

Educação, cinema e alteridade: a pedagogia sem imagem

Education, cinema and otherness:
pedagogy without image

Pablo Enrique Abraham Zunino

<https://orcid.org/0000-0002-1175-265X> – E-mail: pablo@ufrb.edu.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é aprofundar algumas linhas de pensamento sugeridas pelas breves e dispersas teses de Bergson sobre a educação, seguindo certas inflexões deleuzianas que se desprendem da crítica à “imagem do pensamento” formulada na conclusão de *Proust e os signos* (2022), previa à sua sistematização no terceiro capítulo de *Diferença e repetição* (1988). É verdade que Bergson aparece aqui como um detonador do processo de escrita mais do que como objeto de estudo ou autor principal na abordagem deste artigo. Em um trabalho anterior, justamente, examinamos a noção de *aprendizagem*, estabelecendo o confronto entre Bergson e Deleuze (Zunino, 2023, p. 195-206). Como resultado desse estudo, notamos que a despeito das aproximações e retomadas deleuzianas do pensamento de Bergson, assumidas como ponto de partida, a aliança entre ambos se desvanece a medida que a filosofia da diferença se afasta de qualquer ato de *boa vontade* capaz de reviver o *bom senso* cartesiano ou exaltar o *senso comum*, como assinalamos inicialmente desde a perspectiva bergsoniana. Para avançar nessa hipótese, propõe-se uma articulação entre aprendizagem e cinema, derivada da *pedagogia da imagem* esboçada nos estudos deleuzianos: *A imagem movimento – Cinema 1* (2018a) e *A imagem tempo – Cinema 2* (2018b); cujos desdobramentos nos ajudam a compreender aspectos importantes sobre a relação com o outro, com o diferente, abrindo espaço para uma possível prática da alteridade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Bom senso. Cinema. Imagem. Alteridade.

ABSTRACT

The aim of this article is to deepen some lines of thought suggested by Bergson's brief and scattered theses on education, following certain Deleuzian inflections that emerge from his critique of the "image of thought" formulated in the conclusion of *Proust and the Signs* (2022), previously to its systematization in the third chapter of *Difference and repetition* (1988). It is true that Bergson appears here as a detonator of the writing process more than as an object of study or main author in the approach of this article. In a previous work, we precisely examined the notion of learning, establishing the confrontation between Bergson and Deleuze. As a result of this study, we note that despite the Deleuzian approximations and retakes of Bergson's thought, taken as a starting point, the alliance between the two fades as the philosophy of difference moves away from any act of good will capable of reviving the Cartesian good sense or exalting common sense, as we initially pointed out from the Bergsonian perspective. To advance this hypothesis, an articulation between learning and cinema is proposed, derived from the pedagogy of image outlined in Deleuzian studies: *Cinema 1 – The image-movement* (2018a) and *Cinema 2 – The image-time* (2018b); whose developments help us to understand important aspects about the relationship with the other, with the different, opening space for a possible practice of otherness.

Keywords: Learning. Common sense. Cinema. Image. Otherness.

Introdução

Se pensarmos a educação como processo de ensino-aprendizagem, *A evolução criadora* (1959) nos dá exemplos instrutivos a esse respeito, embora com propósitos diversos. No caso do *aprendiz de natação*, como diz Bergson (1959, p. 211), o pensamento deve dar um salto, que exige um *ato de vontade*: "É preciso forçar as coisas e, por um ato de vontade, arrastar a inteligência para fora da sua casa".

O conhecimento depende mais desse processo de *aprendizagem* que da "transmissão de conteúdos enciclopédicos" (Santos Pinto, 2010, p. 49-50), por isso a educação se nutre da experiência do próprio aprendiz: "Cultivemos antes nas crianças um saber infantil e evitemos sufocá-los sob a acumulação de galhos e folhas secas, produto de vegetações antigas; a planta nova não pede nada, apenas deixá-la crescer" (Bergson, PM, p. 1326).

Daí a importância do bom senso para Bergson, quem o define como uma "faculdade de se orientar na vida prática, [...] um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe" (Bergson, 2011, p. 152-164). As consequências disso para a educação são evidentes, pois ao desenvolver o bom senso nos alunos permitimos que o eixo da formação humana seja a *aprendizagem*: "queremos formar um homem de espírito aberto, capaz de se desenvolver em várias direções. Queremos que esteja dotado de conhecimentos, mas que *aprenda a aprender*" (Bergson, 2011, p. 152-164). Haveria, portanto, uma correspondência entre bom senso e intuição que se torna problemática sob o prisma deleuziano, onde não prevalece mais o equilíbrio nem a capacidade de lucidez como característica das pessoas de bom senso (cf. Zoulim, 2012). Sem dúvida, a intuição sobressai como alternativa à hegemonia da "frieza analítica no conhecimento do real", na medida em que busca cultivar a "simpatia" com a realidade. A intuição revela segredos que escapam ao procedimento puramente intelec-

tual. Cultivar o bom senso supõe um “refinamento” dessa desconfiança com relação à inteligência para dar-lhe o suplemento indispensável requerido pela vida cotidiana (Leopoldo e Silva, 1973). Contudo, em Deleuze não há uma valorização do bom senso nem do senso comum, como notamos em Bergson; talvez seja esse um dos pontos de distanciamento entre mestre e discípulo que convém investigar.

I A imagem do pensamento e o que nos força a pensar

Na conclusão da primeira parte de *Proust e os signos* (2022), intitulada “A imagem do pensamento”, temos uma prefiguração do que mais tarde, no terceiro capítulo de *Diferença e repetição* (1988) e sob o mesmo subtítulo, será sistematizado nos oito postulados da imagem dogmática do pensamento.

Com efeito, o que interessa destacar nesses textos é a intromissão do tempo na caracterização da verdade. A busca da verdade, na *Recherche* de Proust, é uma busca da verdade do tempo, onde o narrador se lança em busca do tempo perdido (Proust, 1987/1989). O alcance filosófico dessa obra monumental radica na possibilidade de se opor uma imagem literária do pensamento à imagem da “filosofia clássica de tipo racionalista” (Deleuze, 2022, p. 112), que concebe um pensador desejante do verdadeiro, que possui naturalmente boa vontade de pensar. O método da filosofia estaria fundado nessa busca da verdade como algo natural e para o qual se requer apenas uma decisão.

O segundo elemento que nos aporta esse texto é a caracterização do conceito de signo, haja vista que a aprendizagem, para Deleuze, é concebida como um encontro com os signos:

O que força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro, mas é justamente a contingência do encontro o que garante a necessidade do que dá de pensar. O ato de pensar não resulta de uma simples possibilidade natural. Ao contrário, é a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. No entanto, essa gênese implica algo que violenta ao pensamento, que o tira do seu estupor natural, de suas possibilidades meramente abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo (Deleuze, 2022, p. 114).

A análise que Deleuze dedica às faculdades nesse texto também é relevante para compreendermos a crítica a imagem dogmática do pensamento, pois a pressão que exercem os signos sobre as faculdades de maneira involuntária é o que nos força a pensar:

Voluntário e involuntário não designam faculdades distintas, e sim, um exercício diferente das mesmas faculdades. A percepção, a memória, a imaginação, a inteligência, o próprio pensamento têm somente um exercício contingente na medida que se exercem voluntariamente [...]. Todas as faculdades se exercem em harmonia [...]. Pelo contrário, cada vez que uma faculdade adquire uma forma involuntária, descobre e alcança seu próprio limite, eleva-se a um exercício transcendente, compreende tanto sua própria necessidade como sua força insubstituível (Deleuze, 2022, p. 116).

Em *Diferença e repetição* (1988), Deleuze apresenta oito postulados que caracterizam a imagem do pensamento, sendo os dois primeiros aqueles que nos interessam particularmente neste artigo: 1) O postulado do Princípio ou da *cogitatio natura universalis*, por aludir à “boa vontade do pensador” e à “boa natureza do pensamento”; já o segundo postulado é o do Ideal ou do Senso Comum como *concordia facultatum*, isto é, como concordância entre as faculdades. Assim, Pachilla (2019, p. 139; 174) destaca três acepções para o conceito de “senso

comum” em Deleuze: como imagem do pensamento, como *concordia facultatum* e como correlato do bom senso. Não cabe aqui acompanhar todo esse percurso, uma vez que o nosso objetivo era assinalar um ponto de distanciamento entre Bergson e Deleuze no tocante à relação entre aprendizagem e bom senso. Se a crítica da imagem do pensamento consegue afastar os pressupostos clássicos do que significa pensar teremos como resultado um “pensamento sem imagem”, entendido de forma positiva como um campo de experimentação sensível, onde possa nascer o pensamento próprio, livre das amarras do bom senso e do senso comum.

De tal modo, na segunda seção deste artigo indagamos acerca das relações entre aprendizagem e pedagogia, tendo como campo de experimentação o cinema e suas possíveis aplicações na educação. Não se trata de retratar aqui uma *imagem da pedagogia*, mas sim, de fugir dela ou de fazê-la fugir, o que poderá ensejar quiçá uma “pedagogia sem imagem”, estabelecendo assim um paralelo e um contraponto com a crítica do que significa pensar mencionada anteriormente. Lembremos que os cursos de Deleuze eram como “laboratórios de investigação”, que versavam sobre algo que ele buscava (*aprender*), e não sobre aquilo que já sabia (*ensinar*): “É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração” (Deleuze, 1990, p. 190).

No caso específico do ensino de filosofia, cabe notar que a aprendizagem não responde necessariamente ao modelo da “progressividade” do conhecimento: alunos do primeiro ou do último ano podem assistir a um mesmo curso, independentemente da sua idade, nacionalidade ou profissão. Cada um aproveita aquilo que lhe interessa. Mas isso não quer dizer que a filosofia possa ser considerada uma “discussão”, ao contrário, o que se busca é compreender um problema para que cada um possa “enriquecê-lo, variar suas condições, agregar, ajustar, jamais discutir” (Deleuze, 1990, p. 191). É a mesma ideia, explica Deleuze, passando por diversos filtros. Esta experiência o persuadiu de que a filosofia se nutre de dois tipos de compreensão: uma “filosófica”, que opera por conceitos; e uma “não filosófica”, que maneja “perceptos y afetos” (Deleuze; Guattari, 2010). A filosofia se relaciona assim com a *não filosofia* (literatura, cinema etc.), algo que de certa forma alimenta a reivindicação bergsoniana de um elemento intuitivo indispensável para *aprendizagem*. Este aspecto intuitivo, que preferimos chamar de *estético* e não de místico, é o que permite ao aprendiz voar com as duas asas sem deixar que “o excesso de saber” mate o que poderia estar “vivo na filosofia” (Deleuze, 1990, p. 191).

No contexto deste artigo, destacamos um aspecto intuitivo da aprendizagem que se vincula com a não-filosofia e resiste aos mandamentos do bom senso e do senso comum: a experiência do cinema. Vejamos como essa experiência se relaciona com uma certa pedagogia da imagem, promovendo a prática da alteridade.

II A experiência do cinema e a imagem da educação

Ir ao cinema é uma experiência singular: tanto para os que vão pela primeira vez, com os olhos cheios de assombro e expectativa; como para aqueles que tem feito desta prática uma espécie de ritual: cinéfilos de todo tipo. É verdade que ultimamente temos assistido muitos filmes e séries por meio do *streaming*, cada um isolado na sua casa, mas ninguém pode esquecer a experiência de adentrar numa sala de cinema, um espaço fechado com uma abertura ao infinito – a tela, iluminada pela projeção de imagens que impactam nas diferentes retinas, transformando individualidades em espectadores. É neste lugar místico e profano que irrompe a diferença. Como nota Nilson Dinis (2005, p. 67), trata-se de “um campo de imanência para o exercício do pensamento e da alteridade”. Segundo o dicionário, a palavra alteridade advém do vocábulo

latino *alteritas*, que significa ser o outro, portanto, designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva. A alteridade é o reconhecimento e o respeito das diferenças entre as pessoas. A escuridão silenciosa, a amplitude da tela, o som envolvente e a presença anônima dos outros dão a sensação de estarmos vivendo em outro mundo. Esta “desterritorialização” contrasta fortemente com a “convivência cristalizada da família” que se senta à mesa do jantar para assistir a fatídica programação da TV: novela, jornal e futebol, reforçando os padrões da identidade nacional:

O espectador educado pela televisão, que vai ao cinema, [...] ele não espera ali algo para refletir, não suporta sequências lentas – os episódios precisam suceder rapidamente uns aos outros. Esse tipo de público quer cenas agitadas, muito som, o bem e o mal nitidamente separados e em conflitos simplificados, muita violência e pouco espaço para a ternura e a bondade, que, quando aparecem, surgem como prêmio ou recompensa ao conformismo social e político (Almeida, 2001, p. 30).

Não é preciso ser crítico de cinema para poder compreender um filme, alguns talvez sim; outros são deliberadamente incompreensíveis e buscam despertar sensações para des-travar o nosso entendimento. De fato, as imagens têm diferentes funções, por isso a linguagem cinematográfica pode ser vista como um processo de educação indispensável para quem deseja aproveitar a experiência integral do cinema, tirando ou pondo nela todo o nosso potencial como seres humanos e como espectadores. Contudo, o cinema “filosófico” pode ser considerado o mais chato e “tedioso” pelo público acostumado às séries e filmes atualmente disponíveis *on-line*. Chateau (2012, p. 185-186) já nos alertava sobre a existência deste cinema “chato” que, apesar de suas qualidades estéticas ou filosóficas, não interessa para nada a um público que busca antes um espaço de diversão nas salas de cinema. Nesse sentido, o cinema pode ser um “aliado da educação” que prepare o sujeito para sua interação com o outro. Desde a perspectiva deleuziana que inspira este trabalho, pensamos a relação entre cinema e educação como uma “pedagogia da imagem” (Dinis, 2005, p. 74). No entanto, antes de avançar por essa via, convém advertir sobre os equívocos que cercam esta relação, apesar das boas intenções pedagógicas.

O primeiro erro é considerar o cinema-educação como um meio de comunicação. Deleuze (2016, p. 339) dizia que “comunicar é transmitir palavras de ordem”. Neste esquema, a informação passa do emissor ao receptor através de uma linguagem comum, mas isto produz somente um discurso repetitivo: “comunicar é repetir o mesmo” (Dinis, 2005, p. 69). Ao invés de reduzir o cinema-educação a essa função informativa, poderíamos praticar o exercício de alteridade sem cair na repetição do mesmo. O segundo erro consiste em pensar o cinema como “instrumento didático para ilustrar conteúdos pedagógicos” (Dinis, 2005, p. 69). É claro que isto pode ser feito de diferentes maneiras, dependendo da familiaridade do público com o cinema. No ensino de filosofia, se considerarmos grupos que não tiveram acesso ao cinema (em pequenas cidades do interior, por exemplo), os filmes comentados por Deleuze poderiam dar lugar a mostras temáticas específicas com o objetivo de tratar conceitos filosóficos ou despertar a sensibilidade. No entanto, muitas vezes, este projeto se vê reduzido a uma ilustração banal do tema com fragmentos de películas, descaracterizando completamente a proposta pedagógica. Isso ocorre porque na imagem clássica da educação, a pedagogia identifica o pensamento com a verdade, como se houvesse uma inclinação natural do sujeito a buscar a verdade. Para Deleuze, que desconfia plenamente das boas intenções do sujeito, não há nenhuma afinidade natural entre pensamento e verdade. Ao contrário, o pensamento surge como uma espécie de “violência” que força o sujeito a pensar (Zunino, 2023, p. 196).

Esta transformação implica uma “nova pedagogia do olhar”, que coincide com a passagem da “pedagogia da *imagem-movimento*” à “pedagogia da *imagem-tempo*”. Nosso olhar, acostumado às sequências da “imagem-ação” – cuja trama podíamos acompanhar até o fim –, é surpreendido por um “estado de paralise momentânea” onde não sabemos mais o “que fazer ou que seguir”. Nesse espaço privilegiado irrompe o tempo do pensamento. Com efeito, a modernidade altera nossas relações com o espaço, o tempo e a transmissão de informações, fazendo com que as imagens e o som passem a ser “signos de recursos mediáticos” capazes de funcionar como “dispositivos pedagógicos” (Dinis, 2005, p. 74).

O cinema desloca a educação para outros rumos e nos faz pensar o diferente. Ao “afetar a função comunicativa da educação”; dá lugar a novos devires na emergência de um novo tempo: “A pedagogia da imagem-tempo nos convida a reinventar as nossas relações com o outro e a nos desprender de nós mesmos, liberando a vida ali onde está aprisionada [para] *devir-outro*, tornando-nos outra coisa”. Este aspecto educativo e formativo do cinema tem a ver com o “exercício da alteridade”. Mais do que reconhecer o direito do outro à diferença, trata-se de “desejar *encontros* com o outro”, buscando em “territórios desconhecidos” aquilo que transforma a condição de permanecer igual e nos abre à “experimentação de diferentes maneiras de estar no mundo” (Dinis, 2005, p. 75).

III Subjetividade, alteridade, memória e aprendizagem

Há uma diferença entre *pensar* o outro e *ser* o outro. Porque o Outro não é apenas “um outro eu” (o estrangeiro, a mulher, o negro, o homossexual) com quem devo estabelecer uma “política da boa vizinhança”, mas tudo aquilo (humano, não-humano, visível ou não) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa. A subjetividade não é mais essa “composição estática da identidade” senão que passa a ser “processual”. Nesse processo, o *encontro* com diferentes fluxos provoca uma desestabilização que permite ao corpo *devir-outro*.

Como afirma Suely Rolnik (1994, p. 160-161 *apud* Dinis, 2005, p. 75), a subjetividade é “uma textura (ontológica) que vai se fazendo de fluxos e partículas que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com as quais estão coexistindo, somando-se e esboçando outras composições”. O *devir* exige algo que encarne “este estado inédito que se fez em nós, esta diferença que fica reverberando à espera de um corpo que a traga para o visível”. Cada um desses estados nos leva a “encarnar” uma diferença e assim “nos tornamos outros”.

O cinema oferece diferentes modos de relacionar-se com o próprio corpo e com o outro através de certos personagens que se transformam ao encontrar-se com o diferente: o alienígena, a criança excepcional, o louco, o mendigo etc. A “função educativa do cinema” estaria, portanto, nesta “desterritorialização do pensamento” que gera novas conexões para o desejo e nos ensina outros modos de existir-pensar-sentir-dizer-atuar. Embora filmes comerciais mantenham o “distanciamento em relação ao outro” ao tratar, por exemplo, dos “povos vitimados” (judeus, índios e escravos) inspirando “piedade” no espectador; existe um cinema que aposta nesta “pedagogia da imagem-tempo” quando faz da memória um “exercício de aprendizagem”.

Para a “pedagogia da aprendizagem”, a memória funciona como depósito de conteúdos aprendidos, diferentemente da proposta cinematográfica de Alain Resnais, sublinhada por Dinis (2005, p. 77) na análise deleuziana. Nesses filmes, a memória nos põe em contato com “forças desterritorializadoras do pensamento”. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo que comunica com “linhas de fuga” e rompe com os “métodos padronizados de ensino”, pois não se comunica com o Mesmo, mas com o Outro do pensamento, o diferente, aquilo que

constitui o “impensável do pensamento”. *Hiroshima mon amour* (Resnais, 1959) não é um filme que *faz pensar* no outro, senão uma maneira de incitar-nos a que *sejamos* o outro. As imagens deste cinema já não se encadeiam exteriormente em percepções e ações concatenadas. Trata-se agora de situações óticas e sonoras puras (*opsignos/sonsignos*) que promovem a encarnação deste devir-outro. Assim, o diretor extrai dos personagens esses sentimentos que “transbordam” o ator e o filme, acirrando a “desterritorialização” no espectador.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo propõe uma compreensão do cinema como campo de experimentação sensível, lembrando da imersão numa sala mágica onde o deslocamento espaço-temporal nos projeta subitamente para as imagens na tela. Desse modo, o cinema abre um “espaço de proximidade”: aqui a visão não se separa mais do “tocar”, porque a câmera assume uma “função háptica” que desterritorializa o olhar do espectador. Háptica se aplica ao tato assim como acústica ao ouvido e ótica à visão. Por isso, antes que separar-nos do real, o cinema nos faz “habitar e inventar novas realidades”, devires-outros que arrastamos junto com as “sensações visuais e auditivas que permanecem em nossa memória”. São esses “resíduos” cinematográficos que podem afetar e transformar nossas vidas. Afinal, como diz Guattari (1980, p. 112 *apud* Dinis, 2005, p. 78), a ilusão não está nas imagens, mas em acreditar que existe “um sujeito único e autônomo” – um indivíduo, quando se trata sempre de uma “multidão de modos de subjetivação e de semiotização”.

Um exemplo mais recente desta afetação do devir é o filme *Green Book* (Peter Farrelly, 2018), no qual um músico negro contrata a um motorista branco para que o acompanhe durante uma turnê pelo sul dos Estados Unidos, numa época extremamente racista. A convivência e as experiências vividas durante a turnê provocam uma transformação desta relação singular. Isso não afeta somente os personagens (que alguma vez foram pessoas reais), mas sobretudo o espectador que, junto com o protagonista, passa a questionar-se: “Mas eu não sou suficientemente branco, nem suficientemente negro, nem suficientemente homem; o que sou afinal?” Seja qual for a resposta, o processo desta indagação nos obriga desde logo a reconhecer a diferença constitutiva do outro como a própria: eu sou outro.

A opressão do racismo norte-americano também nos abala em séries comerciais como *Olhos que condenam* (*When they see us*, Ava DuVernay, 2019), que denuncia um caso real de injustiça judicial – valha o paradoxo – cometido contra cinco adolescentes negros em 1989. Ao tornar visíveis as maldades padecidas pela população negra, o cinema promove esta afetação do devir, tendência que rendeu um óscar de melhor filme a *Sob a luz do luar* (*Moonlight*, Barry Jenkins, 2016). De certa forma, este filme infunde o exercício da alteridade através da linguagem cinematográfica quando empurra o espectador da sua poltrona para um mundo desconhecido, onde as imagens beiram o insuportável. Nos embrenhamos em *outra* infância, transitamos *outra* adolescência e chegamos a *outra* maturidade; seremos então um *outro eu*. Com este devir, teremos vivido no mundo das drogas, teremos descoberto o *nosso* amor homossexual e assimilado o sofrimento a *nossa* existência. Incapazes de resolver as mazelas sociais, quiçá deixemos a sala sendo menos preconceituosos, intolerantes e sem motivos para julgar os outros.

Referências

- ALMEIDA, M. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, H. *Écrits et paroles I. Mélanges*. Édition du Centenaire. Paris: PUF, 1972.
- BERGSON, H. *Œuvres*. Édition du centenaire. Paris: PUF, 1959.
- BERGSON, H. La pensée et le mouvant. In: *Œuvres*. Édition du centenaire. Paris: PUF, 1959.
- BERGSON, H. Le bon sens et les études classiques. In: *Écrits philosophiques* (Le Choc Bergson). Paris: Quadrige; PUF, 2011.
- BERGSON, H. *L'évolution créatrice*. In: *Œuvres*. Édition du centenaire. Paris: PUF, 1959.
- CHATEAU, D. *Cine y filosofía*. Trad. Silvia Labado. Buenos Aires: Colihue, 2012.
- DELEUZE, G. *A imagem-movimento: Cinema 1*. Trad Stella Senra. São Paulo: Ed. 34, 2018a.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo: Cinema 2*. Trad. Eloisa Ribeiro. São Paulo: Ed. 34, 2018b.
- DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Trad. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. R. Machado e L. Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.
- DELEUZE, G. O que é o ato de criação? In: *Dois regimes de loucos*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- DELEUZE, G. *Pourparlers*. Paris: Les Editions de Minuit, 1990.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Trad. R. Machado. São Paulo: Ed. 34, 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DINIS, N. Educação, cinema e alteridade. *Educar*, Curitiba, n. 26, 2005, p. 67-79.
- Green book*. Direção: Peter Farrelly. Produção: Jim Burke et al. Estados Unidos: Universal Pictures, 2018.
- GUATTARI, F. "O divã do pobre". In: METZ, C. et al. *Psicanálise e cinema*. São Paulo: Global, 1980.
- Hiroshima mon amour*. Direção: Alain Resnais. Produção: Samy Halfon, Anatole Dauman. França; Japão: Argos Films; Como Films; Daiei Studios; Pathé Entertainment, 1959.
- LEOPOLDO E SILVA, F. "Reflexão e existência". *Revista Discurso*, São Paulo, ano 4, n. 4, 1973, p. 133-145.
- Moonlight*, Direção: Barry Jenkins. Produção: Adele Romanski, Dede Gardner, Jeremy Kleiner. Estados Unidos: A24; Diamond Films, 2016.
- PACHILLA, P. Sentido común y buen sentido en Deleuze. *Valenciana*, Guanajuato, v. 12, n. 23, 2019, p.139-174.
- PROUST, M. *À la recherche du temps perdu*. IV Vol. Éd. Publié sous la direction de J.-Y. Tadié. Paris: Gallimard; Bibliothèque de la Pléiade, 1987-1989.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M. (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

SANTOS PINTO, T. *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2010.

When they see us. Direção: Ava DuVernay. Produção: Amy J. Kaufman, Ava DuVernay, Oprah Winfrey. Estados Unidos: Participant Media LLC; Harpo Studios; Tribeca Productions; Netflix, 2019.

ZOULIM, C. La notion de bon sens dans la philosophie d'Henri Bergson. *Philonsorbonne*, Paris, 6, 2012, p. 83-96.

ZUNINO, P. Bergson e Deleuze: por uma estética da aprendizagem. In: FERREIRA, R. et al. (Orgs.). *Discussões filosóficas II*. Goiânia: Editora Alta Performance, 2023. p. 195-206.

ZUNINO, P. *Deleuze: el laberinto de la imagen*. Buenos Aires: Teseo, 2020.

Sobre o autor

Pablo Enrique Abraham Zunino

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Recebido em: 27/03/2025
Aprovado em: 08/05/2025

Received in: 03/27/2025
Approved in: 05/08/2025