseado em um processo emancipatório. Logo, se trata de ensinar um sentido comum e as consequências que sua posição causa socialmente. Uma das ideias da pedagogia da revolta. A ideia é criar uma situação na qual o meio social assume suas responsabilidades, tecendo uma rede interna e popular imanente ao contexto social.

Rancière utiliza as ideias de Freud e Jean-François Lyotard⁶ para pensar a revolução estética como revogação da ordem causal da representação clássica e identifica a potência da arte a partir de sua possibilidade de contradição. Sendo assim, para Rancière pouco importa se a história é real ou ficcional. “O essencial é que seja unívoca, que oponha à indiscernibilidade romântica e reversível do imaginário e do real uma disposição aristotélica de ações e saberes direcionadas para o acontecimento maior de um reconhecimento” (Rancière, 2009b, p. 56). Ou seja, para ele, algo estético é algo que não necessariamente obedece a uma teoria da sensibilidade, do belo, etc., mas é algo que pertence a arte, ao modo de ser. É algo que tem um modo de ser sensível, próprio aos produtos da arte.

Isto é, em primeiro lugar, elaborar o sentido mesmo do que é designado pelo termo estética: não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento (Rancière, 2009a, p.13).

Para simplificar, Rancière, em seu livro *A fábula cinematográfica*, utiliza o exemplo de Gilles Deleuze para pensar em dois movimentos estéticos: a imagem-movimento e a imagem-tempo. Para ele, a imagem-movimento seria uma lógica de encadeamento de imagens umas as outras com a finalidade da percepção e ação; já a imagem-tempo é caracterizada pela ruptura da imagem-movimento com situações óticas e sonoras puras. (Rancière, 2013).

Ou seja, neste caso, o estético da imagem-tempo é o modo de pensamento que se desenvolve sobre as artes que procura dizer em que elas consistem enquanto expressão de pensamento.

Dito de outro modo, “estética” não é um novo nome para designar o domínio da “arte”. É uma configuração específica desse domínio. Ela não é a nova rubrica sob a qual se organizaria aquilo que antes concernia ao conceito geral de poética. Ela marca uma transformação no regime do pensamento da arte. E esse novo regime é o lugar onde se constitui uma ideia específica do pensamento (Rancière, 2009b, p. 13).

Nesta perspectiva, é como pensar na dualidade de um filme de ficção e de um documentário que, apesar de buscar mostrar a realidade, a ficção pode ser mais plausível, especialmente quando se trata de seguir um roteiro linear, com significados

⁶ Jean- François Lyotard é famoso por escrever o livro “A condição pós-moderna” em 1968, que fala da tese da mudança radical na forma da produção do saber no capitalismo contemporâneo.

definidos para cada elemento colocado em cena. Diferentemente do cinema ficcional, a vida tratada em um documentário não segue uma lógica narrativa padronizada. Há elementos estéticos que escapam à lógica convencional da vida.

A “história da arte” assim entendida é algo totalmente distinto da sucessão de obras e escolas. É a história dos regimes de pensamento da arte, entendendo-se por regimes de pensamento da arte um modo específico de conexão entre as práticas e um modo de visibilidade e de pensabilidade dessas práticas, isto é, em última análise, uma ideia do próprio pensamento (Rancière, 2009b, p. 46).

Então, como devemos elaborar este processo de inclusão? Rancière nos apresenta o termo partilha do sensível. Essa partilha é um comum partilhado. “Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (Rancière, 2009a, p. 15).

Com base neste raciocínio, é possível concluir que não existe pensar em algo diferente quando seguimos em busca de um ideal humano de normalidade imposto. Um ideal europeu, magro, masculino, hetero, etc. Deligny encontra a diferença na década de 1940, e hoje, além desse encontro gostaríamos de ir para além do nosso pensamento sobre o encontro com a diferença valorizando a diferença em sua essência, sem passar por um filtro normatizador.

Rancière separa esses dois processos em duas grandes formas do pensamento estético: a primeira ele chama de um modelo de rastro que fala, sendo uma inscrição sedimentada. E a segunda que “não vê no detalhe ‘insignificante’, não mais o rastro que permite reconstituir um processo, mas a marca direta de uma verdade inarticulável que se imprime na superfície da obra e desarma toda lógica de uma história já composta, de composição racional dos elementos” (Rancière, 2009b, p.58). Aqui não houve uma decisão de ruptura com as artes, mas sim uma decisão de reinterpretação daquilo que a arte faz ou daquilo que faz ser arte. Ou seja, é tomar a decisão de trilhar outro caminho. Ao criar uma escrita própria como montagem, Rancière, assim como Deligny, fogem das explicações que reafirmam a norma, criando espaços de certezas, incertezas, afastamentos, aproximações e deslocamentos. Logo, temos algumas alternativas para pensar a inclusão e cabe a nós, escolher qual rumo tomar.

5.4 A estética inclusiva em Deleuze

Deleuze sozinho ou com Guattari nunca escreveu sobre estética explicitamente. Porém, autores como Jacques Rancière identificam a temática da estética em seus escritos. O autor inclusive, analisa uma possível estética deleuziana a partir dos livros *O que é a filosofia?* e *Lógica do Sentido*.

Rancière analisa a obra de Deleuze como um avanço na destruição do modelo de representação artística. Para Rancière, a estética não é apenas um conhecimento sobre obras de arte, mas sim um pensamento que se desdobra a partir delas.

Deleuze explora essa nova estética por meio de obras modernas. Ele utiliza personagens como Alice e *Humpty Dumpty*⁷ para exemplificar uma arte contraditória, na qual o pensamento é resgatado por uma nova forma de organização e lógica. Isso confirma o compromisso de reconstruir a obra moderna, permitindo que ela não se limite a uma única lógica (Rancière, 2000).

Além dos exemplos utilizados por Deleuze em *Lógica do Sentido*, juntamente com Felix Guattari, utiliza exemplos práticos para pensar conceitos filosóficos que dão a nós, a ideia de uma estética com os escritos de Antonin Artaud em *O Anti-édipo* e *Mil Platôs*.

Artaud, um poeta e dramaturgo francês que, segundo Deleuze e Guattari foi o criador da filosofia da angústia, já que chamava a si próprio de doente e esquizofrênico ao escrever seus poemas, elaborando uma arte anarquista que utiliza o próprio corpo para transgredir o limite do pensamento de si mesmo. Um exemplo desses poemas, segundo Deleuze e Guattari é *O Teatro e Seu Duplo*, no qual “Artaud sugere os efeitos incorpóreos produzidos pelo corpo do artista, palavras insufladas, desarticuladas, vivificadas por uma carga explosiva que explode e libera todas as imagens” (Chih, 2014, p. 486).

Uma verdadeira libertação da obra supõe, então, a destruição dessa organicidade que é o segundo recurso da representação. Histerizar a obra, fazer da histeria obra, significará desfazer essa organicidade latente na própria definição da "autonomia" da obra (Rancière, 2000, p. 508).

⁷ *Humpty Dumpty* é um personagem caracterizado como um ovo falante com feições humanas que aparece no livro “Alice através do espelho (1871)” de Lewis Carroll.

Por meio da utilização de um jogo de palavras, Artaud chega a possível estética ao mudar o significado das palavras modificando-as, tirando os significados limitantes e cartesianos, e transformando-as em algo novo. Deleuze é preocupado com a captação direta daquilo que se rebela contra os princípios do pensamento dogmático sendo os fluxos descodificados, não domesticáveis e, portanto, não passíveis de contextualização. É fazer nascer aquilo que ainda não existe. Ou seja, Deleuze e Guattari utilizam as concepções de Artaud para pensar sobre a significância, possibilitando-nos pensarmos uma estética da diferença, que englobaria toda a produção de ideias múltiplas que se dá sobre o fluxo imanente de forças que nos afetam. Esse princípio nos escritos de Deleuze e Guattari é chamado de Corpo sem Órgãos (CsO).

O CsO é um corpo sem amarras sociais. É um corpo anárquico. É um corpo povoado de multiplicidades. É um corpo que se desvencilha das amarras que o aprisiona. Pois, “O sentido é algo que é produzido durante o confronto com o impensável, com aquilo que nos dá a pensar, e, portanto, é uma espécie de criação do pensamento” (Chih, 2014, p. 487).

Não havendo um corpo uno e integrado, não existiriam também superfícies que delimitariam os corpos, barreiras, barreiras sobrepostas entre as partes corporais. Com esse embaralhamento dos limites do corpo, acontece a destruição da própria linguagem. A palavra se divide em sílabas, letras, sons destituídos de significação lógica (Rancière, 2000, p. 485).

E como tal, se nos tornarmos Corpo sem Órgãos é possível experimentar o campo das multiplicidades e, assim, constituir uma estética da diferença que jamais se reduziria ao princípio da identidade do *Mesmo* e do *Igual*, ao ponto de, se necessário, destruir para possibilitar o renascimento de algo novo a partir de seus estilhaços.

O Corpo sem Órgãos constitui uma força de tamanha magnitude que se manifesta em transbordamento. Sendo máquinas de guerra. É uma prática da própria vida em sua potência máxima criativa. São encontros de intensidades. É sermos afetados quando não sabemos como e nem mesmo por quem. E, a partir daí, é possível entender Deleuze esteticamente a partir da sua figura do pensamento (Silva, 2014).

Estética designa uma mudança de perspectiva: quando o pensamento da obra não remete mais a uma ideia das regras de sua produção, ela é subsumida sob outra coisa: a ideia de um sensível particular, a presença no sensível de uma potência que excede seu regime normal, que é e não é do

pensamento, que é do pensamento que se tornou diferente de si mesmo: um produto que se iguala a um não produto, um consciente que se iguala ao inconsciente (Rancière, 2000, p. 512).

Para pensar esteticamente, Rancière opta pela utilização de exemplos dados por Deleuze em seu livro *Imagem-Tempo*, ao citar duas mulheres que trazem essa “esquizofrenia” para o pensamento. Elas são as personagens de Vera Miles em *O homem errado* (1956) e Ingrid Bergman em *Europa 51* (1952). Em ambos os casos, segundo Rancière, Deleuze demonstra, por meio da loucura, a ida ao mundo da não-representação, a ida em direção ao sensível, a travessia. Podemos, então, considerar a estética deleuziana como a “história das formas da coincidência entre o espaço da representação artística e o espaço de uma apresentação do espírito a si mesmo no sensível” (Rancière, 2000, p. 513).

5.5 Última parada com pensamentos contínuos

A proposta deste artigo foi pensar caminhos possível entre estética e inclusão. O aporte que nos sustentou, na produção reflexiva vem de autores que pensam fora de um contexto de saber, desconstruído pela relação entre palavra e sentido. Essa abordagem nos possibilita considerar outras formas, personagens e contextos que entendem a diferença como princípio direcionador das relações entre estética e inclusão.

Rancière, em suas provocações, nos ajuda a pensar a política como um mecanismo social que, ao organizar a sociedade, constrói o sujeito, implicando em determinantes insensíveis que dificultam identificar quais corpos podem sair da submersão das exclusões e alcançar o reconhecimento. A partilha do sensível, que permite ver além das representações culturais, determina quem está autorizado a ser e quem a não-ser, considerando marcadores de tempo e espaço em que exercem influência direta na produção da subjetividade e no modo como ela pode ser compartilhada no coletivo.

O pensamento e os discursos que defendem a igualdade fazem naturalizar os não vistos e, para isso, o dissenso produziria uma desarmonia que faz ver as diferenças próprias da coletividade. A política nessa conjuntura, cumpriria o papel em reconfigurar as percepções construídas e alcançar outros sentidos – que rompem com os binarismos que criam categorias de exclusões, e que não permitem ao

pensamento, alcançar a percepção do não inteligível. Ou seja, a política nessa reformatação, seria uma mão que devolve o que uma outra tirou, de pessoas que ficcionalmente, foram arrancadas da cena social. Essa tarefa tem sido marcada por acirradas discussões no campo das políticas de inclusão.

A estética neste contexto, ocuparia o papel de criar um novo sentido, uma nova igualdade, ao colocar a sensibilidade como princípio direcionador para as percepções que transgridam as verdades que no tempo fomos submetidos e nos constituíram. Resultaria, pois, na criação de toda forma desviante, marcada pela percepção de indivíduos como incapazes de se emancipar. Rompe com a lógica das relações de dominação, nas quais as pessoas tidas como incapazes, devem ser subordinadas a quem é validado como capaz.

A junção entre política e estética formaria uma percepção de pertencimento na qual cada pessoa é provocada a buscar e identificar suas capacidades, criando assim, o pertencimento, sem a restrição de espaço e tempo no qual possa ser e estar devir. A interação entre estética e política aqui se manifesta quando aqueles considerados excluídos destacam desigualdades vivenciadas. A partir disso, ocorre uma subjetivação caracterizada pela identificação de danos, conexões temporais, espaciais, corporais que surgem em cena.

Deligny nos provoca a destroçar a forma como temos formado nossa visão, em bases morais. A moral produz sofrimento ao categorizar as pessoas e a sociedade que desviam ao padrão pré-estabelecido. Essas pessoas percebidas como incorretas, são encorajadas a ocuparem espaços de correção moral. Rancière anteriormente nos chamava a atenção sobre o perigo que a política pode exercer. E não obstante, ao olharmos o cenário sociopolítico no qual este texto está inserido, vemos que inúmeras aberrações políticas têm sido produzidas. Essas aberrações se baseiam em uma moral que atende apenas a grupos que se autointitulam como excepcionais, deturpando leis, direitos em nome de um negacionismo radical.

Os debates escolares, por exemplo, têm perpetuado a ideia de que pessoas marcadas pela diferença devem ser integradas a sistemas que não foram formulados para reconhecê-las em sua singularidade. Nega-se a particularidade de cada sujeito apagando as marcas de suas “rebeldias” constitutivas, em nome de um discurso vazio de inclusão que, na verdade, visa adaptar o inadaptável às normas instituídas como “normais” e “corretas”.

Alguns aspectos que apontam para procedimentos possíveis e que talvez, a sociedade ainda relute em discutir inicia pelo fato de que a busca em incluir evidencia a irresponsabilidade comunitária. A discussão sobre quem deve ser incluído resulta da produção sociocultural de estereotipação que nos forma enquanto sujeitos inseridos nessa lógica, com a qual compactuamos e reproduzimos ao excluirmos pela percepção insensível ao ser-pessoa-da-diferença.

Segue com a negação que é feita a ocupação de pessoas a certos espaços de higienização. Quais espaços existem para pessoas que não se adaptam a determinados sistemas, e/ou que são atravessadas pelas questões sociais, econômicas negligenciadas pelo Estado, quando esses sistemas foram estruturados sem levar em conta suas exigências e suas necessidades? As Fundações Casas, Escolas, APAEs, entre outras instituições, contribuem para a produção de um sentimento de pertencimento social? Em que medida e em quais contextos esse pertencimento é efetivamente promovido?

Deleuze nos convida a refletir sobre nosso lugar no mundo e sobre a relação que estabelecemos com aqueles que permanecem às margens do reconhecimento produzido a partir da lógica das comparações. Tal reflexão implica considerar como a configuração da superfície social pode nos deslocar dessas margens e influenciar nossas percepções. As relações e as pessoas não sintetizam os elementos que as constituem nem as imagens que as representam; o que, de fato, as define são os acontecimentos.

O acontecimento nos possibilita perceber a singularidade de cada relação-pessoa no campo da experiência, sem nos restringirmos às representações. Essa mudança de perspectiva sobre como entendemos o mundo implica nas formas como concebemos as pessoas-relações, pois nos distancia de um *modus operandi* a essencialidade que patologiza explicações limitantes que não alcançam as personalidades que caracterizam a vida humana.

A contribuição de Deleuze consiste em evidenciar que as relações entre estética e inclusão, enquanto acontecimentos, marcam nossas vidas como manifestações de sujeitos viventes. Tais acontecimentos suscitam questionamentos e tensões nos espaços que não nos potencializam, mas nos governam na intenção de tornar nossos corpos dosséis a uma estrutura normalizadora.

Os questionamentos e reflexões apresentados nesse artigo visam considerar outras formas de pensar, e, sobretudo, compreender a inclusão a partir de uma

perspectiva estética, conforme proposta pelos autores referenciados cujas ideias dialogam conosco.

A escrita que propomos constitui um acontecimento que intenta uma singularidade travestida de ineditismo, articulando movimentos de pensamentos outros, na intenção de provocar transformações. Esses desdobramentos podem inspirar outros estudos e discussões, tão necessários para avançarmos no devir do conhecimento, da estética e da inclusão.

6 PLATÔ 3 - ENTRE PLANOS E PLATÔS: A AUTORIA AUTISTA COMO DEVIR CINEMATOGRAFICO

Como já mencionado anteriormente nesta tese, o projeto inicial buscava desenvolver experimentações filosóficas por meio de um curta-metragem autoral com uma pessoa surda. Essa escolha estava em sintonia com a pesquisa da orientadora deste estudo, mas, devido a imprevistos durante a elaboração da tese, foi preciso mudar o foco. A metodologia permaneceu a mesma, porém o curta agora se centrará em um estudante com TEA. A criança foi convidada a participar por conta do vínculo da mãe com o grupo de pesquisa do PPGE, do qual as autoras também fazem parte.

Assim, foi enviado o projeto para a plataforma Brasil pois, se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos e que, por isso, foi submetida a uma avaliação ética (CAAE), sendo aprovada com o número 68455723.2.0000.5515. Juntamente a isso, foi elaborado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e assinado pela mãe do estudante, foco desta pesquisa.

Com todos os trâmites feitos, a elaboração do vídeo foi iniciada. A pesquisadora passou todas as informações da elaboração do vídeo para a mãe do estudante e manteve contato por meio do *WhatsApp*, enviando orientações e tirando dúvidas que apareciam. Foram enviadas à pesquisadora, 21 gravações entre os dias 30 de maio e 18 de julho de 2024 pela mãe do estudante com TEA, totalizando 29 minutos e 4 segundos de material bruto.

Com o fim do envio do material, a pesquisadora realizou uma observação minuciosa de todo o conteúdo feito, analisando os desdobramentos que emergiram durante a produção. As observações do material foram realizadas a partir do conceito de *hypomnemata* (Apêndice A), termo grego que significa "cadernos" e que se refere a textos escritos na antiguidade sobre experiências, conhecimentos acumulados e memórias.

Em suas obras, *A Escrita de Si* e *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault descreve os *hypomnemata* como uma espécie de memória material, que consistiam em espécies de anotações de coisas ouvidas, pensadas ou lidas, funcionando como um tesouro de conhecimento para ser relido e refletido posteriormente (Bastos, 2017). As anotações e pensamentos se materializaram na descrição dos vídeos que temos a seguir.

Todos os vídeos foram assistidos pela pesquisadora e, após uma análise prévia material, foram selecionados 20 vídeos, para os quais os critérios de exclusão aplicados foram os seguintes: vídeos que não foram gravados pelo participante da pesquisa e vídeos em que apareciam outras crianças. Dos vídeos gravados, 17 foram selecionados e descritos para a ilha de edição. Essas descrições servirão de guia para o corte final do nosso curta. A descrição dos vídeos selecionados são as seguintes:

O primeiro vídeo gravado pelo estudante traz uma conversa entre ele e a sua mãe. Nele, aparece apenas a imagem apenas de um caixa eletrônico. O vídeo tem início com sua mãe perguntando onde eles estão; o estudante, então, responde: “banco”. Na sequência, sua mãe pergunta se ele gosta de ir ao banco e o estudante responde: “gosto sim”, e sua mãe continua: “o que você gosta de fazer aqui?”. Ao que o estudante responde: “gosto de gastar dinheiro”. A mãe ri, e pergunta: “como faz para a mamãe tirar dinheiro?” e o estudante explica apontando para as funcionalidades do caixa eletrônico, como o local apropriado para inserir o cartão bancário, o leitor de digitais, o local onde sai o comprovante de retirada e a portinhola de retirada do dinheiro, indicando conhecer a sequência correta para a realização da retirada de dinheiro do caixa. Sua mãe continua a conversa e pergunta se ele sempre vai ao banco e ele responde “sim”. Ela continua: “você gosta de pegar dinheiro para fazer o que?; o estudante responde: “para comprar coisinhas”, “que tipo de coisinhas?”, pergunta a mãe, “salame, sorvete...”

Figura 6 - O caixa eletrônico



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem retrata um caixa eletrônico dividido em 3 frames, no primeiro, ele é apresentado integralmente, no segundo, destaca-se os botões, a biometria e o local de saída do dinheiro, no último, a tela e o sinal indicativo escrito “depósitos/saque dinheiro”.

No segundo vídeo vemos um carrinho de supermercado, com refrigerantes, biscoitos e uma ração de gato. A mãe do estudante pergunta: “onde você está?” e o estudante responde: “estou no supermercado” e a mãe continua: “e o que você veio fazer aqui?": “comprar coisinhas”, ele responde. “E que coisinhas você gosta no supermercado?”, indaga a mãe. “Coca e fandangos”, responde o garoto prontamente. “É legal comer coca e fandangos?”. “Sim, sim, sim!”

A partir das análises desses vídeos, a pesquisadora instruiu a mãe que não orientasse o estudante sobre o que deveria gravar nem para quais locais apontar a câmera. O terceiro vídeo tem uma duração notavelmente maior, com 4 minutos e 05 segundos, contrastando com o primeiro (1 minuto e 18 segundos) e o segundo (31 segundos).

Nele, vemos a sala de uma residência, a câmera apontada para uma estante com decorações, como: dois vasos com plantas e um porta-retrato. No meio dessa estante tem uma televisão ligada, na qual vemos passar um vídeo da turma da Mônica. Acima da TV, vemos um espelho, refletindo a parede do outro lado da sala. No reflexo, é possível ver um quadro no estilo do pintor Romero Britto, e no chão da sala vemos um ventilador. Ao passar poucos segundos nesse ângulo, percebemos que a TV não exibe uma animação da Turma da Mônica e sim um vídeo com os *frames* dos quadrinhos. Aos 45 segundos, o foco muda para o lado, e vemos um cachorro que olha fixamente para o cinegrafista. A visão da câmera muda, e vemos apenas o rabo do cachorro por 15 segundos. O cachorro muda seu foco e deita no sofá, e o foco da câmera também muda, voltando para a televisão.

No quarto vídeo selecionado, vemos um muro em movimento, logo imaginamos que está sendo gravado pela janela de um carro também em movimento. Nele, só se ouve o barulho do vento no microfone. O muro acaba ao segundo 25, momento em que é possível ver outras paisagens, como uma loja de venda de motos, uma escola bilíngue, entre outros. O foco da câmera muda e agora vemos o painel de um carro e a visão da rua. Agora é possível ouvir o trânsito, o motor do carro e a seta. O quinto vídeo é mais curto, com apenas 19 segundos, mas nele, vemos uma realidade muito parecida com a do quarto vídeo, porém, ao invés de vermos um muro pela janela do carro, agora vemos árvores em um campo.

O sexto vídeo se inicia com um portão sendo aberto. Logo vemos uma sala grande com uma mesa de escritório, cadeiras e uma estante e livros. Uma mulher de camisa cinza e calça jeans se dirige ao telefone que está tocando. O menino pergunta: “posso ir lá filmar o salão que a gente brinca?”. A mulher olha para a mãe, com o rosto confuso e diz: “oi?”. “Ele perguntou se pode filmar lá onde vocês brincam.” Traduz a mãe. “Claro!”, responde a mulher. O garoto vai rapidamente até a sala, passando por um labirinto de corredores. Na sala tem uma barraca de brinquedo, uma mesa de criança, uma mesa de escritório, duas cadeiras e um guarda-roupas. O garoto tenta filmar tudo rapidamente, como um pêndulo.

Figura 7 - Pêndulo imagético



Fonte: A autor.

Audiodescrição: A imagem é dividida em 3, na primeira, um piso de azulejos quadrados, uma porta na esquerda fechada e uma porta aberta a frente. Na segunda, uma espécie de tenda montada dentro de um cômodo, na última, uma mesa com um notebook, um controle de ar-condicionado e recipientes de formato côncavo abrigando canetas.

O sétimo vídeo mostra um aquário em uma mesa branca. A parede tem um fundo azul. No aquário há pedras brancas, um boneco do Bob-Esponja decorativo e um peixe azul. O peixe nada de um lado para o outro. A mãe do garoto o chama, ao que o garoto responde com um sonoro “que?”. “O que você está fazendo?” Indaga a mãe de longe. “Tô filmando...”. “Vamos filho! Você já pegou o crachá?”, “Tô pegando...”. O garoto sai em disparada pela casa até encontrar seu crachá na cozinha. “Pegou o crachá? Podemos ir?” Diz a mãe. “E agora o que eu faço?” Diz o garoto indo em direção ao carro. “Desliga”, diz a mãe.

No oitavo vídeo, vemos a imagem da sala que descrevemos acima rapidamente, pois, logo a câmera se movimenta em direção a uma cozinha. A mãe do

garoto o chama, e com um estrondoso “que?” ele responde. “O que que você está fazendo aí filho?”, “Vou pegar uma coisa.” A câmera se movimenta em diversas direções. “Que coisa?”, pergunta a mãe. “Fandangos!”

Há barulhos de embalagens sendo manipuladas. Vemos a parede, e depois um pacote de pão dentro de um armário. Uma colher de pau surge e derruba um pacote, segundos depois outro pacote é derrubado, e outro, e outro, e outro. E de repente vemos ele, exposto na bancada da cozinha, o Fandangos. Juntamente com outro pacote, o Ruffles. Ao todo são quatro pacotes expostos na bancada. A mãe pergunta de longe “Já pegou?”, “Sim.”, “Cuidado na hora de subir aí, hein!”

Figura 8 - O fandangos



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem está dividida em 3, na primeira, um micro-ondas com duas xícaras, um pano decorativo com bordas de crochê e uma cápsula de remédios, na segunda, um pacote de pão de forma, na última, 2 pacotes de salgadinho, de modo que não são mostrados em sua integralidade.

O nono vídeo inicia em uma sala. Parece ser uma sala de espera de algum lugar. Há bandeirinhas juninas colocadas no teto. A câmera vai de um lado ao outro mostrando as bandeiras de forma rápida. “Tem que ser mais devagar, né? A pessoa vai ficar tonta de olhar isso.” Diz a mãe. A velocidade da câmera diminui, mas não muito. A câmera muda para uma mesa cheia de comida. “Que que tem aí?” Pergunta a mãe. “Amendoim, pipoca, bolo, churros...”, “E o que que você vai comer?”, “Nadinha!”.

O décimo vídeo inicia com dois gatos interagindo um com o outro. Eles estão em cima de uma pia de banheiro. Um gato é rajado com o peito branco, a quem

chamaremos de Greta, e o outro, siamês com branco, Guiga. Greta está levemente abaixada esperando pacientemente a outra banha-la esporadicamente. Ao perder a paciência, ela mesma começa a banhar Guiga. Ao segundo 0.50 do vídeo, Guiga escuta algo que não é perceptível a nós. Greta tenta continuar o banho e é impedida com a pata de Guiga. Como se tivesse a abençoando. Aos 1 minuto e 29, Greta decide tomar água na pia, onde está escorrendo um filete de água pela torneira. Aos 3 minutos e 19, Guiga decide tomar água. E enquanto toma a água, também é banhada por Greta. Segundos depois, Guiga desce da pia, e Greta toma posse da torneira novamente.

Figura 9 - O gato abençoador



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem está dividida em 3 frames, na primeira, um gato coloca seu focinho na cabeça do outro, na segunda, o gato coloca sua pata esquerda na cabeça do outro, na última, os gatos estão próximos, mas cada um com seu rosto apontado em uma direção oposta um do outro.

No décimo primeiro vídeo o garoto entra com a mãe em uma barbearia. A mãe veste um vestido rosa de bolinhas azuis. Um dos barbeiros conversa diretamente com o garoto “E aí doutor, tudo bem? Tudo certo com você? Quer tomar uma água, um café? Quer tomar uma água?” O garoto permanece em silêncio. A filmagem mostra os outros clientes e profissionais do estabelecimento. A mãe e o garoto sobem uma escada após a mãe questioná-lo: “Quer sentar lá em cima?”. O garoto permanece em silêncio durante toda a filmagem.

Figura 10 - O barbeiro



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem é dividida em três frames, o primeiro, uma porta de vidro de uma barbearia, com um objeto preto por trás e um adesivo escrito “seu cadinho” retratando um homem de óculos, barba e bigode volumosos. Na segunda, uma filmagem por trás de um quadriculado, com uma cadeira em formato de carro, na última, uma escada observada de baixo pra cima.

Já no décimo segundo vídeo o garoto filma 7 desenhos sobre uma mesa aparentemente de mármore; na mesa existem lápis de giz de cera. O garoto narra orgulhosamente seus desenhos enquanto aponta para cada um deles “E aí pessoal! Eu desenhei todos os personagens da turma do Bob Esponja! Como o engraçadíssimo Bob Esponja, como o engraçadíssimo Bob Esponja, o Patrick Estrela, o rabugento Lula Molusco, o malvado Plankton, o Seu Siriguejo, o caracol Gary e a elegante Sandy Bochechas”. Neste último, o garoto modifica sua entonação de voz na última sílaba de “elegante”, assim como, no nome “Sandy Bochechas”.

Figura 11 - O fundo do mar



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem retrata 7 desenhos, divididos em 3 partes. Na primeira, os 7 desenhos são mostrados, nas últimas duas, são destacados 1 de cada. Os desenhos fazem parte da animação “Bob Esponja”.

O décimo terceiro vídeo se inicia mostrando um chão de azulejo branco, um pé direito com o que parece ser um tênis “converse” vermelho, um carro prata e dois gatos, sendo um deles embaixo do carro e o outro fora. O início do vídeo mostra o gato de fora do carro olhando para o gato abaixo do carro. O gato fora do carro, no segundo 24, se direciona ao tênis e o agarra. Há sons de latidos de cachorro que se intensificam no segundo 37 e 1:05, no qual vários cães latem simultaneamente. No segundo 1:22 um cachorro se aproxima do gato, que por sua vez começa a interagir com o cão “fingindo ataques”.

Figura 12 - O gato lutador



Fonte: A autora.

Audiodescrição: A imagem é dividida em três. Na primeira, a lateral de um carro, com dois gatos se observando. Um de barriga pra cima, embaixo do carro, outro sentado do lado de fora. No segundo frame, um gato agarrado em um tênis. No terceiro, um gato com sua pata direita dentro do tênis, sendo observado por um cão.

O décimo quarto vídeo inicia-se com uma televisão ligada apresentando um show chamado “*Pocoyó*” em espanhol, no qual os personagens estão interpretando uma música, dançando e cantando. Na mesa na qual a TV está apoiada, existem três bandejas com frutas decorativas. No segundo 34, a câmera é abaixada, mostrando um ventilador, até que ao segundo 38, a câmera filma bonecos “*minions*” do filme “Meu Malvado Favorito” em cima de um skate. Ao segundo 47, um cão derruba um destes *minions* tocando uma de suas patas no skate. O garoto dá um foco maior no boneco derrubado-o e depois volta a filmar os bonecos em cima do skate, enquanto a música interpretada pelos personagens de “*Pocoyó*” segue tocando na televisão. Ao minuto 1:34 o garoto volta a filmagem para a televisão e lá permanece até o final da filmagem.

Figura 13 - Minions

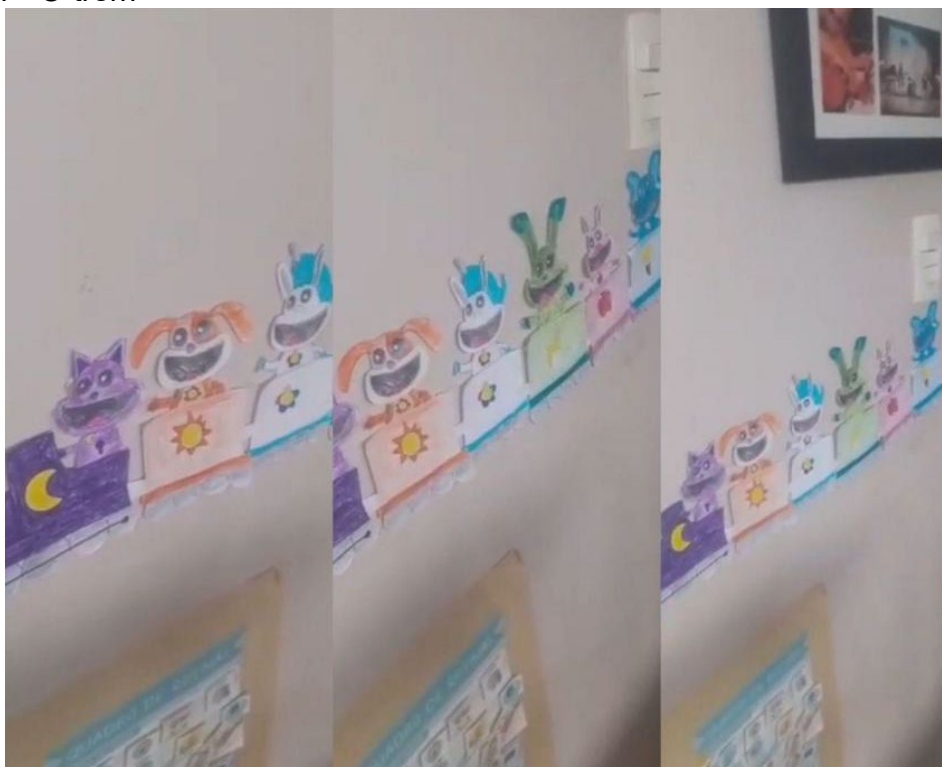


Fonte: A autora.

Audiodescrição: Dividida em três frames. Na primeira, um móvel com a parte inferior de uma televisão ligada sendo mostrada, um quadro e três cestas com frutas artificiais. Na segunda, 9 bonecos do desenho “meu malvado favorito” em cima de um móvel. No último, um único boneco destas, deitado no chão.

A filmagem do décimo quinto vídeo mostra desenhos feitos à mão, esses são personagens do jogo *Poppy Playtime* recortados e colados em uma parede branca. Uma mulher pergunta ao garoto “Quem que fez estes desenhos?” Ao que o garoto responde: “eu”; a mulher questiona rapidamente: “Quem cortou?”, “Você”. A mulher volta a perguntar: “E quem colou?” “O Pai”, “Que legal”, finaliza a mulher com ênfase na palavra “legal”.

Figura 14 - O trem



Fonte: A autora.

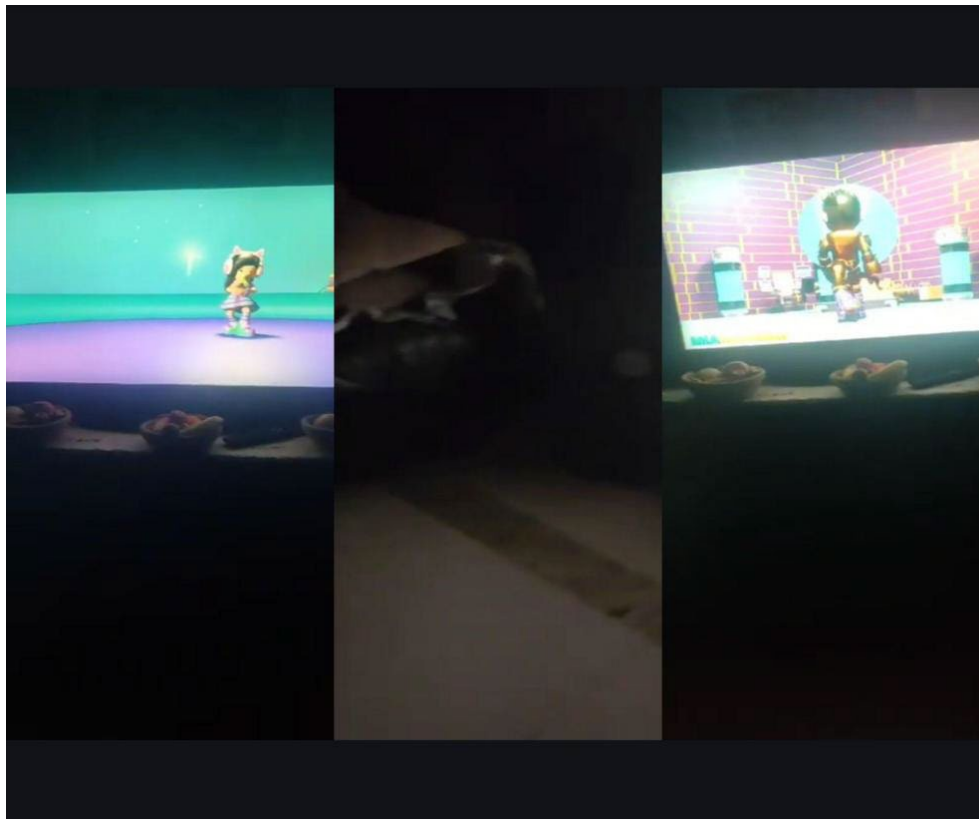
Audiodescrição: Imagem dividida em três. As três imagens retratam personagens do jogo “Poppy Playtime”, no primeiro frame, são mostrados 3, no segundo, 5, e no último 8.

O décimo sexto vídeo é a continuação da conversa do vídeo de número 15. Nele, a mulher pergunta “quem é esse?” apontando para cada desenho, e o garoto responde cada um com os nomes originais em inglês. “*Catnap, Dogday, Craftycorn, Hopsy Hopscotch, Pickypiggy, Bubbaphant, Bobby Bearhug e Kickinchicken*”. A mulher repete novamente o movimento perguntando os nomes dos desenhos em português, e o garoto responde a cada desenho apontado pela mulher. “Gato, cachorro, unicórnio, coelho, porco, elefante, urso e galinha. A mulher repete o “Parabéns”, com a mesma ênfase da palavra “legal” do vídeo anterior.

No vídeo 17, a filmagem mostra o mesmo cenário do décimo quarto vídeo. A TV está transmitindo uma animação de bonecos cantando outra música em espanhol. Diferentemente do vídeo 14, parece estar no período noturno. A sala é iluminada apenas pela luz da televisão. No segundo 58 o participante movimenta a câmera para a esquerda e mostra um sofá e um cachorro que passou rapidamente pela filmagem, retornando novamente à televisão logo em seguida. O participante se mantém filmando a televisão durante todo o restante da filmagem, quase como se estivesse tão focado na animação que parece ter esquecido que estava filmando. A filmagem

se encerra junto com a conclusão da animação na televisão, que parece ser transmitida por meio de um vídeo no *youtube*.

Figura 15 - Sala escura



Fonte: A autora.

Audiodescrição: Imagem dividida em três, no primeiro e terceiro frame, dois personagens de formato humanoide em cenário colorido é exibido em uma televisão, no segundo frame vemos o chão da sala o pedaço do sofá no escuro.

Ao terminar a análise, os vídeos, foram levados para a ilha de edição rumo ao corte final do nosso filme.⁸

6.1 A edição

O processo de edição do material audiovisual teve início com uma etapa preliminar de organização e categorização minuciosa dos arquivos de vídeo. Essa fase inicial consistiu na classificação sistemática de todos os arquivos disponíveis, os quais foram nomeados e numerados conforme uma lógica sequencial, acompanhada de títulos descritivos. Tal metodologia foi adotada com o intuito de facilitar e agilizar

⁸ Link para acesso dos vídeos completos na ordem da lista de arquivos contida no *Storyboard* (Apêndice B) - <https://youtu.be/fsElz5WWA5M>

as etapas subsequentes do processo de edição, conferindo maior clareza e coesão ao processo de trabalho.

Em seguida, procedeu-se à elaboração de um *storyboard* simplificado, cujo propósito era delinear e visualmente compreensível, a sequência narrativa desejada para a montagem final do vídeo. Esse *storyboard*, cuja versão pode ser consultada no Apêndice B, serviu como guia fundamental durante todo o processo de corte e montagem das cenas, assegurando a fidelidade à proposta narrativa estabelecida.

Complementando esse processo, foi realizada a curadoria da trilha sonora por meio da biblioteca de áudio disponibilizada pelo *YouTube Creator Studio*. Após uma análise criteriosa entre as múltiplas opções musicais oferecidas por essa plataforma, foram selecionadas as composições intituladas “SciFi Vintage Radio”, de Freedom Trail Studio, e “Stealth”, de Aakash Gandhi. Ambas foram consideradas as mais adequadas para acompanhar e reforçar a atmosfera e o ritmo propostos no *storyboard*, contribuindo significativamente para a ambientação do produto final.

6.2 O filme

O filme tem seu início marcado por uma sequência visual que nos conduz, por meio da movimentação da câmera, para o interior de um ambiente fechado, cuja configuração espacial e elementos presentes sugerem tratar-se, com grande probabilidade, de um consultório ou espaço similar. À medida em que a câmera avança, adentrando o recinto, nos deparamos com a figura de uma mulher, posicionada de modo receptivo, que prontamente dirige sua atenção à pessoa que acaba de chegar.

É então que, rompendo o silêncio da cena, ouvimos a voz do cinegrafista, que até então era invisível, ecoar suavemente, revelando, de maneira sutil, mas significativa, a identidade do protagonista da narrativa. A pergunta proferida, com um tom de inocência e espontaneidade, é direta: “Posso lá filmar o salão que a gente brinca?”. A mulher, surpresa, manifesta-se com uma expressão facial marcada pela perplexidade, responde com um hesitante “oi?”, sinalizando que não compreendeu, de imediato, o pedido inusitado. Nesse momento, uma segunda voz intervém, auxiliando na mediação do diálogo. Trata-se da mãe do cinegrafista que, prontamente esclarece a solicitação do filho: “Ele perguntou se pode filmar lá onde vocês brincam.”

A mulher, agora compreendendo a intenção, responde com simpatia e prontidão: “Claro!”

Essa breve, mas emblemática, interação inicial carrega em si um valor simbólico que extrapola o simples registro de um encontro cotidiano. Em um mundo moldado por padrões normativos e pela insistente repetição de formas hegemônicas de existência, tornamo-nos, muitas vezes, insensíveis ou despreparados para reconhecer e acolher aquilo que se apresenta como diferente. A força transformadora, ou a potência, que emana da diferença frequentemente se dissipa, não por ausência de valor, mas pela nossa própria limitação em percebê-la, interpretá-la ou permitir que ela nos indague. Em outras palavras, a riqueza que reside no inusitado, no fora do padrão, é com frequência desperdiçada por nossa falta de abertura, escuta e preparo para dialogar com o que escapa às convenções que nos habituamos a aceitar como únicas formas válidas de existência.

No filme, após uma breve interrupção visual marcada por um corte abrupto que leva a uma tela escurecida, inicia-se a execução da faixa sonora “SciFi Vintage Radio”, cuja composição se distingue por uma estrutura rítmica complexa, caracterizada por variações tonais e de intensidade. A música oscila entre sons agudos e graves, entre batidas aceleradas e outras mais suaves e espaçadas, gerando uma ambientação sonora instável e, por vezes, desconcertante. Esse conjunto sonoro, longe de buscar harmonia com as imagens que se sucedem, estabelece com elas uma relação de deliberado descompasso.

As imagens que emergem, como objetos em queda, muros altos, um carrinho de supermercado abandonado, brinquedos espalhados ou tombados, um caixa eletrônico descontextualizado, formam uma sequência fragmentada e, à primeira vista, desconexa. Essa justaposição entre o ritmo errático da trilha sonora e a aleatoriedade simbólica das imagens não busca conforto estético ou coesão narrativa; ao contrário, seu propósito é provocar incômodo. Trata-se de uma estratégia intencional de fricção entre elementos que, ao não se alinharem segundo uma lógica convencional, nos obrigam a perceber o descompasso como forma de sentido.

É exatamente nesse estranhamento que se revela a diferença. A diferença, aqui, não é um conceito abstrato, mas uma experiência sensorial que desestabiliza. É um ruído na continuidade do que tomamos como natural, familiar ou inteligível. Esse incômodo diante do que escapa às normas vigentes é revelador: ele expõe o quanto

estamos condicionados a aceitar como "normal" apenas aquilo que se encaixa em padrões previsíveis de comportamento, estética e funcionamento.

Ao abordar a experiência de um garoto autista não sob a ótica da inclusão, mas a partir da afirmação positiva da deficiência, esta pesquisa se distancia das políticas de adaptação que buscam normalizar corpos e subjetividades dentro de padrões escolares hegemônicos. Como propõe Carvalho (2014), “Não se trata de pensar pelo viés da inclusão, mas por meio da afirmação da deficiência, melhor ainda, dos aspectos humanos que contrariam a eficiência da expectativa da média, da nosopolítica a classificar os indivíduos em nome da eficiência normativa (p. 03)”. Aqui, para nós, não há diferença entre corpo e pensamento, e sim, o pensamento é produzido a partir dos afetos que são produzidos nele. Um corpo produz *afectos* e é afetado, porque um corpo é um campo de intensidades múltiplas. Nesse sentido, o gesto de entregar uma câmera ao participante não se reduz a um recurso metodológico, mas consiste numa ação que reconhece, na diferença, uma força afirmativa e inventiva. Trata-se, portanto, de ir além da aceitação passiva do outro: “não basta apenas aceitar o outro como ele é; precisamos creditar ao outro, em sua singularidade, toda transigência de ações que efetivem as condições suficientes para ele se afirmar como é” (Carvalho, 2014, p. 09) Essa transigência, longe de ser abstrata ou meramente moral, exige ações concretas — “ativa, pragmática, materializada” — que abram espaço para a expressão plena da singularidade. O cinema, nesse contexto, torna-se o meio pelo qual essa afirmação se torna visível, sensível e politicamente produtiva.

Neste contexto, a deficiência, por exemplo, frequentemente surge aos olhos da sociedade como algo que desestrutura a lógica dominante. Ela não se alinha com as expectativas lineares de progresso, ordem ou clareza, sendo percebida, muitas vezes, como algo caótico, ininteligível ou "fora do lugar". Quando pensamos, por exemplo, na mente de uma pessoa autista, o senso comum tende a concebê-la como desorganizada, ilógica, imprevisível, quando, na verdade, o que ocorre é que ela opera segundo uma lógica própria, não reconhecida ou compreendida pelos parâmetros normativos.

Assim, este trecho do filme não apenas representa o descompasso; ele invoca o desconforto como uma ferramenta crítica, como um convite a repensar as categorias com que organizamos o mundo e a maneira como respondemos ao que desafia nossas noções de ordem, coerência e normalidade.

Entretanto, é fundamental compreender que a existência de uma pessoa com deficiência, e, mais especificamente, de uma pessoa com autismo, não se constitui exclusivamente pelo caos ou pela imprevisibilidade. Essa visão reducionista, ainda tão presente no imaginário social, ignora a vastidão de nuances que compõem a experiência humana. Nem mesmo nós, sujeitos considerados neurotípicos ou "dentro da norma", somos feitos apenas de tumulto ou tranquilidade. O cotidiano é, para todos nós, uma tapeçaria complexa de ritmos variados. Ora inquietos, ora serenos. É nesse sentido que o olhar do nosso cinegrafista se desloca, com sutileza e intenção, para aquilo que comumente é ignorado: a calma.

Ao contrário de confirmar estereótipos ou reforçar construções cristalizadas sobre o que é viver com autismo, nosso filme opta por subverter tais expectativas.

Na sequência seguinte, nos deparamos com uma narrativa que retrata, com aparente simplicidade, o dia a dia de alguém comum. Não há espetacularização, tampouco romantização. Apenas o curso natural de uma jornada cotidiana: o ato de sair de casa, dirigir-se ao barbeiro, retornar ao lar, compartilhar um instante silencioso com seu cachorro, entregar-se ao prazer solitário e criativo do desenho em uma tarde qualquer.

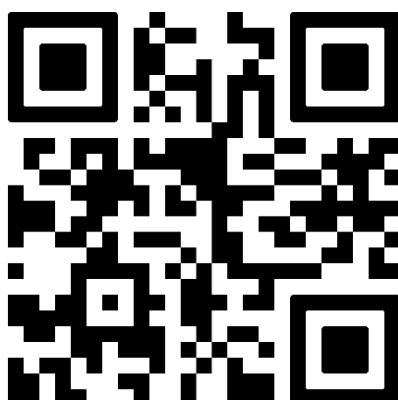
Aqui, a câmera não nos fala sobre o caos, mas sobre a complexidade. Uma complexidade que, por vezes, se confunde com o que poderíamos chamar, até mesmo, de tédio. E é exatamente nesse ponto que o filme se aprofunda: nas imagens que se seguem, somos conduzidos por um plano-sequência de quase cinco minutos de duração, no qual observamos, sem cortes, gatos tomando banho e bebendo água. Essa sequência, aparentemente banal e desprovida de acontecimentos marcantes, revela-se profundamente incômoda. Não porque há algo explicitamente perturbador, mas porque nada acontece. E esse nada nos inquieta.

Em uma realidade saturada por estímulos constantes, por *feeds* infinitos, por conteúdos breves e acelerados que exigem nossa atenção a cada segundo, o ato de fazer nada, ou de simplesmente estar diante do tempo desacelerado, torna-se quase uma afronta. A inquietação diante do vazio evidencia o quanto desaprendemos a estar com a lentidão, com a repetição, com a suspensão da narrativa linear. E, talvez, essa sensação de estranhamento diante do "nada" revele mais sobre nós do que sobre o outro, no caso, sobre a pessoa autista. Pois não é isso que esperamos dela quando a observamos com os olhos treinados pela norma: esperamos o incompreensível, o instável, o "diferente".

Contudo, o que o filme nos propõe não é a definição de alguém a partir de uma síndrome ou condição diagnóstica. É, antes, um convite à contemplação da complexidade da existência humana, com todas as suas particularidades, responsabilidades e subjetividades que emergem nos encontros. A quietude e o caos, longe de serem polos opostos, são aspectos que coabitam o mesmo território. Não são forças antagônicas, mas expressões distintas de uma mesma essência. O caos, afinal, pode ser compreendido como a quietude ainda não traduzida, uma forma de ordem que escapa às lógicas conhecidas.

Dentro dessa perspectiva, o filme nos convoca a acolher tanto o silêncio quanto o ruído, a ver no caos um campo fértil para a criação. E é justamente desse princípio que emana o título da obra: Desordem. Um chamado a desestabilizar a ordem instituída, a romper com os esquemas fixos e a permitir que novos signos se revelem, tanto na tela quanto na vida.

A sequência final retoma o mesmo caos inicial, mas agora imbuído de um novo sentido. Com a entrada da música "Stealth", de Aakash Gandhi, somos guiados não mais pelo incômodo, mas por uma espécie de impulso vital. A trilha sonora atua como um abraço sonoro ao caos, um estímulo para acolher aquilo que emerge; os signos do filme, os encontros que se anunciam, os sentidos que se desdobram. É o caos que se revela não como ameaça, mas como possibilidade; não como desordem negativa, mas como condição para o novo.



Fonte: A autora.

Disponível em: https://youtu.be/_qpVweCoH7I?si=2YxUHoks7KJZlxB

Foi a criação pelo encontro com os signos que nos afetou. Esses signos não são dados objetivos nem elementos organizados previamente em uma estrutura lógica. Eles surgem como rastros enigmáticos, como impressões sensíveis que atravessam o corpo e só depois convocam o pensamento. Antes de qualquer elaboração conceitual, há um choque, uma violência inicial que impõe ao criador a tarefa de interpretar, de decifrar o que o atravessou.

É nesse gesto de ser afetado que o trabalho da arte começa. Os signos que emergem na arte não são passíveis de explicação simples. Eles pedem um esforço de tradução, não no sentido de tornar inteligível, mas de dar forma ao invisível. O artista é, antes de tudo, alguém sensível aos sinais que o mundo emite, ainda que esses sinais sejam obscuros, parciais ou contraditórios. Cada obra nasce dessa tensão entre o não sabido e o que se busca expressar, entre o impacto bruto do real e a tentativa de lhe conferir consistência estética.

Na arte, os signos se desmaterializam: deixam de ser apenas impressões sensoriais e se tornam expressões de uma essência. Essa essência, contudo, não é abstrata; ela é intensamente concreta, singular, irreduzível a generalizações. Cada signo artístico carrega consigo uma diferença absoluta, uma singularidade que não se repete. É por isso que só a arte é capaz de revelar o que a vida muitas vezes oculta: ela torna visível o que não tinha forma, oferece ao pensamento uma tarefa verdadeira. Pensar o que ainda não foi pensado (Deleuze, 2022).

Por isso, a criação não se dá no plano da representação, mas no plano da invenção. Pensar, aqui, é inseparável de criar. O trabalho artístico se assemelha à decifração de um enigma cujo código nunca é fixo. Cada obra é uma tentativa de alcançar a essência que já estava presente nas camadas mais profundas da experiência. Uma essência que se revela no próprio processo de criação e que, ao se manifestar, transforma também o sujeito que cria. A arte, então, não comunica significados prontos, mas distribui signos que exigem do outro uma resposta. O espectador, o leitor, o ouvinte, são também criadores, pois são chamados a interpretar o que não se apresenta de maneira clara ou direta. Assim, a obra de arte se torna um campo intensivo de forças, onde o sentido nunca está dado, mas sempre por vir. Cada encontro com a arte é um encontro com o tempo: um tempo que se redescobre, um tempo fora da cronologia, onde a essência pulsa como nascimento incessante.

Em sua potência máxima, a arte é aquilo que faz pensar, não porque instrui, mas porque nos desloca. Seu privilégio está justamente em operar na zona onde o

pensamento ainda não foi domesticado pela razão. Ela lida com o que há de mais obscuro, mais involuntário, mais necessário. O signo artístico não se impõe por autoridade, mas por necessidade interior. Ele exige ser pensado, e, nesse gesto, nos revela que toda criação é uma forma de tradução do mundo, um esforço de dar corpo ao que, por si só, seria indizível.

7 PLATÔ 4 - UMA ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA PARA A EDUCAÇÃO

7.1 Potências de um signo

O pensamento, em sua essência, não é um processo fixo ou subordinado a um modelo preestabelecido. Ele se torna criativo quando se confronta com seus limites, com o que está fora de si, gerando conceitos que conferem consistência a esse "fora". Essa interação com o externo não apenas desafia o pensamento, mas o impulsiona a buscar uma compreensão mais profunda da heterogeneidade e da multiplicidade do mundo.

Esse pensamento criativo não é regido por um método prévio, nem se submete à busca por uma verdade objetiva ou unificada. Em vez disso, ele se encontra com signos, que surgem de maneira fragmentada e desordenada, sem fazer referência a uma totalidade preexistente. O signo, em sua natureza, é um fragmento carregado de problemas e, ao mesmo tempo, de significados, como expressão de forças em constante transformação. A criação, então, não se limita a uma reinterpretação da totalidade, mas se manifesta como um movimento de subtração, a partir do qual se destrói a ideia de um *Todo* fixo e se criam novas formas de sentido a partir dos fragmentos. A obra de arte, nesse contexto, não se submete a um Logos preexistente ou a uma totalidade hierárquica, mas articula suas partes de maneira autônoma, permitindo que o pensamento se desvie de qualquer princípio de ordem pré-estabelecido.

Para que o pensamento se torne criativo, ele precisa se abrir para o tempo e para o devir. Esse processo de abertura implica em desfazer o compromisso do pensamento com o julgamento e a verdade, e se entregar ao movimento incessante da interpretação e da criação. O pensamento, então, se transforma em um acontecimento, que se faz sem a necessidade de um julgamento definitivo ou de uma verdade fixada.

Nesse sentido, o corpo, entendido como uma relação de forças em constante mudança, também se inscreve nesse processo de criação. Não é um algo fixo, mas uma multiplicidade de forças que se interagem e se reorganizam continuamente. O corpo, como fragmento de um sistema em devir, carrega consigo a potência de novos significados, que são criados pelo encontro com outras forças e com outros corpos, tornando-se assim signos em si mesmos.

Esse movimento de criação não se limita à busca de um significado objetivo ou fixo, mas se volta para a criação de um sistema de interpretação que seja aberto e capaz de lidar com múltiplos significados sem unificá-los. O sentido de um signo, em vez de ser determinado por um sujeito interpretador, se cria a partir de uma série de associações subjetivas que relacionam diferentes sistemas de verdades, mantendo a abertura para novas interpretações.

A vontade de potência, enquanto operação criativa, não busca se definir em termos de propriedades objetivas, mas se manifesta na criação de um campo de imanência, livre das limitações do organismo, da significância e da subjetivação. Ela revela um corpo pensado como potência em devir, em um movimento contínuo de subtração e afirmação, que se torna o terreno fértil para toda interpretação. A obra de arte e o pensamento devem ser compreendidos como máquinas criadoras, não subordinadas a qualquer lógica rígida ou dogmática. Elas se afastam do pensamento imagético e totalizante, abrindo possibilidades infinitas para a criação e interpretação, em um movimento sempre em devir. “A arte, como puro pensamento ou como aprendizagem, é pensada como parte da vida, mas parte adjacente à vida, que permite uma organização das ordens de produção sem unificá-las ou totalizá-las (Abreu, 2007, p.110).”

A experimentação, na filosofia de Gilles Deleuze e de seu parceiro Félix Guattari, apresenta-se não apenas como um método ou uma prática filosófica, mas como uma verdadeira ética e estética da existência. Longe de qualquer tentativa de encontrar soluções definitivas para os problemas que atravessam o pensamento, a experimentação assume, no contexto deleuziano, a forma de como os sentidos se produzem e criam modos de vida que escapem aos códigos dominantes da moralidade, da representação e do saber tradicional.

Desde suas primeiras formulações em *Proust e os signos*, o conceito de experimentação já aparecia como intimamente ligado à arte e à sua potência de encontro com os signos. No entanto, foi ao longo da década de 1970, impulsionado pelas leituras intensivas de Espinosa, que Deleuze desloca essa noção para novos campos problemáticos. A experimentação deixa de ser entendida como um exercício de tentativa e erro nos moldes científicos ou como um simples improviso cotidiano e passa a se configurar como uma verdadeira arte das composições. Como observa Christian Vinci (2019), trata-se de uma transformação vitalista, que leva a experimentação a produzir o impensável. Aquilo que desestabiliza, que rompe com o

que é instituído, que liberta fluxos antes aprisionados por valores morais e estéticos fixos.

Nesse sentido, a obra de arte, para Deleuze e Guattari, não representa o mundo nem pretende ser reflexo de uma realidade já dada. Ao contrário, ela é máquina produtora de signos, e o artista torna-se um intérprete dos sinais pelos quais a verdade aparece. A arte nasce dos signos e os faz nascer. Os fluxos poéticos, ao serem desterritorializados, escapam à normatividade, celebrando aquilo que é inclassificável, aquilo que transgride, aquilo que dança. Daí o desfile de figuras marginais — drogados, masoquistas, esquizofrênicos, amantes — todos prestando homenagem a Espinosa, pois todos eles são Corpos sem Órgãos, que tentam, à sua maneira, acessar o plano da experimentação, aquele em que não há um “certo” ou “errado”, mas apenas intensidades que aumentam ou diminuem nossa potência de existir.

A experimentação deleuziana não busca um fim, não visa à solução de um problema, mas ao desenvolvimento das implicações de uma questão até as últimas consequências. Uma teoria, nesse contexto, não se resolve: ela se desdobra, se complica, se ramifica em outras regiões do pensamento. Como um professor que não oferece respostas prontas, mas apresenta problemas aos seus alunos, a filosofia experimenta caminhos impensados, em vez de transmitir verdades estabilizadas.

O problema da educação então, talvez seja um problema político [...]. Estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular. Já todos “sabemos” a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos, cidadãos com as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho... ou seja, uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida (Kohan, 2002, p. 128).

E não poderia ser de outro modo, pois, para Deleuze, não sabemos de antemão quais afetos são capazes de potencializar a vida. Vivemos em encontros, com outros, com o mundo, com nós mesmos, e é a partir desses encontros que experimentamos. Somos definidos, não por uma essência imutável, mas pelos afetos que somos capazes de vivenciar. Alguns deles nos tornam tristes, enquanto outros nos alegram, expandindo o campo do possível. E como não há nenhum critério prévio que determine o que é bom ou ruim para cada um, resta-nos apenas experimentar. Não se trata, portanto, de julgar de imediato o que convém ou não a um vivente, pois cada situação é singular, cada agenciamento é irrepitível. É aqui que a filosofia deleuziana se aproxima do que antes era considerado loucura.

Assim como o autismo, que por muito tempo foi tratado como desvio patológico, mas que hoje revela modos próprios e complexos de subjetivação, a filosofia de Deleuze também se faz com os “loucos”, com os marginais da razão, com aqueles que subvertem o comportamento socialmente aceito. Trata-se de dar lugar ao que escapa, ao que ainda não foi nomeado, ao que insiste em se criar apesar da ordem.

Deleuze então, utiliza de Espinosa para sua compreensão dos afetos e da prudência. O manejo sensível e atento da nossa potência de afetar e ser afetado que estrutura um campo ético em que a experimentação encontra seu solo. Viver pautado apenas por conhecimentos inadequados, para Espinosa, é viver sob o império da tristeza. A experimentação, portanto, não é apenas criação estética, mas também produção ética, uma tentativa de transmutar os afetos passivos que nos afligem em algo outro, algo ativo, algo que faz viver melhor.

Artaud também é usado por Deleuze, quando aparece em *Mil Platôs, vol. 3* é uma força desestabilizadora, recusando qualquer nova codificação da existência que possa endurecer em uma moral. Sua vida e obra são experimentações radicais que rejeitam os valores judaico-cristãos e propõem um pensar e um agir sem amparo em critérios universais. Em vez disso, ele cria seus próprios valores a partir dos encontros vividos, mantendo sempre viva a tensão entre o singular e o comum (Deleuze, Guattari, 2012a).

Nesse contexto, o signo, para Deleuze, não é transparente, não é instrumento de representação. Ele escapa ao real estabelecido, aponta para outra coisa, exige respostas que jamais coincidirão com a pergunta inicial. Há, portanto, uma violência nos signos, criativa, que rompe com qualquer tentativa de conformá-los ao mundo tal como ele é. A experimentação acontece, muitas vezes, de maneira involuntária, sem que tenhamos plena consciência do que está se passando. Mas é justamente nesse movimento incontrolável, nesse fluxo do devir, que se abre a possibilidade do novo.

A diferença fundamental entre a concepção deleuziana de experimentação e aquela do senso comum, reside na dimensão ético-estética conferida a ela. Não se trata de experimentar por experimentar, mas de criar devires, de colocar o pensamento em movimento, de produzir novas maneiras de sentir, perceber, viver. Enquanto o senso comum encara a experimentação como um acaso ou uma tentativa improvisada, Deleuze e Guattari a elevam ao estatuto de uma prática vital, prática esta

que, mesmo sem prescindir de uma grade de leitura do mundo, se recusa a aceitar essa grade como fixa ou definitiva (Vinci, 2019).

Assim, a experimentação na filosofia deleuziana não é um meio para um fim, mas um fim em si mesma. Um modo de vida, uma estética da existência, uma ética do imprevisível. É por isso que, para Deleuze, pensar é sempre experimentar: é sempre encontrar-se em meio a forças que nos atravessam e, ao mesmo tempo, nos constituem. É nesse campo de forças que o artista, o filósofo, o louco se encontram, todos dançando sobre o plano do CsO, todos compondo suas vidas como quem escreve um poema. Sem garantias, sem começo nem fim, apenas com a intensidade de cada encontro.

O pensamento, na perspectiva desenvolvida por Gilles Deleuze não se configura como uma faculdade natural, reta ou espontaneamente orientada à verdade. Muito pelo contrário: pensar, segundo esses autores, está muito longe de ser um gesto dócil ou moralmente guiado. O que Deleuze nos mostra, ao seguir as trilhas provocativas de Nietzsche, é que a crença numa afinidade natural entre o pensamento e a verdade é, antes de tudo, uma construção moral. Uma ficção conveniente sustentada pela moralidade ocidental que deseja alinhar o pensamento ao Bem, ao reto, ao correto. Nessa lógica, apenas a moral seria capaz de persuadir-nos de que o pensamento possui uma boa natureza e que o pensador, investido de boa vontade, caminha rumo à verdade como se esta fosse um ideal absoluto e transcendente. No entanto, essa crença encobre o que há de mais vital e potente no ato de pensar.

7.2 O cinema como potência

Deleuze e Nietzsche recusam, portanto, a tradição que busca o conhecimento como valor supremo, pois essa tradição frequentemente se opõe à vida, ao acaso, ao desejo e à criação. Pensar, para eles, não é reconhecer o verdadeiro, tampouco identificar o idêntico. Pensar é, sobretudo, criar. Criar novos modos de vida, novas possibilidades, novas formas de existência. A verdade, entendida como correspondência a um modelo pré-existente, não é o objetivo do pensamento. Antes, o pensamento deve afirmar a vida, mover-se por ela, com ela e para ela. A vida se torna, assim, a força ativa do pensamento, e este, por sua vez, o poder afirmativo da vida. Ambos seguem juntos, inseparáveis, em um esforço comum de invenção.

Nesse horizonte, não há espaço para um pensamento guiado por métodos infalíveis ou por princípios universais. A insistência em seguir um bom método para alcançar a verdade universal, como adverte Nietzsche e ecoa em Deleuze, é sintoma de uma postura que valoriza mais o conhecimento abstrato do que a vida concreta. É por isso que a filosofia da diferença, rompe com os fundamentos da representação e da reconhecimento. Ela se recusa a subordinar o pensamento ao idêntico, à semelhança, ao modelo fixo. Em lugar disso, propõe uma filosofia movida pelas forças da diferença, pelas intensidades que escapam à ordem do mesmo. Seria o que Deleuze chama de pensamento sem imagem. Um pensamento livre das amarras dogmáticas, desvinculado da exigência de reconhecer e representar o já dado.

Nesse sentido, Deleuze combate a chamada imagem dogmática do pensamento, que pressupõe que pensar é algo natural, espontâneo, exercido de maneira reta e contínua. Essa imagem ignora as forças externas, os signos, os encontros, os afetos, que nos forçam a pensar. Pensar, portanto, é sempre uma relação com o fora, com aquilo que nos atravessa e nos desloca. Os signos, como instâncias que nos interpelam, não têm seu sentido dado de antemão: eles agem sobre nós, provocam, desestabilizam e exigem uma resposta que não pode ser uma simples decodificação. O signo está enredado no pensamento, confundindo-se com ele, movendo-o em direções imprevistas.

Porém, a filosofia não pode mais ser concebida como um simples “refletir-sobre”, como uma atividade que contempla passivamente o mundo, os conceitos ou a verdade. Paradoxalmente, ao definirmos a filosofia dessa forma aparentemente elevada, acabamos por esvaziá-la de sua verdadeira potência. Pensar não é refletir nem reconhecer algo previamente dado. Pensar, no sentido forte que Deleuze defende, é um ato de criação. E a filosofia é, acima de tudo, a arte de inventar, de fabricar conceitos; e não de encontrá-los como se estivessem prontos, esperando passivamente em algum céu das ideias. Os conceitos são construídos, montados, forjados a partir de forças que violentam o pensamento, de choques que nos arrancam do conforto da opinião ou da simples reconhecimento.

É nesse ponto que o cinema entra como campo privilegiado de intensificação do pensamento. Deleuze não vê o cinema como mero aparato técnico ou como veículo de representação da realidade, mas como um verdadeiro órgão de criação. Um instrumento que reinventa a relação entre imagem, signo e pensamento. O cinema é, para ele, arte da memória e da imaginação, e mais do que isso, é uma força que nos

obriga a pensar, que provoca o pensamento a partir da sensibilidade. O impacto das imagens visuais e sonoras age sobre o corpo de forma intensa e direta, atravessando o córtex, criando sensações que não passam apenas pelo entendimento racional, mas pela experiência física e emocional do espectador, ou seja, o pensamento gerado não pela abstração, mas pelo choque sensível da imagem (Deleuze, 2018b).

Deleuze, ao elaborar essa concepção de pensamento, não privilegia a filosofia em detrimento de outras formas de criação. Na verdade, uma das forças mais radicais de seu pensamento está na recusa de qualquer hierarquia entre filosofia, arte e ciência. Para ele, a filosofia cria conceitos, a ciência cria funções, e a arte cria *affectos* e *perceptos*. Todas essas práticas compartilham uma potência criadora, e nenhuma delas pode reivindicar superioridade sobre as demais. As artes, em especial, desempenham um papel crucial no pensamento deleuziano: não se trata de práticas isoladas em suas técnicas ou linguagens, mas de campos de experimentação que alimentam diretamente o pensamento filosófico. A pintura, a literatura e, notadamente, o cinema são dispositivos que deslocam o pensamento, o ativam, o desafiam a criar.

O cinema moderno, por exemplo, é compreendido por Deleuze como um prolongamento da filosofia da diferença. Inspirado por Nietzsche, esse cinema já não se dedica à representação ou à reprodução do mundo tal como ele é. Ao contrário, ele se torna pensamento em movimento, um pensamento da diferença, que opera por variações, cortes, intensidades, descontinuidades. O cinema moderno cria mundos, em vez de simplesmente narrar o existente. Ele dá visibilidade ao simulacro, essa figura subversiva que rompe com o sistema da representação e revela a diferença em sua potência pura. Assim como a pintura, e outras artes visuais, o cinema moderno alinha-se ao projeto filosófico deleuziano ao afirmar a força criadora da imagem, não mais como cópia de uma realidade, mas como expressão de mundos possíveis (Lucena, 2013).

O simulacro, nesse contexto, é a arma conceitual que Deleuze mobiliza para desestabilizar o edifício da representação. Se a filosofia tradicional sempre tentou subjugar o diferente ao idêntico, apagando a diferença em nome de um modelo superior, o simulacro aparece como resistência, como aquilo que afirma a diferença em sua própria visibilidade. Trata-se de uma lógica que não mais se pauta pelo reconhecimento de um modelo ideal, mas pela proliferação de variações, de desvios, de mutações. E é justamente essa lógica que move o pensamento deleuziano; um

pensamento que, livre da representação, não desperdiça sua potência inventiva, mas a coloca a serviço da criação de novas formas de vida.

Dessa maneira, pensar, para Deleuze, não é seguir o caminho já traçado, mas inventar caminhos onde nada há. É ser afetado pelas forças que nos rodeiam, pelas imagens, pelos signos, pelos encontros. É mover-se com a arte, com a ciência, com a filosofia, em uma multiplicidade de conexões que recusam qualquer centralidade. É, enfim, criar sem garantias, mas com a intensidade de quem aposta tudo na vida.

O espectador, nesse contexto, deixa de ser um sujeito passivo diante da tela. O que o cinema oferece, sobretudo o moderno, é uma violência sensível, um abalo na zona de conforto que força a mente a pensar. Trata-se de uma imagem que provoca, que desestabiliza, que lança o pensamento ao limite de si mesmo e o faz voltar não apenas sobre seus próprios procedimentos, mas sobre a totalidade do real. Esse movimento, do sensível ao conceitual, da imagem ao pensamento, é mediado pelo que Deleuze chamou de imagem-movimento e, posteriormente, imagem-tempo. O cinema da imagem-movimento, presente no cinema clássico, se define pela montagem, pelo encadeamento dos planos, pela ação. Já o cinema da imagem-tempo, típico do cinema moderno, rompe com essa lógica: seus personagens deixam de ser agentes e tornam-se espectadores de situações. Eles são paralisados, impedidos de agir, obrigados a ver e a ouvir o que está além de qualquer resposta possível.

Nesse tipo de cinema, o movimento não está mais subordinado a uma narrativa linear ou a uma montagem funcional. A imagem-tempo expressa diretamente a duração, o tempo puro, e cria uma ruptura na relação tradicional entre ação e reação. Godard, por exemplo, desenvolve seu cinema por meio de atitudes corporais, visuais e sonoras, que transformam os sons, as cores, os enquadramentos, criando um cinema que não representa, mas que inventa novas relações entre corpo, câmera e cenário. Seus personagens são atravessados por temporalidades fragmentadas, e suas falas implicam uma dialética que os transporta ao passado e ao futuro, enquanto sua consciência é forçada a se fixar no presente. Não para compreendê-lo, mas para senti-lo e reinterpretá-lo (Deleuze, 2018b).

O que está em jogo, tanto na filosofia quanto no cinema deleuziano, é a produção de uma nova forma de pensamento, uma forma que emerge daquilo que não é imediatamente filosófico. A filosofia deve ser capaz de falar com a arte, com o cinema, com a vida, estabelecendo com eles, conexões múltiplas, afetivas,

perceptivas. É por isso que não há hierarquia entre filosofia, arte e ciência: todas são práticas criativas, que operam em campos diferentes, mas igualmente férteis.

O cinema, nesse contexto, não é a realização da mais velha ilusão, como sugeriria uma concepção mimética da imagem, mas sim o aperfeiçoamento de uma nova realidade. Ele não se limita a representar o mundo; ele cria mundos, porque é, por excelência, uma nova prática das imagens e dos signos. E, justamente por isso, exige da filosofia uma nova prática conceitual. Não para explicá-lo ou traduzi-lo, mas para acompanhar sua força, seus gestos, suas rupturas. A imagem cinematográfica, portanto, deve exercer um verdadeiro efeito de choque sobre o pensamento. É esse choque que interrompe os automatismos da percepção e da ação, forçando o espectador a pensar o que até então não era pensado.

Assim, em Deleuze, a filosofia se torna inseparável do cinema, não como ilustração, mas como extensão criativa. Ambos são territórios de experimentação, onde se fabricam conceitos, afetos, perceptos. Ambos são atravessados por choques, intensidades, e deslocamentos que nos obrigam a pensar. E pensar, no fim das contas, é sempre isso: um ato de violência criadora, que nos arranca da inércia e nos abre à diferença (Oliveira, Jardim, 2020).

A concepção deleuziana do cinema implica uma reformulação profunda do modo como entendemos a imagem, o pensamento e a arte. Longe de tratar a imagem cinematográfica como uma representação subordinada a uma intenção subjetiva, como tradicionalmente se concebia nas estéticas clássicas, Gilles Deleuze propõe uma ontologia da imagem em que esta é tratada como matéria-luz em movimento, uma realidade que existe por si mesma e que não necessita de um sujeito para ser constituída. Essa abordagem radical desloca o cinema da esfera da representação para a do acontecimento, do agenciamento intensivo da matéria. Com isso, o cinema não é mais apenas a arte de contar histórias ou de ilustrar conceitos, mas torna-se um regime próprio de pensamento — um pensamento em imagens.

Com o advento do cinema moderno, segundo Deleuze, rompe-se essa continuidade. Surge a imagem-tempo, que não mais se subordina ao esquema sensorio-motor, mas se define pela irrupção de situações óticas e sonoras puras, como exemplificado em Rossellini. Trata-se de imagens que não se convertem em ações, que permanecem em estado de suspensão, que resistem ao encadeamento funcional. Aqui, o tempo não é mais subordinado ao movimento, mas ganha uma autonomia, um valor próprio. A imagem, em vez de seguir uma lógica narrativa, passa

a emergir do vazio e a ele retornar. O que passa a ter primazia é o intervalo, o interstício entre as imagens, que ganha o papel decisivo na produção do sentido (Deleuze, 2018b).

Nesse novo regime, a imagem não é mais construída pela imaginação ou pela arte no sentido tradicional, mas é, ela mesma, um dado do real, uma potência que já carrega em si suas qualidades expressivas. A montagem, então, não cria essas qualidades, mas as extrai, as revela, as restitui ao que já está na matéria-luz. A operação artística devolve ao mundo sua intensidade perdida, sua potência sensível, obscurecida pela racionalização sensório-motora imposta pelo cérebro humano. Como observa Deleuze, o cérebro funciona como um anteparo que interrompe a fosforescência das imagens do mundo. O trabalho da arte, e especialmente da montagem cinematográfica, é devolver essa fosforescência, recolocar a percepção nas coisas, reabrir o mundo à sua desordem essencial.

Trata-se, portanto, de um pensamento da imagem que não opera mais pela associação ou pela representação, mas pela criação de novas formas de percepção e de sentido. A imagem-tempo é justamente o campo onde essas novas formas se manifestam. Ela não nos conduz de uma imagem a outra, mas nos faz transitar de uma borda a outra da mesma imagem, revelando os intervalos, as fraturas, os vazios que constituem sua interioridade. Pensar, nesse contexto, não é imprimir uma forma à matéria, mas acolher a descontinuidade, o inacabado, o fragmento. O trabalho do pensamento, como diz Deleuze, consiste em criar outro todo a partir de outra potência.

O cinema moderno, assim compreendido, expressa uma nova concepção de pensamento. Já não se trata de um pensamento que domina, que organiza ou que reconhece, mas de um pensamento que se deixa afetar, que nasce da passividade, do choque, do intervalo. É um pensamento que se constitui como resposta a uma imagem que já não se deixa reduzir à representação. O cinema, então, não é mais apenas um meio de expressão estética, mas um dispositivo ontológico: ele encarna a tensão entre o olho mecânico da câmera, passivo, automático, e o olho consciente do cineasta, que busca compor, organizar e montar essas imagens inertes em novos modos de ver e de pensar.

Essa tensão entre passividade e criação constitui o paradoxo fundamental do cinema. A câmera, como olho automático, registra o mundo em sua crueza, sem intenção, sem interpretação. Mas é o cineasta, com seu trabalho de montagem, que organiza esses fragmentos de realidade e lhes devolve sentido e intensidade. Embora

artificial, revela a verdade das coisas pela composição estética, as imagens cinematográficas ganham vida não pela fidelidade ao real, mas pela potência da montagem. Por essa arte de coordenar pedaços de natureza para expressar o que nelas há de mais intensivo (Rancière, 2013).

Portanto, a filosofia de Deleuze acerca do cinema não é apenas uma teoria estética, mas uma filosofia da natureza, na qual as imagens são tratadas como agenciamentos da matéria-luz, como manifestações de um pensamento que não se reduz ao humano. Pensar com o cinema é, assim, pensar com as forças do mundo, com as intensidades que atravessam as imagens, com os vazios que as separam e que nelas produzem sentido. É um pensamento que emerge da descontinuidade, da diferença, do devir. Um pensamento que não busca a verdade, mas a vida em sua potência mais radical.

A filosofia, historicamente enobrecida pelas tradições acadêmicas e revestida de uma aura de respeitabilidade formal, frequentemente se vê confinada a um espaço de marginalidade prática, respeitada na superfície, mas desprezada em seu âmago funcional. Ela é vista muitas vezes como uma atividade distante da vida, fechada em um idealismo contemplativo, ou ainda como um exercício elitista, reservado a poucos. No entanto, sob a perspectiva da filosofia da diferença, especialmente na leitura de Gilles Deleuze, tal concepção é profundamente deslocada.

7.3 Potências na educação

Voltando para o início de tudo, pensar é um ato que jamais se dá espontaneamente ou de forma natural. Pensar é algo que nos acontece, não por vontade, mas por força. Uma força que vem de fora, de um encontro, de um choque, de um signo que nos atravessa e exige uma resposta criativa. O pensamento não é por um acaso, não é acidental. Ele não é o que, e sim no que acontece.

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente, porque ele é livre das limitações de um estado de coisas [...] (Deleuze, 2015 p. 154).

O pensamento não nasce da razão pura, da lógica organizada ou da vontade de conhecer a verdade, mas do encontro com o que escapa à lógica habitual, com o

caos, com a diferença, com a vida em sua imprevisibilidade. Assim, a filosofia não é uma prática de reconhecimento, mas de diferenciação. Não é um espelho que reflete o que já é conhecido, mas uma lâmina que corta o tecido do senso comum, que rasga o mundo das opiniões, sobretudo quando se trata do campo da educação.

É nesse ponto que a filosofia da diferença toca a pedagogia de maneira incisiva. A filosofia da educação, sob o prisma deleuziano, não deve buscar fundar uma identidade pedagógica estável ou normativa, mas operar rasgos na lógica dominante, nas verdades estabelecidas, nos discursos prontos que atravessam a escola e a formação. O “rei está nu” quando a pedagogia insiste em buscar uma essência única, uma verdade última, um método superior. A filosofia, nesse contexto, deve criar conceitos que permitam pensar o novo, não para substituir um velho modelo por outro, mas para abrir o espaço da multiplicidade, da experimentação e da singularidade.

A criação conceitual é, portanto, uma atividade artesanal que exige do filósofo, ou melhor, do educador-filósofo, atenção à linguagem, esforço de pensamento e, acima de tudo, coragem para enfrentar o desconforto do dissenso. O conceito, nesse sentido, não é algo pronto, não é um dado a ser reconhecido, mas uma invenção que carrega a assinatura de quem o criou, pois nasce de um acontecimento, de um encontro com o fora.

Nesse movimento, a filosofia não se coloca em posição hierárquica em relação à arte ou à ciência. Ao contrário, ela encontra nelas suas intercessoras. O pensamento filosófico precisa ser atravessado pela literatura, pela música, pela pintura, pelo cinema, pela pedagogia, e até mesmo pelos objetos cotidianos, que lhes oferecem as intensidades necessárias à criação de conceitos. É por meio desses intercessores que a filosofia encontra matéria viva, escapa da abstração estéril e se conecta com o mundo em sua potência mais radical.

É nesse horizonte que o cinema moderno aparece como uma das expressões mais potentes da filosofia da diferença. Ele não apenas representa ou narra, mas cria imagens que são, elas mesmas, pensamento em ato. O cinema não ilustra conceitos: ele os provoca. O cinema moderno, com sua imagem-tempo, rompe com essa linearidade, suspendendo a ação, expondo a imagem em sua autonomia e tornando visível o interstício, o vazio entre as imagens, como lugar de produção do sentido.

Nesse sentido, a imagem, para Deleuze, não precisa ser construída nem representada. Ela já existe como matéria-luz em movimento, como acontecimento

sensível. A arte, e especialmente a montagem cinematográfica, não cria do nada, mas restitui às coisas suas intensidades perdidas arrancando do mundo sua ordem imposta pelo regime sensório-motor do cérebro humano e devolvendo-lhe sua desordem essencial. Pensar com o cinema é, assim, devolver o intervalo ao todo, criar outro todo a partir de uma nova potência do entre, do vazio, da diferença.

A filosofia, então, torna-se um exercício de pensamento sem imagem prévia, sem modelo, sem representação. Um pensamento forçado a pensar, que se faz não por método, mas por necessidade, aquela que emerge do impacto, do incômodo, do desequilíbrio provocado pela arte, pela vida e pelas imagens que nos atravessam. É esse pensamento que pode — e deve — ter lugar na educação, não como sistema, mas como abertura. Porque educar, na perspectiva da filosofia da diferença, não é transmitir verdades, mas criar condições para que algo novo possa emergir: um novo olhar, uma nova escuta, uma nova sensibilidade. Em outras palavras, um novo pensamento, um devir.

Ao propor que um garoto com autismo registrasse, com uma câmera, aspectos de seu próprio cotidiano, abre-se espaço para uma prática de pesquisa que não busca representar ou capturar uma “verdade” sobre o sujeito, mas antes criar condições para o surgimento de uma experiência sensível, singular, viva. Tal abordagem rompe com a lógica da educação como fixação de saberes e enquadramentos normativos dos corpos, deslocando-a para o território do acontecimento, da criação e do devir.

Inspirado nas proposições filosóficas de Gilles Deleuze, o cinema, nesse contexto, não se reduz a uma ferramenta ilustrativa ou pedagógica convencional. Ele torna-se um “instrumento de pensamento”, capaz de instaurar um tempo que já não se submete ao movimento lógico da narrativa linear, mas que expressa forças, afetos e intensidades. O cinema não representa, ele fabrica realidades. A câmera, entregue ao participante, funciona como operador de sensibilidade: é ele quem vê, escolhe, registra. E é esse ato de ver, fora da norma, fora da moldura escolar, fora da pedagogia da adaptação, que constitui um exercício de devir.

Ao editar as imagens posteriormente, o objetivo não é organizar uma representação da vida do garoto, mas criar com ele, a partir de seus gestos, olhares e escolhas. Nesse processo, a montagem se torna uma prática pedagógica que recusa o controle e aposta na composição: imagens que não dizem “o que é”, mas que criam “o que pode vir a ser”. A análise que daí emerge não busca interpretar o

sujeito segundo categorias psicopedagógicas fixas, mas seguir o movimento de diferenciação que a própria experiência fílmica traz à tona. A experimentação cinematográfica desenvolvida nesta pesquisa se inscreve então como gesto ético, estético e político no campo da Educação.

A educação, tal como instituída, frequentemente opera como força de contenção da potência dos corpos e das subjetividades a partir da qual o processo educacional pode moldar a individualidade e conter as aspirações dos estudantes. Nesse sentido, romper com a centralidade da fala autorizada, da escuta institucionalizada e da avaliação normativa é também romper com a ideia de que há um sujeito ideal a ser formado. O cinema, então, atua como potência disruptiva: força que afeta e é afetada, que escapa ao currículo e se instala no campo da criação e da diferença.

Nesse horizonte, esta tese tem o propósito de servir como uma forma de pensar dentro da educação, não como modelo a ser replicado, mas como provocação. Ao adotar uma lógica que privilegia a experimentação, a criação e a escuta do sensível, propõe-se que o professor também possa se apropriar desse modo de pensamento para refletir sobre o cotidiano da sala de aula, sua prática educacional, os parâmetros curriculares e os modos de relação com os estudantes. Trata-se de abrir espaço para que o educador, em sua singularidade, pense com o acontecimento e invente com a diferença, deslocando-se das respostas prontas e das normatividades em direção a uma pedagogia viva, em constante devir.

A proposta aqui defendida, aproxima-se da concepção de uma pedagogia menor, na qual a educação não se realiza como reprodução, mas como invenção. A aprendizagem se dá por encontros que atravessam, perturbam e fazem pensar. O cinema, nesse cenário, é ato de experimentação que abre linhas de fuga para outros modos de existir e educar. A educação torna-se, então, o campo onde o pensamento pode encontrar imagens para o que ainda não tem forma.

Em síntese, a experimentação cinematográfica realizada neste estudo constitui-se como acontecimento educativo. Ela opera como prática de criação de mundos, de emergência do sensível e de produção de pensamento. Não se trata de representar a alteridade, mas de compor com ela, e de assumir, com ela, o risco e a alegria do devir. É nesse gesto que esta pesquisa se alinha a uma filosofia da educação que aposta na diferença como potência, e na arte como meio de produzir não apenas saberes, mas formas de vida.

7.4 Uma potência em tese

No campo da educação, é possível observar, com certa frequência, a negligência em relação às potências e às singularidades que cada estudante carrega consigo. A escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, muitas vezes falha em reconhecer as formas plurais de vivência, de expressão e de produção de conhecimento que emergem cotidianamente em suas salas, pátios e corredores. Tais manifestações, em vez receberem acolhimento, valorização e potencialização, acabam sendo sistematicamente silenciadas ou descartadas, vítimas de uma lógica tecnocrática e burocratizada que impõe aos professores o cumprimento rigoroso de metas padronizadas, índices quantitativos de rendimento e resultados mensuráveis, sem qualquer escuta ou consideração prévia sobre o contexto concreto no qual esses profissionais estão inseridos, por vezes, marcados por profundas desigualdades sociais, estruturais e pedagógicas.

Dentro dessa lógica, em que a deficiência é entendida como produção de corpos destituídos de eficiência. Nosso objetivo de produzir corpos não eficientes, mas instituídos de potências criadoras, imaginativas, criativas, devires, torna-se ainda mais evidente o descompasso quando o cenário educacional inclui estudantes elegíveis aos serviços da Educação⁹. Diante da presença desses sujeitos, a escola, ao invés de repensar sua estrutura e suas práticas pedagógicas, costuma tomar decisões que oscilam entre a exclusão velada e a inclusão simbólica. Não é raro que esses estudantes sejam encaminhados para fora da escola regular e inseridos unicamente em instituições ou associações especializadas, como se o espaço escolar comum não pertencesse a eles.

Em outras situações, a inclusão se dá apenas formalmente: Os estudantes são matriculados, sim, na rede regular de ensino, mas permanecem confinados à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como se o restante da escola não lhe dissesse respeito. Há ainda os casos em que estes estudantes são mantidos na sala de aula comum, mas separados das atividades coletivas por meio de adaptações que, longe de promover a equidade, reforçam sua condição de “outro”, de “aluno

⁹ Utilizaremos o termo: estudantes elegíveis aos serviços da Educação. Ainda que o termo seja recomendado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), não é a maneira mais interessante para nós, pois é carregado de identificações, estereótipos e reducionista, ou seja, não favorece a lógica da multiplicidade.

especial” ou da aluno de inclusão”, perpetuando, assim, formas sutis de exclusão sob o disfarce da inclusão.

Frente a esse panorama, é necessário que se reconfigure o olhar pedagógico superando visões normativas para, de fato, construir uma escola que reconheça e acolha a diferença como parte do processo educativo. Ao invés de rotular e separar, propomos perspectivas que considerem cada sujeito, em sua singularidade, como legítimo produtor de conhecimento de pertencimento e de participação plena nas experiências escolares. Isso exige, antes de tudo, ruptura com as práticas tradicionais e a abertura a modos outros de ensinar, aprender e conviver.

Para nós, é fundamental afirmar que os estudantes elegíveis aos serviços da educação devem estar inseridos no ambiente escolar de maneira plena, efetiva e significativa. Não como alguém que apenas “frequenta” ou “está presente” fisicamente, mas como sujeito participante, envolvido e reconhecido em sua integralidade. Tal inserção não deve ocorrer de forma paralela, pelo contrário, precisa estar em pé de igualdade com os demais estudantes, compartilhando os mesmos espaços, tempos, experiências e vivências que constituem o cotidiano escolar.

Defendemos, portanto, escolas concebidas enquanto espaços onde todos os estudantes, Estudantes Público da Educação Especial (EPEE) ou não, sejam compreendidos como potências criativas singulares, capazes de contribuir ativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Cada criança, com suas especificidades, modos de ser e ritmos próprios de devir, carrega possibilidades únicas de expressão, construção de conhecimento e transformação do espaço educativo.

Nesse contexto, cabe ao professor reconhecer e promover espaços geradores de acontecimentos em relação a diversidade presente em sua turma, sobretudo, acolhendo-a com sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético. Valorizar as diferenças, sejam elas de ordem cognitiva, motora, comportamental, comunicativa ou afetiva, não significa simplesmente “tolerar” ou “adaptar”, mas construir práticas pedagógicas que dialoguem com a singularidade de cada estudante, inclusive quando há desafios. É nesse movimento de abertura à diferença que se torna possível a educação inclusiva, segundo a qual, todos aprendem e ensinam, uns com os outros e entre si.

Esse movimento só foi possível ao nos colocarmos disponíveis aos afetos provocados pelo cinema, experiência que nos conduziu à possibilidades de transcender as limitações da linguagem verbal ao mesmo tempo em que desloca das

amarras do pensamento estritamente racional e conceitual. O cinema, enquanto expressão artística potente, convida-nos a acessar outras formas de conhecimento, sensibilidade e compreensão do mundo, muitas vezes inacessíveis pelos caminhos tradicionais da ciência.

Não se trata apenas de assistir a um filme, mas de ser atravessado por ele, de deixar que suas narrativas, estéticas e atmosferas afetem nossa maneira de estar no mundo. Nesse sentido, o cinema se constitui enquanto possibilidade de pensar que não se reduz ao discurso, mas que se expande na experiência sensível, na memória, na imaginação e no corpo. Ele nos interpela, nos desloca e, frequentemente, nos convoca a revisitar nossas próprias certezas, crenças e interpretações sobre a vida.

Por meio da arte cinematográfica, somos convidados a refletir sobre questões profundas e cotidianas da existência humana, como o tempo, a morte, os vínculos afetivos, a alteridade, a dor, o riso, a injustiça e a beleza. O cinema nos oferece, assim, não apenas diferentes perspectivas sobre a realidade, mas também a possibilidade de construir novos olhares sobre ela, na medida em que amplia nossa percepção, desafia nossas interpretações e, acima de tudo, permite-nos expressar visões de mundo, ideias, desejos e sentimentos que, muitas vezes, escapam às estruturas rígidas da linguagem formal. Nesse território de sensibilidade e pensamento, o cinema se afirma não apenas como entretenimento, mas como possibilidade legítima de produção de conhecimento, de invenção de mundos e de reinvenção de nós mesmos.

Ao me despir da formalidade da terceira pessoa - recurso que adotei no início da caminhada no mestrado -, permito-me agora assumir a escrita como espaço de presença, de envolvimento direto, de experiência vivida. É nesse gesto que reconheço o quanto a experiência de fazer cinema com uma criança com autismo transformou, de maneira profunda e irreversível, a forma como compreendo o cinema e, também, o conhecimento científico que até então, sustentava minhas certezas.

Não se tratou, desta vez, de analisar um filme pronto, produzido por outros que tentam representar, por vezes de maneira estereotipada, a vivência de pessoas com deficiência. Tratou-se de criar junto. De dividir o espaço, o tempo e o gesto com uma criança real, concreta, com nome, com história, com modos próprios de estar no mundo. Essa experiência, por si só, desestabilizou categorias prévias, dissolveu fronteiras entre sujeito e objeto, entre pesquisador e pesquisado, entre teoria e afeto.

Ao filmar com ele, algo se deslocou em mim. O diagnóstico, com toda a carga de normatividade que carrega, foi perdendo força diante da presença viva daquela

criança. Uma presença que não se reduz a uma sigla, a um laudo, a uma posição dentro do espectro. Era, antes de tudo, uma criança. Uma criança com seus trejeitos singulares, seus gestos inesperados, seus silêncios expressivos, suas lógicas próprias e intransponíveis. Uma criança que, como qualquer outra, vive a infância em sua plenitude sem a obrigação de justificar comportamentos aos olhos de um mundo que insiste em classificá-la, em adaptá-la, em “corrigi-la”.

Essa vivência me revelou uma potência que escapa ao olhar clínico, que transborda os limites do discurso técnico. Há uma beleza no modo como essa criança habita o mundo, uma presença que se afirma mesmo em meio às ausências impostas por uma sociedade ainda deficiente em acolher o diverso. E, paradoxalmente, enquanto essa realidade me parece, por vezes, distante - talvez porque seja mediada por experiências que não são minhas - ela também me toca de perto. Porque fala da infância. Fala do humano. Fala de todos nós.

Ao reconhecer essa criança não como um “exemplo” de deficiência, mas como um ser único, que se expressa a seu modo, que cria, que sente, que habita o mundo com intensidade e singularidade, reconheço também a urgência de rever as formas como olhamos, nomeamos e interagimos com a diferença. E, sobretudo, reconheço que o cinema, mais do que representar, pode ser gesto de encontro, de partilha, de invenção conjunta de sentidos e de mundos possíveis.

A escola, como reflexo da sociedade, sempre nos encoraja a entrar nos padrões. Padrões de comportamento, padrões de inteligência, padrões de resultados, padrões avaliativos, etc. Essa normatização, embora muitas vezes disfarçada sob discursos de equidade e excelência, atua como mecanismo silencioso de controle e homogeneização, no qual o diferente é tolerado apenas enquanto pode ser medido, corrigido ou adaptado. A escola, nesse processo, deixa de ser espaço de criação de possibilidades para se tornar uma espécie de linha de montagem em que todos devem se encaixar no mesmo molde, sob o risco de serem descartados, rotulados ou invisibilizados.

Essa lógica nas práticas pedagógicas cotidianas, produz exclusões sutis, mas violentas, sobretudo quando se trata de crianças que não performam dentro dos parâmetros esperados. Crianças que aprendem de maneira diferente, que se expressam com outros códigos, que não respondem às expectativas. São esses corpos, essas vozes, esses tempos outros que desafiam a rigidez da estrutura escolar e escancaram suas limitações. No entanto, é justamente nesses desvios que residem

os maiores acontecimentos. Ao invés de tratar a diferença como problema a ser resolvido, como obstáculo ao bom funcionamento da máquina escolar, é preciso começar a reconhecê-la como força criadora, como possibilidade de reconfigurar os modos de ensinar, de aprender, de se relacionar. A escola que se propõe inclusiva não pode ser apenas aquela que “tolera” ou “adapta” o outro, mas sim aquela que se deixa afetar por ele, que se reinventa a partir do encontro com o que escapa, com o que desestabiliza, com o que não cabe nas planilhas.

Romper com os padrões não é ato de rebeldia gratuita. É gesto político, ético e profundamente pedagógico. É assumir que a educação, para ser de fato humana, precisa acolher o imprevisível, o incalculável, o não mensurável. Precisa deixar espaço para que as pessoas existam em sua potência, sem pressa de se tornar funcional, sem a obrigação de corresponder a um ideal. E talvez, ao fazer isso, a escola finalmente se torne lugar onde todos, e não apenas os que cabem nos padrões, possam, verdadeiramente, habitar.

8 CONCLUSÕES

Chegar ao fim desta travessia não significa alcançar um ponto de encerramento ou fixidez, mas sim, marcar um instante provisório no qual podemos olhar para trás e compreender o percurso vivido como um campo de forças, uma linha de variações intensivas, uma composição rizomática de saberes, afetos e encontros que se deram ao longo de quatro anos de pesquisa. Este trabalho, profundamente atravessado pela filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e reverberado pelas contribuições fundamentais de pensadores como Jacques Rancière, Fernand Deligny, Silvio Gallo, entre outros, não se contenta em permanecer no domínio da descrição teórica. Ele arrisca um gesto: o de fazer filosofia com o cinema, e, ainda mais radicalmente, com a diferença.

Partimos da inquietação gerada no mestrado — a representação da deficiência em documentários — e avançamos, aqui, para um plano em que a deficiência não é mais objeto de análise externa, mas sim elemento ativo de criação estética e filosófica. A experiência com uma criança com TEA, por meio da produção compartilhada de um curta-metragem experimental, constitui o núcleo pulsante deste trabalho, cuja proposta não foi apenas dar visibilidade a corpos que usualmente são silenciados ou estigmatizados pelo discurso normativo da escola e do cinema, mas de produzir com eles novos sentidos, novas imagens, novos mundos.

A criação em coautoria com essa criança com TEA é, antes de tudo, uma afirmação de que há pensamento onde o sistema educacional não vê pensamento; há linguagem onde a linguagem escolar falha; há expressão onde a gramática da normalidade impõe o silêncio. A partir da recusa de uma metodologia positivista e da adoção de um procedimento rizomático, a pesquisa escolheu habitar o meio, o entre, o intervalo. Optou por criar platôs, à maneira de Deleuze e Guattari, como superfícies contínuas de intensidades, que resistem à ordem da linearidade, à lógica da conclusão, e ao imperativo da totalidade.

Ao longo dos platôs (entre os corpos desviantes de Carmelo Bene, os mapas de Deligny, os signos estéticos de Rancière, os devires de Deleuze), fomos compondo uma filosofia que não parte do sujeito racional e autônomo, mas do encontro, da dobra, da afetação. O devir que nos interessa não é uma metáfora da transformação, mas a própria força de deslocamento que atravessa os corpos, os saberes e as linguagens. E foi justamente no cinema, entendido não como representação, mas como potência

de expressão, que encontramos um plano privilegiado de composição com essa diferença.

Neste sentido, o cinema aqui, não é apenas objeto de estudo, mas operador de pensamento. Ele cria devires. Ele nos afeta. Ele nos obriga a pensar. Como Deleuze nos lembra, é no encontro com o signo que nasce o pensamento, não da boa vontade, mas de um choque, de uma violência que nos obriga a sair do lugar. O cinema se torna, assim, espaço de problematização da deficiência não como falta ou carência, mas como potência afirmativa, como acontecimento que desterritorializa o modo convencional de ver, de escutar, de compreender o outro.

Essa mesma lógica se aplica à educação. A escola, enquanto máquina de normalização e reprodução, frequentemente opera no regime da identidade, da repetição e da exclusão do diferente. Esta tese, ao propor um pensamento educacional que se articula com o cinema e a filosofia da diferença, aponta para uma outra possibilidade de escola: uma escola que se permita devires, que aceite dançar com os afetos, que abandone a segurança das respostas em nome da vitalidade das perguntas.

A estética inclusiva que aqui se esboça, inspirada nos gestos errantes de Deligny, na partilha do sensível de Rancière, e na ontologia da diferença de Deleuze, não é programa, nem modelo pedagógico a ser implementado. É antes, abertura, chamamento à escuta e à criação. Uma estética que acolhe o estranhamento como condição de existência, e a diferença como matéria-prima do pensamento. Uma estética que não se contenta com o discurso da inclusão como adequação, mas que quer construir linguagens em comum, feitas de ruídos, gestos, silêncios, desvios.

Assim, esta tese se constitui como gesto ético, estético e político. Ético, porque implica colocar-se em relação com o outro sem pretensão de capturá-lo; estético, porque produz novas formas de ver e sentir; político, porque desafia o regime de saber-poder que define quem pode falar, quem pode aparecer, quem pode pensar. Ao criar com a diferença, e não sobre ela, tornamo-nos multiplicidade. E isso é, talvez, o mais importante: que esta pesquisa, mais do que provar algo, tenha se tornado algo. Um devir. Um corpo sem órgãos. Um filme em processo.

Como Deleuze afirma, a filosofia que não nos fere, que não nos entristece, que não nos faz vibrar, não é filosofia. Que esta tese tenha sido capaz de produzir em seus leitores e leitoras, assim como produziu em sua autora, esse incômodo vital, essa

alegria crítica, essa dança entre o pensamento e a imagem, entre o conceito e o afeto, entre o outro e o comum.

Conclui-se, assim que, ao propor que um garoto com autismo registrasse, com uma câmera, aspectos de seu cotidiano, não se tratou de buscar uma representação fiel ou totalizante de sua experiência, mas de criar condições para o surgimento de uma experiência sensível, singular, viva. Tal escolha metodológica desloca a pesquisa educacional de uma perspectiva representacional e normativa para um campo aberto à criação, à escuta do acontecimento e à invenção de outros modos de ver e existir.

Inspirada pelas proposições filosóficas de Gilles Deleuze, esta investigação afirma o cinema não como ferramenta pedagógica convencional, mas como um instrumento de pensamento, capaz de instaurar tempos e formas que escapam à linearidade narrativa e ao controle interpretativo. Ao ser entregue ao participante, a câmera torna-se operador de sensibilidade, permitindo que o olhar do outro emergja fora dos enquadramentos escolares e normativos. Nesse gesto, o cinema deixa de representar e passa a fabricar realidades, abrindo espaço para o devir.

O processo de edição, longe de organizar uma representação coerente e fechada da vida do garoto, torna-se espaço de criação conjunta, prática pedagógica que se apoia na composição, na escuta e no inesperado. As imagens não pretendem dizer “o que é”, mas insinuar “o que pode vir a ser”. A análise, por sua vez, recusa categorias fixas e acompanha o movimento de diferenciação que a experiência fílmica produz.

Em última instância, o que esta pesquisa coloca em jogo é uma outra ideia de educação: não mais como forma de adaptação, mas como campo de criação de mundos. A experimentação fílmica constitui-se, portanto, como acontecimento educativo e ato de pensamento. Trata-se menos de representar a alteridade do que de compor com ela, assumindo o risco e a potência do devir. É nesse gesto que esta tese se alinha a uma filosofia da educação comprometida com a invenção de formas de vida e com a produção de uma sensibilidade aberta à diferença.

Porque, no fim — se é que há fim —, pensar o cinema para a educação é pensar a educação como cinema: um campo de montagens, cortes, planos, sequências, afetos e possibilidades. Um campo onde a diferença não é tolerada, mas afirmada. Um campo onde cada corpo, cada signo, cada silêncio, pode se tornar o início de uma nova narrativa. De uma nova vida. De uma nova escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU FILHO, Ovídio de. O fora e o signo. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 22, p. 89-112, dez. 2007.
- BASTOS, Roberto Kennedy de Lemos. A escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. **Revista Sísifo**, Feira De Santana- BA, n. 5, v. 1, 2017.
- BATISTA, Carolina, Fissão nuclear. **Toda Matéria**. [2026?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fissao-nuclear/>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 19, p. 151-161, 1996.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação. *In*: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 01-15. Disponível em: www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR377.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.
- CHIH, Chiu Yi. Por uma estética da diferença: um diálogo entre Deleuze e Artaud. *In*: FORNAZARI, Sandro Kobl. **Deleuze Hoje**. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2014.
- CORA Coralina. **Meu livro de cordel**. 8. ed. São Paulo: Global, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. 2. Ed. São Paulo. Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: imagem-movimento**. São Paulo: Editora 34, 2018a.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018b.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: N1 edições, 2018c.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- DELEUZE, Gilles. Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 225-226, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. São Paulo: Editora 34, 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2012b. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012c. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2004.

DELIGNY, Fernand. **Vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: N1 edições, 2018.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa chamada cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EUROPA 51. Direção: Roberto Rossellini. Itália, 1952. 1 DVD (118 min.). Título Original: Europa '51.

FREITAS, Alexandre Simão. O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 231-260, maio/ago. 2016.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008. Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Entre deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LUCENA, Ludymylla Maria Gomes de. A gênese do conceito de imagem em Deleuze: notas sobre a imagem dogmática, a imagem pictural e a imagem cinematográfica. **Intuitio**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 39–48, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/article/view/13650>. Acesso em: 21 jul. 2025.

NOSSA SENHORA DOS TURCOS. Direção: Carmelo Bene. Itália, 1968. 1 DVD (124 min.). Título Original: Nostra Signora dei Turchi.

O HOMEM ERRADO. Direção: Alfred Hitchcock. EUA, 1956. 1 DVD (105 min.). Título Original: The Wrong Man.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 87-103, jan./abr. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A fábula cinematográfica**. Campinas – SP: Papirus, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. Existe uma estética deleuziana? *In*: ALLIENZ, Éric. (org.) **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009a.

SILVA, Márcio Sales da. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. *In*: FORNAZARI, Sandro Kobl. **Deleuze Hoje**. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2014.

OLIVEIRA, Adhemar Santos de; JARDIM, Alex Fabiano Correia. Gilles Deleuze: Filosofia, Cinema e Pensamento. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 98–108, 2020. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/1683>. Acesso em: 21 jul. 2025.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, Espírito Santo, v. 7, n. 2, p. 322–342, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/20467>. Acesso em: 21 jul. 2025.

VITKOWSKI, José Rogério. Filosofia da diferença: interfaces educacionais. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 71-85, jun./set. 2017.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2012. Edição Kindle.

APÊNDICES

APÊNDICE A – HYPOMNEMATA

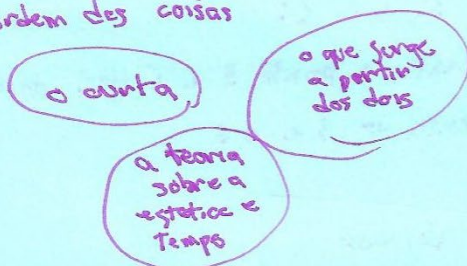
PROJETO DOUTORADO

- * Fazer o filme antes ou depois de pensar esteticamente?
↳ ← temporalmente
- * Estética e tempo por ser algo fílmico

OBJETIVO

- Quais devires possíveis à partir de pensar o tempo e a estética no cinema "cego" ou
- Qual a estética e o tempo que é criado a partir do devir do cinema "cego"?
- * Determinar o "experimental" a partir de referências que o pessoal do Douados usa (ou outro sugerido)

- ordem das coisas



- utilizar "devires"
- produzir "sentidos"
- > como é possível os devires se apresentarem

~~~~~ " ~~~~~ " ~~~~~ " ~~~~~ " ~~~~~

## NOTAS ALEATORIAS

Platonicas sabendo da diferença, mas era algo que eles queriam se livrar. Era o mais, aquilo que não pode ser quantificado, logo, deveria ser excluído. (Sair da realidade, P/ pensar a filosofia).

— " —

Todas as vezes que tentam definir a diferença é querendo atribuir qualidades de conceitos já criados

— " —

Será que a filosofia da diferença tem apenas 1 visão de cada vez? Será possível o eu pesquisador falar sobre os outros? A tese é minha visão sobre o outro.

— " —

① que pode escapar se quem vai dar a voz de comando é uma pessoa normativa? Não haverá a tentativa da PCD se encaixar no padrão cinematográfico que está imposta socialmente ao longo dos anos?

— " —

Uma estética autista seria então a quebra dos padrões cinematográficos existentes? Logo, teríamos que buscar um novo cinema de vanguarda?

— " —

A dança não fala, mas se expressa

— " —

PS: Quando eu for utilizar imagem, vou colocar em forma de Filme fotografico para dar uma ideia da clareza do movimento (ou gif na apresentação)

Sobre a questão da sociedade justa ou injusta:

- Pensamos então que a sociedade é injusta, mas se fosse uma pessoa todas estariam incluídas, não?
- Não, a sociedade não é injusta, ela é na verdade aquilo que a constrói.
- Podemos pensar que a sociedade então é formada pela maioria, mas isso também não é verdade. No mundo a maioria pensa inglês e o mandarim, mas porque temos que aprender inglês.
- É uma sociedade que se distorce de tudo para conseguir pensar.

CARDOSO JR, Helio Rebello. A amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual.

- Pedagogia do conceito
  - ↳ Traços relacionais
- Amigo Filosófico

"[...] todo conceito emite certos "afectos" e "perceptos" que provocam > encaixes determinadas". (p. 34).

"Cada filósofo coloca-se como amigo da coisa, seja, por exemplo, a verdade, o amor, o humano, a cidade, cujo conceito pretende alcançar. Sendo assim, com relação a coisa disputada, dois indivíduos, confrontam-se como pretendentes que realizam a coisa, seja, por exemplo, a verdade, o amor, o humano, a cidade, cujo conceito pretende alcançar." (p. 36).

" Nietzsche demonstra que os conceitos têm sua origem sublimar, que são criações, e sofrem por isso as vicissitudes empíricas das experimentações. Os conceitos não estão prontos, à espera de que os filósofos mais argutas, mais votados à sua contemplação, mais amigos da sabedoria, venham resgatarlos de seu recesso supra-sensível. Os conceitos têm uma origem, em sua maior parte, baixa. (p. 37).

MAUTOAU, M.T.E. - Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.

" Os posicionamentos aqui revindos em relação ao aluno, como um ser incomparável e mutante, e a noção de simulacro deturcado, que destituiu a possibilidade de cópia e reprodução de modelos prefigurados, ~~de~~ podem se estender às escolas, como uma organização viva, passível de ser ~~expandida~~ expandida, de se modificar, de devir outra.

O mesmo pode se dar em relação aos ~~práticos~~ processos de ensino e de aprendizagem. O ensino, como o ato de disponibilizar saberes, instrumentos, interpretações com vistas à criação. A aprendizagem, com experimentação e liberdade de criação do conhecimento. A avaliação como o ato de conferir o sentido da criação para quem cria, tanto para o aluno quanto para o professor. Nessa perspectiva educacional, não cabe a ideia de mediação do professor, dado que esse é uma afirmação da hierarquia de inteligências que sustentam o controle, a condução, a superioridade de quem medeia, não tendo a ver com o processo de construção criativa do conhecimento e da deficiência como um rótulo fixado na pessoa, que a define por inteiro.

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nela habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza ~~cooperativa~~.

cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele, o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença" (p. 45).

## o Desentendimento (Jacques Rancière)

↳ início da relação política e da estética

A voz é simultânea a dor e ao prazer comum, tempo, espaço e comunidade

Pensamento de Aristóteles

- Se a palavra faz dor e prazer, é preciso entender o que é comum
  - ↳ portanto toca o sentimento de todos
- Política se manifesta na regulação da voz e a quem pode produzir
- Partilha aqui tem a ver com a divisão/partição e não de compartilhar
  - ↳ aspecto divisionário da política, pois a política não é igual dentro da comunidade nacional.
  - ↳ modo de fazer, ser, dizer.

## Notas sobre Jacques Rancière

- A sensibilidade artística só chega nos privilegiados do ócio, criando assim ainda que de maneiras que não queremos uma partilha do sensível privilegiada

↳ Será que Elvis seria Elvis se os EUA não tivesse ganhado a 2ª G.M.?

### \* Regime estético da arte

Mimese p/ Rancière - regime de visibilidade da arte (como a arte vê a realidade)

- A forma narrativa tradicional é uma forma racional da realidade

Regime Estético seria o deslocamento para uma nova sensibilidade, menos aristocrática e mais democrática (o anônimo, o comum e a vida como objeto de ficção)

1.º O termo *aisthesis* designa o modo de experiência a partir do qual, há séculos, reconhecemos como pertencentes à arte coisas muito diversas em suas técnicas de produção e em sua destinação. Não se trata de "recepção" das obras de arte. Trata-se do tecido de experiência sensível no seio do qual são produzidas. (2021, p. 7)

↳ como a arte pensa, como ela configura a forma de ser.

"Esse sensível, subtrahida a suas conexões ordinárias é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou de próprio estranho a si mesmo" (2005, p. 32)

- não há mais mimeses, logo como a arte é:

"Rompeu a barreira que separava as vidas sem história das vidas capazes de encontrar as vicissitudes da fortuna e das incertezas do saber."

- narrar um aprofundamento sobre o nada.  
"a atitude de um devoto entre em harmonia com a atividade do universo"

↳ Regime estético  
as bordas da ficção

" " "

↳ questões educacionais

"o corpo e o "olho""

Devir → novos sentidos // o que dura

\* pensar + nova educação

identidade fluída vs. identidade fixada

nomadismo diversidade  
(Thomas Tadeu)

## Educação a partir da diferença

- método cartográfico (Adorno)
- vídeo (educação e validade)
- estratégia Deleuze p/ justificar a cartografia

forma e não finalidade

## Estrutura da tese

- multiplicidade
  - ↳ Silvio Gallo
- Deixar
  - ↳ Nona Senhora dos Tempos
  - ↳ Corpo desmontado
- Estética
  - ↳ Inclusão
  - ↳ Estética filosófica e artística
  - ↳ C&O

Júlia

Mundo vs campo (tira de um para o outro - mesmo áudio também)

\* no vídeo do banco há uma adaptação de normalização

Dinheiro → coisinhas → coca / fandangos

\* A cinema  
que foca

vídeo na tela (frame a frame)

↳ o som também vai frame a frame

TV / celular / tablet / TV

foca na vida e não na tela

\* Ao contrário do que eu esperava, o protagonista não é o vídeo, é sim a junção de imagem e som.

A fala animada gráfica  
ajuda a pensar que -

p. 117

} A escolha da escola é potencializar os acontecimentos puros, ainda que é um paradoxo, pois os acontecimentos puros já estão lá.

## APÊNDICE B – STORYBOARD

Storyboard

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S | T | O | O | S | S | D |
| M | T | W | T | F | S | S |
|   |   |   |   |   |   |   |

→ Início (título do filme)

↳ Fonte:

→ Mãe de intérprete

→ Vida em caos

→ cão latindo

→ pacote caindo

→ gato latindo

→ muro na frente

caos fundo, música  
descompensada

→ Vida em paz

→ Vida em caos (e por que não?)

caos fundo música  
descompensada porém  
animada

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S | T | O | O | S | S | D |
| M | T | W | T | F | S | S |
|   |   |   |   |   |   |   |

## Lista de arquivos

| Arquivo | minutagem | nome                                     |
|---------|-----------|------------------------------------------|
| 01      | 1:18s     | Boneco                                   |
| 02      | 0:31s     | Carinho de mercado                       |
| 03      | 4:06s     | Fuma da monica                           |
| 04      | 1:43s     | Muro                                     |
| 05      | 0:19s     | Shopping                                 |
| 06      | 0:47s     | Terapeuta                                |
| 07      | 0:48s     | Aquário                                  |
| 08      | 1:40s     | Fandangos                                |
| 09      | 0:46s     | Sala de espera com comida                |
| 10      | 4:32s     | Gatos                                    |
| 11      | 0:59s     | Barbearia                                |
| 12      | 0:38s     | Bob Esponja                              |
| 13      | 1:44s     | Gatos no sol                             |
| 14      | 3:06s     | TV espanhol (deletado por dir. autorais) |
| 15      | 0:12s     | Desenhos                                 |
| 16      | 0:27s     | Desenhos                                 |
| 17      | 3:57s     | TV no escuro                             |
| 18      | 0:26s     | Coca e fanta                             |
| 19      | 0:39s     | Coca e fanta                             |
| 20      | 0:22s     | Professora (deletado por dir. autorais)  |
| 21      | 0:26s     | manicure                                 |
| 22      | 3:34s     | Puros                                    |