

ALESSANDRO REINA

**FILOSOFIA E CINEMA: O USO DO FILME NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA**

CURITIBA  
2014

ALESSANDRO REINA

**FILOSOFIA E CINEMA: O USO DO FILME NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Cultura Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA  
2014

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **FILOSOFIA E CINEMA: O USO DO FILME NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA**

Por

ALESSANDRO REINA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa cultura, escola e ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, sob avaliação da seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn.  
Departamento Educação, UFPR.

Prof. Dr. Celso Rogério Klammer  
Departamento de Educação –  
UNICENTRO.

Prof. Dr. Gelson João Tesser  
Departamento de Educação, UFPR.

Curitiba, 25 de fevereiro de 2014.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a meus pais Eli e Oscar, que com seu amor e dedicação ajudaram-me a trilhar este caminho, instruindo-me e apoiando-me incondicionalmente em todos os momentos de minha vida.

Agradeço a minha família, minhas irmãs queridas Cláudia e Regina que sempre estiveram ao meu lado e souberam compreender-me nos momentos mais difíceis.

A minha amada Dania Messmar, que como um anjo entrou em minha vida, iluminando o meu caminho, dando-me forças para seguir sempre em frente, que com sua paciência, companheirismo e amor sempre colocou a palavra certa no momento certo.

Agradeço ao meu orientador e amigo Geraldo Balduino Horn, que muito mais que um orientador, foi sempre um exemplo de caráter, profissionalismo e amizade, sem a ajuda do qual, dificilmente teria chegado até aqui. Obrigado amigo!

Aos colegas do grupo NESEF, em especial ao Wilson e Luciana, que com dedicação e carinho fizeram a leitura crítica desta dissertação, fazendo sugestões para sua melhoria.

Aos professores do departamento de pós-graduação em educação da UFPR, em especial a professora Tânia Braga e Sônia Carneiro, cujas palavras ajudaram-me muito a trilhar este caminho e concluir este trabalho.

Ao amigo Hector pelas valiosas discussões sobre cinema, ao professor Edson Nardi e todos os colegas do Claretiano Centro Universitário, pela amizade e companheirismo.

Aos professores Jorge Luiz Viesenteiner e Celso Klammer, pelas valiosas contribuições e correções em suas leituras críticas na banca de qualificação.

Ao professor Gelson João Tesser, por ter aceitado fazer parte desta banca de avaliação.

Ao criador, que somente pela fé é compreendido.

[...] a essência do cinema, que não é a generalidade dos filmes, tem por objetivo mais elevado o pensamento, nada mais que o pensamento e como este funciona. (DELEUZE, 2007, p.203)

## **RESUMO**

Partindo da argumentação de Gilles Deleuze e alguns apontamentos de Júlio Cabrera, a presente pesquisa tem como objetivo demonstrar a imbricação existente entre a filosofia e o cinema, bem como a possibilidade de utilização do filme como um recurso metodológico para o ensino e aprendizagem da Filosofia e de seus conceitos no Ensino Médio. Investiga primeiramente as origens do cinema para demonstrar o nascimento de uma nova forma de linguagem capaz de problematizar e criar conceitos por intermédio das imagens desenvolvidas nos filmes. Problematiza a questão paradoxal do cinema como produto comercial e alienador das massas frente à possibilidade do seu uso como um instrumento didático para o ensino da Filosofia. Apresenta uma crítica a visão e utilização do filme como ilustração de conceitos e a possível formação de uma filosofia da representação a partir dos filmes em seu contexto filosófico. Devido ao potencial de uma linguagem icônica presente nos filmes, que trazem dentro de si conceitos filosóficos, demonstra a possibilidade de aplicar o cinema como fator de educação no processo do exercício do filosofar e da aprendizagem de conceitos filosóficos. Situa a pesquisa no campo educacional por meio da possibilidade do uso do cinema no interior da sala de aula com uma metodologia por meio do uso de filmes e fora da sala de aula com a criação de cineclubes, utilizando o cinema como fator de educação filosófica, para uma formação humana, social e cultural dos alunos no Ensino Médio.

Palavras Chave: Cinema, Filosofia, Ensino, Filmes, Conceitos.

## **ABSTRACT**

Based on the arguments of Gilles Deleuze and some notes of Julio Cabrera, this research aims to demonstrate the existing imbrication between philosophy and cinema, as well as the possibility of using the film as a methodological resource for teaching and learning philosophy and its concepts in High School. In the first instance, investigates the origins of cinema to show the birth of a new form of language able to discuss and create concepts developed through the images in the movies. Discusses the paradoxical question of cinema as a commercial product and alienating instrument of the masses facing the possibility of its use as an educational tool for teaching philosophy. Presents a critical vision of the film and use as an illustration of concepts and possible formation of a philosophy of representation from the movies in their philosophical context. Due to the potential of a iconic language present in the films, which carry within themselves philosophical concepts, demonstrates the applicability of the movies as an educational factor in the exercise of philosophy and philosophical concepts of learning process. Situates the research in the educational field through the possible use of movie within the classroom with a methodology through the use of movies and outside of the classroom with the creation of cineclubs, using the movie as a philosophical education factor for human, social and cultural development of students in high school.

Keywords: Cinema, Philosophy, Teaching, Movies, Concepts.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 – CENA DO FILME “A CHEGADA DO TREM NA ESTAÇÃO” (FRA-1865).....                   | 20 |
| FIGURA 2 – CENA FINAL DO FILME “THE GREAT TRAIN ROBERRY” (EUA-1903).....                  | 23 |
| FIGURA 3 – CENA DO FILME “DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL” (BRA-1963).....                 | 29 |
| FIGURA 4 – CRUZ.....  | 35 |
| FIGURA 5 – A TRAIÇÃO DAS IMAGENS (1928) – RENÉ MAGRITTE.....                              | 37 |
| FIGURA 6 – CENA DO FILME “MATRIX” (EUA-1999).....   | 46 |
| FIGURA 7 – CENA DAS ESCADARIAS DE ODESSA FILME “O ENCOURAÇADO POTENKIM” (URSS-1925).....  | 54 |
| FIGURA 8 – CENA DE ABERTURA “OS SIMPSONS” (EUA-2013).....                                 | 56 |
| FIGURA 9 – CENA DO FILME “COLATERAL” (EUA-2004).....                                      | 66 |
| FIGURA 10 – CENA DO FILME “QUANDO NIETZSCHE CHOROU” (EUA-2007).....                       | 68 |
| FIGURA 11 – CENA DO FILME “2001-UMA ODISSÉIA NO ESPAÇO” (EUA-1968).....                   | 69 |
| FIGURA 12 – ILUSTRAÇÃO GRÁFICA DOS “TRÊS MOVIMENTOS DA IMAGEM PROPOSTO POR DELEUZE” ..... | 76 |
| FIGURA 13 – SEQUENCIA RETIRADA DO FILME “TEMPOS MODERNOS” (EUA-1936).....                 | 77 |
| FIGURA 14 – SEQUÊNCIA 1 - CENA DO FILME “A GREVE” (URSS-1924).....                        | 78 |

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 15 – SEQUÊNCIA 2 - CENA DO FILME “A GREVE” (URSS-1924).....                    | 79  |
| FIGURA 16 – CENA DO FILME “KILL BILL” (EUA-2003/2004).....                            | 81  |
| FIGURA 17 – CENA DO FILME “CÉU E INFERNO” (JAP-1963).....                             | 83  |
| FIGURA 18 – LIVRO DIDÁTICO “INICIAÇÃO À FILOSOFIA” (2012).....                        | 97  |
| FIGURA 19 – CENA DO FILME “SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS” (EUA-1989).....               | 114 |
| FIGURA 20 – CENA DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA” (FRA-2008).....                  | 115 |
| FIGURA 21 – CENA DO FILME “DANNY BOY” (POL-2010).....                                 | 126 |
| FIGURA 22 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA INTERSECÇÃO DO FILME FILOSÓFICO.....             | 133 |
| FIGURA 23 – CENA DO FILME “GÊNIO INDOMÁVEL” (EUA-1997).....                           | 135 |
| FIGURA 24 – CENA DO FILME “O CARTEIRO E O POETA” (ITA-1994).....                      | 138 |
| FIGURA 25 – CENA DO FILME “TEMPOS MODERNOS” (EUA-1936).....                           | 140 |
| FIGURA 26 – CENA DO FILME “1,99 – UM SUPERMERCADO QUE VENDE PALAVRAS” (BRA-2003)..... | 142 |
| FIGURA 27 – PROCESSO DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO CINECLUBE.....                     | 153 |



## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>CAPÍTULO I - FILOSOFIA E CINEMA</b> .....   | 17  |
| 1.1 CINEMA: A CRIAÇÃO DE UMA NOVA LINGUAGEM:.....  | 17  |
| 1.2 CINEMA: ARTE COMO CRÍTICA OU DESTRUIÇÃO DA AURA DA CULTURA?.....                       | 25  |
| 1.3 SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM POR INTERMÉDIO DA SEMIÓTICA.....                              | 32  |
| 1.4 SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM DE ACORDO COM A SEMIÓTICA PEIRCEANA NOS FILMES DO CINEMA..... | 38  |
| 1.5 A IMBRICAÇÃO ENTRE CINEMA E FILOSOFIA.....   | 42  |
| 1.6 FILOSOFIA, CONCEITO E IMAGEM.....  | 60  |
| 1.7 CINEMA, FILOSOFIA E PENSAMENTO.....  | 70  |
| <b>CAPÍTULO II – O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO</b> .....                        | 85  |
| 2.1 SOBRE O ESTUDAR E APRENDER FILOSOFIA COM O CINEMA.....                                 | 85  |
| 2.2 O CONCEITO-IMAGEM E APRENDIZAGEM FILOSÓFICA A PARTIR DO FILME.....                     | 94  |
| <b>CAPÍTULO III - O ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DO CINEMA</b> .....                       | 98  |
| 3.1 O PROCESSO DO ENSINO DA FILOSOFIA.....   | 98  |
| 3.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA.....   | 102 |
| 3.3 O ENSINO DA FILOSOFIA POR INTERMÉDIO DO CINEMA: UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO FILME.....    | 108 |
| 3.3.1 A UTILIZAÇÃO DO FILME NA SALA DE AULA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....                 | 118 |
| 3.3.2 A UTILIZAÇÃO DO FILME DENTRO DA SALA DE AULA.....                                    | 123 |

|  |            |
|--|------------|
| 3.3.3 O USO/ABORDAGEM DOS FILMES NAS AULAS DE FILOSOFIA.....           | 130        |
| 3.3.4 ROTEIRO PARA UTILIZAÇÃO DO FILME DENTRO DA SALA DE AULA.....     | 145        |
| <b>CAPÍTULO IV: O CINECLUBE COMO FATOR DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA.....</b> | <b>149</b> |
| 4.1 CINECLUBISMO E EDUCAÇÃO.....                                       | 149        |
| 4.2 PROJETO CINECLUBE FILOSÓFICO NA ESCOLA.....                        | 155        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>161</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>168</b> |
| <b>FILMOGRAFIA.....</b>  | <b>174</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>178</b> |

## INTRODUÇÃO

Pensar o cinema e sua utilização em sala de aula não é uma questão recente. Serrano em 1931 já levantava a hipótese de pensarmos uma proposta de educação pelo cinema, visto que o cenário da época, povoado pelas propostas pedagógicas oriundas da Escola Nova estadunidense, já colocavam o cinema como um fator de educação, como fora também apontado por Venâncio em 1941. A verdade é que o cinema, desde a sua origem em 1895, sempre fascinou os olhos daqueles que presenciavam o fantástico fenômeno da imagem-movimento sobre a tela. Do retrato fiel da cotidianidade presente nos primeiros filmes dos irmãos Lumière, até o advento do aparecimento da narrativa fílmica em 1902, pensar que a filosofia um dia poderia ser tomada como um elemento de discussão a partir do cinema era algo inimaginável.

Como afirmado pelo professor España (1996), o cinema que em suas origens surge como um entretenimento de massa, tomado como fator ideológico e de propaganda tanto na Primeira quanto na Segunda Guerra Mundial, não possuía uma finalidade de problematizar questões por meio da imagem. Se isso pode ser feito em algum momento anterior a construção da narrativa fílmica, deu-se em boa medida devido ao olhar e imaginação do espectador, ou seja, por uma intencionalidade do sujeito que intui e percebe a obra. É a partir do momento em que o cinema passa a “contar histórias” que se tem, em certa medida, a possibilidade de desenvolver problematizações, tornando-o um campo fértil para a presença do pensamento filosófico.

A saber, esta possível aproximação ou imbricação entre o cinema e a filosofia é uma discussão que perpassa a análise de alguns professores e filósofos, como por exemplo, Walter Benjamim (2010), Gilles Deleuze (2007), Irwin (2009), Cabrera (2006), Pourriol (2009), enfim, todos imbuídos numa tentativa de pensar os limites e possibilidades da relação entre filosofia e cinema. Porém, estas últimas reflexões não tem tido como principal preocupação, a utilização do cinema como um fator de educação filosófica, algo que orientará a discussão na presente dissertação.

As publicações atuais esboçam sempre uma tentativa de aproximar a filosofia da chamada cultura *pop* ou cultura popular, que nos últimos anos tem se convertido numa verdadeira “febre editorial”, após o sucesso das vendas de livros que

relacionam questões da filosofia com seriados de conhecimento popular, como a proposta de Willian Irwin, professor de filosofia do King's College nos Estados Unidos, com diferentes livros publicados, envolvendo seriados como **The Simpsons**, **Game of Thrones**, **Seinfeld**, **South Park**, **Lost**, **The Big Bang Theory**.

A questão é que estas publicações procuram em boa medida, utilizar a imagem-movimento, seja por seriados ou filmes, como uma forma de ilustrar os problemas da história do pensamento filosófico. A utilização da imagem movimento como “ilustração” ou “expressão” do pensamento filosófico, tem reduzido a filosofia no cinema como mera “representação” dos problemas abordados no texto clássico de filosofia, convergindo diretamente com a crítica instaurada por Gilles Deleuze em sua obra **Diferença e Repetição** (2006), onde o filósofo destaca que a tradição filosófica desde Platão, tem como fundamento a representação e a identidade, afastando a definição da filosofia como atividade criadora. O projeto deleuziano retoma a mesma crítica de Nietzsche à filosofia como representação, buscando nas artes como a literatura e o cinema, uma proposta de construção da filosofia como criação de conceitos, que em última instância remete a criação de sentido diante dos problemas vividos pelo homem no mundo.

Essa visão da filosofia nos filmes como ilustração do pensamento filosófico tem influenciado boa parte das construções metodológicas quanto ao ensino da filosofia. Nas diretrizes curriculares para o ensino da Filosofia no estado do Paraná (2009), tem-se dentro da descrição do processo para o ensino de filosofia quatro etapas, a saber, a mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação e a criação de conceitos. Dentro deste processo, o filme tem sido utilizado apenas na primeira etapa, servindo como um instrumento para a mobilização do pensar, sendo que a obra fílmica possui a potencialidade para ser utilizada durante os quatro momentos citados na diretriz. A utilização do filme como mera ilustração ou mobilização retira da imagem-movimento sua potencialidade criadora, principalmente devido a erros de condução metodológica na utilização do filme.

Porém, as críticas à imbricação entre cinema e filosofia são bem mais profundas, pois se remetem a questão de que não há no cinema a potencialidade dele ser filosófico. Por isso, antes de se pensar a questão metodológica da utilização do filme no ensino da Filosofia, deve-se pensar antes de tudo, se o cinema pode ser

de fato filosófico. Desta forma, foram estabelecidos como objetivos primários neste texto, as seguintes questões problematizadoras:

- a) Existe uma imbricação ou um ponto de encontro entre a filosofia e o cinema?
- b) Os filmes podem ser filosóficos? Como?
- c) Os filmes podem ser utilizados como fator para a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio?

Esta pesquisa, a saber, intitulada **Filosofia e Cinema: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia** trará uma abordagem prática ao envolver diretamente o ensino da filosofia, filmográfica ao abordar vários filmes do cinema mundial como exemplos de problematização e bibliográfica ao utilizar dois autores centrais como pilares da construção da argumentação: o primeiro um típico filósofo da clássica escola francesa, chamado Gilles Deleuze, o segundo argentino, radicado no Brasil, professor da Universidade de Brasília, chamado Júlio Cabrera, cujas reflexões sobre o cinema e filosofia colocam-se como elementos importantes para pensarmos esta possível imbricação.

Deleuze (2007) apresentará a ideia de que o bom cinema apresenta-se como uma instância que move o pensamento e que reflete sobre a natureza deste. Apoiado sobre a ideia de que o filme confere um movimento reflexivo que vai da imagem ao conceito, do retorno do conceito a imagem, produzindo um valor semântico, ao qual chamará de “choque” ou “noochoque”, o autor irá introduzir a ideia de que alguns filmes não somente problematizam como teorizam algo sobre o mundo e a relação que o homem estabelece com ele por intermédio do pensamento.

O choque ou espanto causado pela imagem, na verdade não repousam sobre ela, mas sim, no significado que ela assume para o pensamento, residindo nesta “experimentação” o poder do cinema que “pensa”, ou seja, que é filosófico. Ancorado sobre a reflexão fílmica de cineastas consagrados como Eisenstein, Pasolini e Godard, o filósofo evidencia a intrínseca relação entre o filme e a própria natureza do pensar.

Já Cabrera (2006) destaca que a experiência fílmica é capaz de produzir conceitos tal qual os conceitos criados pelos filósofos ao longo da história da Filosofia. Tais conceitos, o autor nomeia de “conceitos-imagem” que seriam o produto da boa obra fílmica. Segundo o professor, estes conceitos são apreendidos a partir de uma experiência “logopática” que envolveria tanto a capacidade de

afetação dos sentidos (*pathos*) quanto à capacidade de pensar e refletir de forma lógica (*logos*) fazendo do filme uma verdadeira experiência filosófica. Para Cabrera (2006) todos os filmes não apenas “pensam” como são verdadeiras máquinas de fazer pensar, devido ao potencial logopático que reside nas imagens. Para o referido autor, alguns cineastas não seriam apenas meros diretores, mas sim filósofos, por problematizarem nos filmes ideias e conceitos que só poderiam ser tratados mediante a compreensão e leitura de um texto filosófico.

Apesar de apresentarem e pensarem a questão por diferentes caminhos, ambos acreditam que essa aproximação entre o cinema e a filosofia não é gratuita, que possui suas motivações e justificativas, ou seja, trata-se de uma questão/relação que merece ser pensada.

Eis aqui a problemática central da pesquisa: seria possível pensarmos uma imbricação entre filosofia e cinema? Não seriam duas coisas radicalmente diferentes e, portanto, incompatíveis? Seria correto afirmar que os filmes possuem uma intencionalidade filosófica e indo mais além, seria possível utilizá-los na sala de aula para promover a aprendizagem da filosofia? Estas questões são de fato importantes neste trabalho, pois impulsionam a pesquisa e a tarefa do pensar, no intuito de fornecer uma resposta satisfatória para a relação entre a filosofia, o cinema e o ensino.

Assim, os objetivos desta pesquisa estão embasados em pensar conceitualmente a imbricação entre Filosofia, Cinema e Ensino, sob uma perspectiva teórico-metodológica, envolvendo a escola, os alunos e o professor. Para tanto, alguns desdobramentos se fazem necessários:

O aspecto prático de aplicabilidade desta metodologia envolvendo o ensino da filosofia por intermédio do cinema pode ser pensado por meio de duas instâncias: A primeira delas é no interior da sala de aula, onde o filme será utilizado como uma forma de provocar a reflexão crítica dos alunos em torno da filosofia, em segundo por intermédio de um projeto extraclasse, envolvendo a criação de um cineclubes filosófico na escola, priorizando a experiência crítica por meio do processo do filosofar, sendo desencadeado por meio do debate e a partir da exibição do filme na sua integralidade.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos: o primeiro capítulo trata conceitualmente o problema central: a possível imbricação entre filosofia e cinema. É preciso verificar se o cinema possui de fato uma ou mais características

que corroborem ou façam dele um campo fértil para a produção e reprodução do pensar, ou seja, ele precisa ter a potencialidade de problematizar e produzir conceitos e ideias e não apenas ser uma expressão pitoresca da Indústria Cultural. Para que isso ocorra é preciso que o cinema possua em seu interior uma linguagem, que neste caso trata-se de uma linguagem icônica por intermédio da qual será possível desenvolver uma futura problematização. Para investigar esta afirmação, recorrer-se-á à semiótica com a intenção de ilustrar a potencialidade comunicativa e problematizante da imagem, sendo capaz de “pensar e de fazer pensar”. Essa capacidade pensante da imagem refere-se a sua capacidade de produzir conceitos filosóficos e assim, desenvolver problematizações.

O segundo capítulo propõe uma análise acerca da possibilidade de utilização do filme como recurso pedagógico. Uma vez que se evidencie a imbricação entre a filosofia e cinema no primeiro capítulo como um projeto viável, o segundo capítulo irá explorar as possibilidades de potencialidade filosófica do filme como um recurso para a aprendizagem filosófica.

O Terceiro capítulo irá trazer uma abordagem teórico-metodológica sobre a utilização do filme em sala de aula. Para tanto, irá ser analisado as relações do filme com o processo de ensino da filosofia por intermédio de uma classificação quanto a sua abordagem, que se resume em três tipos: como ilustração, contextualização e problematização, onde o ponto de intersecção destas três abordagens evidenciará a concepção do filme filosófico. Analisar-se-á os limites e possibilidades de utilização do filme como recurso pedagógico, bem como um roteiro para utilização do filme na disciplina de Filosofia em sala de aula.

O último capítulo irá trazer uma nova possibilidade de utilização do filme em sua relação direta com a filosofia: Trata-se da proposta de construção de um cineclubes filosófico na escola. Tal projeto não visa somente aproximar o cinema e a filosofia, mas fazer da escola um espaço de debate e socialização do conhecimento. Neste ínterim, no que tange a utilização do cinema como fator de educação do pensar filosófico, a figura do professor como mediador do conhecimento é algo de fundamental importância para que estes processos sejam concretizados.

Assim, espera-se que esta pesquisa sirva em grande medida, como um elemento instigador para os educadores pensarem novos caminhos para a utilização do filme no ensino da filosofia, ultrapassando o seu uso como mera ilustração ou mobilização para o pensar. Trata-se de perceber que o cinema pode ser filosófico,

caracterizando-se como uma forma de pensamento, de ver, pensar e conceituar o mundo e seus problemas, fugindo do horizonte de uma filosofia da representação.

O processo de experimentação, resultado do contato do aluno com a obra fílmica, pode tornar-se um fator de educação do pensamento por intermédio da imagem, fazendo da filosofia uma atividade criadora e não apenas uma atividade de repetição e representação conceitual. Este processo pode auxiliar o jovem rumo a formação da sua autonomia de pensamento, tornando-se uma possibilidade de autoesclarecimento para o aluno, rumo a construção de uma consciência crítica e de libertação das forças que o prendem à ignorância e ao senso comum.



## O CAPÍTULO I - FILOSOFIA E CINEMA

Para que seja possível pensar uma aproximação ou imbricação entre a filosofia e o cinema, é necessário que seja analisado se o cinema possui dentro de suas características, a capacidade de ser um meio de construção do pensamento. Para que este requisito possa ser atendido, é preciso que o cinema apresente um projeto que seja capaz de problematizar a realidade por meio de uma linguagem.

O cinema apresenta uma linguagem icônica e problematizante, no entanto, nem sempre isso foi assim. É preciso entender, primeiramente, como essa linguagem surge e como a narrativa fílmica pode ser construída. Em segundo, como a narrativa fílmica pode ser capaz de desenvolver problematizações filosóficas e criar conceitos por intermédio da imagem, mesmo que o cinema figure como uma expressão da indústria cultural.

Estes desdobramentos tornam-se importantes, tendo como horizonte o encontro da potencialidade filosófica do cinema. O cinema pode ser filosófico, porém, antes disso, é necessário que sejam discutidas as questões concernentes a linguagem, a narrativa fílmica, e sua relação com o pensamento, dentro de uma perspectiva histórico-filosófica.

### 1.1 CINEMA: A CRIAÇÃO DE UMA NOVA LINGUAGEM

Provavelmente quando Léon Bouly criou em 1892 o primeiro cinematógrafo, é quase certeza de que não possuía uma noção exata da grandiosidade de sua invenção. Tanto é que por falta de dinheiro em 1895 cedeu à patente de sua invenção aos irmãos Lumière, que até hoje levam os louros da invenção do cinema (do grego: *κίνημα* - *kinema* - movimento). Ao analisar-se o fato de que o princípio da captura de imagens (fotografia) foi criada em 1826 pelo francês Joseph Nicéphore, percebe-se a grandiosidade do invento revolucionário de Bouly. Um espaço de sessenta e seis anos separa a “imagem estática” da “imagem em movimento”, um pequeno espasmo se considerar o fato de que o cinema trará uma abordagem que ampliará as fronteiras da linguagem e da cultura mundial.

Inicialmente o cinema nasce como uma forma de entretenimento como qualquer outro, já que o século XIX estava sendo invadido por diferentes expressões artísticas que passavam pelo teatro até as artes burlescas circenses. Não há no início do cinema, uma defesa por um padrão estético, muito menos por uma seleção de público, o que conferiu rapidamente ao cinema o *status* de certo tipo de entretenimento popular. Segundo Costa (In. MASCARELLO, 2006, p.18), o cinema é um aperfeiçoamento técnico do espetáculo das lanternas mágicas, nas quais, “desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, por meio do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros”.

Porém, quando levado para os Estados Unidos, percebe-se já no início do século XX uma grande mobilização na produção de filmes com finalidades industriais e comerciais expressivas: fortalecia-se então uma nova perspectiva para o cinema, não apenas como propulsor de uma forma de arte, mas, sobretudo, como uma forma de entretenimento de massa com finalidades lucrativas bem definidas. A verdade é que os vinte primeiros anos do cinema (1895-1915) imprimiram um ritmo de transformação muito acelerado, o que não permite afirmar que o cinema na sua origem tinha como pano de fundo uma intenção de pureza artística e cultural sendo corrompido posteriormente pela sua crescente comercialização. Pelo contrário, desde o início, o cinema já figura uma intenção comercial que vai da compra da patente do cinematógrafo de Bouly pelos irmãos Lumière até a exibição paga do primeiro filme no *Grand Café* em Paris em 28 de dezembro de 1895.

Auguste e Louis Lumière, apesar de não terem sido os primeiros na corrida, são os que ficaram mais famosos. Eram negociantes experientes, que souberam tornar seu invento conhecido no mundo todo e fazer do cinema uma atividade lucrativa, vendendo câmeras e filmes (COSTA, in. MASCARELLO, 2006, p.19).

Até hoje quando se pensa no cinema, vê-se no binômio, (entretenimento - arte) um problema de difícil compreensão. Muitos filmes ditos comerciais têm como intenção apenas levar à diversão e o entretenimento ao público, já outros são interpretados como filmes conceituais, onde a principal intenção não é o entretenimento, mas a lapidação de um argumento sobre o humano e suas relações com o mundo por intermédio de uma história, seja ela linear ou não. Há dentro da crítica especializada uma tendência a separar ou unir estes dois elementos, o que

faz com que este binômio presente no cinema constitua um grande paradoxo. Segundo Costa (In. MASCARELLO, 2006), historiadores como Georges Sadoul, Lewis Jacobs e Jean Mitry, acreditam que nos primeiros anos de sua existência, o cinema nunca constituiu uma verdadeira arte, nem que possuía uma linguagem definida, mas apenas rudimentos, que seriam lapidados nos anos seguintes. O cinema torna-se “arte” quando ganha uma narrativa, quando expressa uma linguagem que tem como intenção comunicar algo que vá além das imagens de objetos e situações cotidianas triviais, passando a ser alvo de especulação de uma crítica especializada.

Noel Burch, um dos pesquisadores presentes em Brighton, descreveu o que considerava serem traços de um "modo de representação primitivo" nesses filmes: composição frontal e não centralizada dos planos, posicionamento da câmera distante da situação filmada, falta de linearidade e personagens pouco desenvolvidos. Os planos abertos e cheios de detalhes, povoados por muitas pessoas e várias ações simultâneas, são a marca desse tipo de representação, em que a alteridade em relação ao cinema que conhecemos é a característica mais forte. (COSTA, in. MASCARELLO 2006, p.23)

Gaudreault, (apud COSTA, 1989) historiador francês, afirma que há duas formas diferentes de filme: a primeira centrada na “mostragem” e a segunda na “narrativa”. A mostragem evidencia por meio das imagens acontecimentos ou eventos no interior do filme. Trata-se de elementos de filmagem dentro de um único plano. Já a narrativa envolve a manipulação destes acontecimentos ou eventos pelo narrador, que pode ser um personagem ou um narrador exterior ao quadro das cenas expostas. Para o historiador, os primeiros filmes baseavam-se somente na mostragem, não possuindo um conteúdo narrativo, uma vez que para isso é necessária a realização da montagem das imagens, o que hoje chamamos de “edição”.

Costa (In. MASCARELLO, 2006) afirma que o cinema primitivo, ou seja, na sua origem, consistia numa espécie de “cinema de atrações”. As imagens colocadas em movimento não tinham como intenção construir uma narrativa ficcional, mas sim, chamar a atenção do público com cenas inusitadas. Isto ficou claro desde a primeira exibição dos irmãos Lumière com o filme **L'Arrivée d'un train à La Ciotat (França-1895)** (A chegada de um trem na estação) que mostrava, evidentemente, a chegada de um trem na estação e nada mais! As imagens causaram espanto, medo e

curiosidade ao mesmo tempo, elementos que alimentaram e nortearam esse cinema experimental de “mostragem” nos seus primeiros anos.

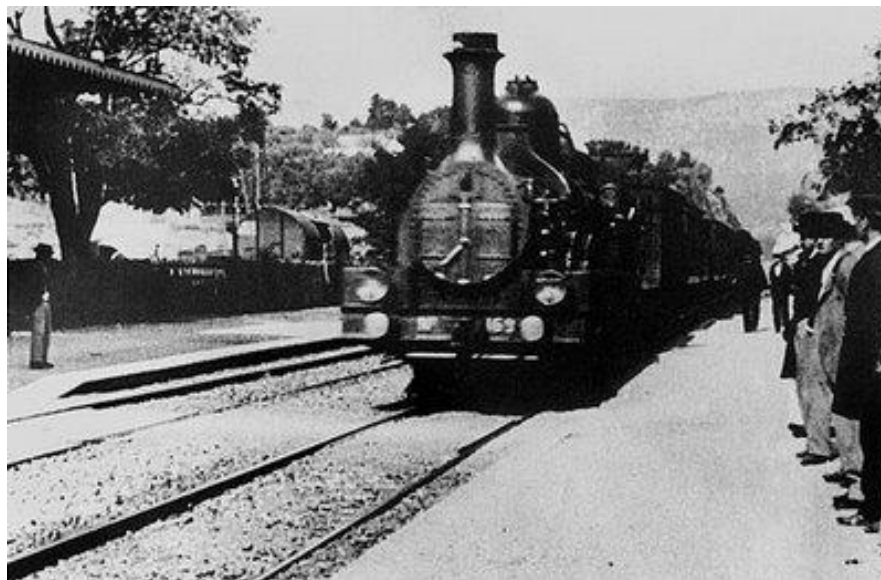


FIGURA 1 – CENA DO FILME “A CHEGADA DO TREM NA ESTAÇÃO” (FRA-1865).  
FONTE: [www.google.com.br/imagens/](http://www.google.com.br/imagens/)

O cinema de atrações compreende um período breve que vai de 1895 até 1905. O período de 1905 até 1915 compreende um período de transição no cinema, onde se percebe a introdução de técnicas rudimentares de filmagens como *travelings* e *close-ups*<sup>1</sup>. Nestes filmes o elemento visual continua sendo mais importante, já que tal filme não irá dispor de uma narrativa bem estruturada como nos filmes de hoje. A narrativa começa a ter uma importância mínima com o surgimento dos *nickelodeons* a partir de 1905 nos Estados Unidos. Os *nickelodeons* eram pequenas salas que faziam a exibição destes “filmes de atrações” a baixo custo, cerca de cinco centavos de dólar ou um níquel (do Inglês estadunidense: nickel = moeda de 5¢, Grego: Odeion = teatro coberto) com ausência de um enredo. No entanto, no interior dos *nickelodeons*, costumava-se colocar um piano, onde o pianista tocava uma trilha sonora que julgasse adequada às imagens passadas ao público pelo projetor. A trilha sonora pretendia fornecer uma espécie de clima ou ambientação ao retratar as imagens, fornecendo-as um aspecto de realidade, o que despertava no espectador alguns sentimentos e emoções. Este aspecto de realidade

---

<sup>1</sup> Os *travelings* caracterizam-se como o movimento da câmera tanto horizontalmente quanto verticalmente e o *close-up*, como uma técnica que visa à aproximação da câmera com o elemento filmado. Cf. MASCARELLO, Fernando et al. **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papirus, 2006, p. 26.

vivido pelo espectador segundo Mertz (2007), é um dos mais importantes dentro da teoria de um filme e ao que parece, orientará toda história do cinema, principalmente na grande virada, quando o cinema irá concentrar-se na produção de filmes ficcionais, embora o aspecto de realidade pareça colocar-se como algo determinante para a conquista do público. Este aspecto de realidade será abordado de formas muito distintas dentro da história do cinema.

De todos estes problemas de teoria do filme, um dos mais importantes é o da impressão de realidade vivida pelo espectador diante do filme. Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real [...] (MERTZ, 2007, p. 16).

A impressão de realidade confere ao filme uma nova possibilidade, que é de impressionar os sentidos do espectador de modo que ele se identifique com a trama. Isto permitirá que o espectador aproprie-se de determinados conceitos, pensando-os e recriando-os em sua mente, já que a ficção aproxima-se vividamente do real.

O sucesso dos *nickelodeons*, principalmente devido ao seu baixo custo, conduziu o cinema a uma nova etapa, que visava suprir uma demanda crescente de procura por filmes e em contrapartida, construir um enredo para as imagens focando nos aspectos narrativos e não tanto ilustrativos.

A explosão na demanda de filmes causada pela expansão dos *nickelodeons* forçou uma reorganização da produção [...] a partir de 1907, os filmes começam a utilizar convenções narrativas especificamente cinematográficas, na tentativa de construir enredos auto-explicativos. Há menos ação física e busca-se uma maior definição psicológica nos personagens (COSTA, in. MASCARELLO 2006, p.27-28).

Além da presença da trilha sonora por um piano na exibição dos filmes nos Estados Unidos, era comum em outros países do mundo a presença de uma pessoa que era responsável por explicar a seqüência de imagens aos telespectadores. Carrière (2006) nos fala de uma espécie de explicador presente em alguns países, responsável por explicar o filme exibido. Devido à maior parte da população ainda não estar acostumada ou adaptada à sucessão de imagens em movimento, em muitos locais exigia-se a presença de tal homem (explicador) para que narrasse os fatos ocorridos no filme ao público.

A questão é que a partir de 1907 o cinema abandona uma postura primitiva em termos de comunicação, onde a imagem-movimento era utilizada apenas para

ilustrar situações e chamar a atenção do espectador, para ganhar um foco narrativo, com um enredo e personagens específicos dentro de um esquema ficcional. Este foco narrativo irá propor uma interação do público com a história e os personagens, estabelecendo um novo padrão de linguagem em termos culturais, que não se caracteriza pela escrita, imortalizada pela literatura, mas pela imagem em constante movimento.

No que diz respeito à escrita, rigorosamente, não se aplica ao cinema a não ser nos primeiros anos de construção da narrativa dentro do cinema mudo, conhecida como “intertítulos”<sup>2</sup>. Os primeiros cineastas ficcionais perceberam isso claramente, o que fez com que a escrita desaparecesse após a introdução do áudio nos filmes. O fato é que a memória de imagens comunica muito mais do que as palavras escritas. Por isso as palavras escritas (não faladas) em um filme são na maioria das vezes desnecessárias e ignoradas. É preciso fazer a imagem falar, ou seja, a imagem deve transmitir um conceito ou uma ideia sobre a situação que a envolve.

Outro fator importante para a construção de uma narrativa no cinema é o fato dos filmes criarem novas técnicas na montagem de imagens. Após 1902 percebeu-se claramente a introdução de novos planos para a filmagem, pois inicialmente toda seqüência fílmica era realizada em apenas em um plano com um único cenário. A realização da filmagem, em vários planos, irá ajudar na construção do enredo do filme. Histórias poderão ser contadas e vistas de diferentes perspectivas, o que irá configurar um aspecto de realidade ao filme realizado neste período. Em **The Great Train Robbery (Porter, Edison, EUA- 1903)** mostra a saga de bandidos que assaltam um trem até serem perseguidos e mortos pelos homens da lei. O filme inova ao contar em primeiro lugar uma história, ou seja, possui um enredo bastante definido, ao apostar em diferentes tomadas em planos diferentes, (embora isso já apareça no filme **Le Voyage Dans La Lune - Méliès, FRA-1902**), o que proporcionará, ao telespectador, uma nova perspectiva para pensar e viver a história, um desfecho para a situação mostrada, além de introdução de técnicas diversas, como o corte para realizar o *zoom* (aproximação da câmera) ou a famosa cena de tiro em direção à platéia no final do filme. **The Great Train Robbery**

---

<sup>2</sup> Os intertítulos eram frases que apareciam entre o corte de uma cena e outra visando orientar o espectador sobre os eventos ocorridos no filme, pois não havia presença do som (cinema mudo). (N. do A.).

**(Porter, Edison, EUA-1903)** é um clássico filme de mocinho versus bandido, um marco que criará e inspirará um novo estilo de fazer filmes dentro do cinema americano: os *westerns*.

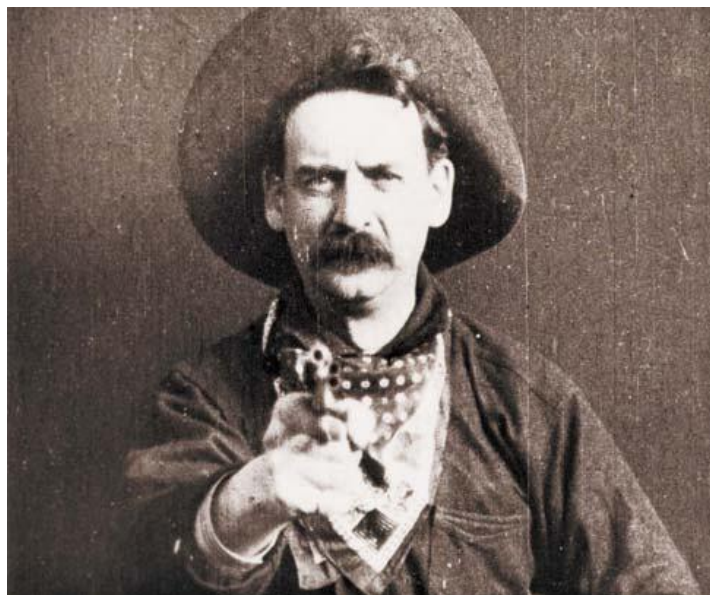


FIGURA 2 – CENA FINAL DO FILME “THE GREAT TRAIN ROBBERY (EUA-1903)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Após o ano de 1907 até 1915, observa-se que o cinema torna-se visivelmente um produto comercial para uma indústria bastante definida. Embora os filmes ainda sejam curtas metragens, no geral eram filmes com no máximo quinze minutos de duração. Já havia uma intenção de construir uma narrativa bem definida, o que colocava o cinema como uma linguagem em construção. Os longas-metragens, segundo Costa (In: Mascarello, 2006), só irão se popularizar após a Primeira Guerra Mundial, com filmes que ultrapassariam sessenta minutos.

Durante o período de transição, as empresas européias dominaram o mercado internacional. A indústria francesa era a maior do mundo e seus filmes eram os mais vistos. Em seguida, vinham Itália e Dinamarca. De 60% a 70% dos filmes importados exibidos nos EUA e na Europa eram franceses. A maior e mais poderosa das indústrias francesas era a Pathé, já uma grande empresa em 1907. Ela tinha sido forçada a se expandir pelo mundo, porque a demanda doméstica na França era pequena. Estabeleceu escritórios nas maiores cidades do mundo e dominou o mercado. A Pathé fabricava os próprios filmes, câmeras e projetores, além de película para as cópias, que eram exibidas em escala mundial. Era também a maior distribuidora de filmes e representava outras companhias produtoras. (COSTA, in. MASCARELLO, 2006, p. 38).

Há neste período de industrialização do cinema a necessidade de especialização e divisão das tarefas, como ocorreu com a maior parte das indústrias no início do século XX. É nesse ínterim que surgem as funções técnicas de diretor, roteirista, iluminador, cinegrafista entre outros, visando uma evolução técnica na construção do filme. Tratava-se da racionalização técnica dos processos envolvendo a construção de filmes, com finalidades bem estreitas visando o lucro e o acúmulo de capital em grande escala por parte da indústria cinematográfica.

O período que vai de 1907 até 1915, observaram-se inovações sob o efeito da crescente industrialização, que se expressaram na tentativa de construção de uma narrativa no interior dos filmes, ricas em detalhes e contando com mudanças técnicas significativas. Observaram-se mudanças com relação ao estilo dos filmes, não apenas como mostragem, mas com conteúdo narrativo; a presença do uso dos intertítulos; a mudança de quadros e cenários; diferentes ângulos de enquadramento, como a aproximação da câmera no rosto dos personagens (*close-up*) a partir de 1909, com a intenção de mostrar suas emoções; mudança da altura e posicionamento da câmera e introdução de novas técnicas de montagem diferentes das utilizadas nos primórdios do cinema como os “encavalamentos”.<sup>3</sup>

A partir de 1913 o cinema americano começa a diferenciar-se decisivamente do cinema europeu, no que tange ao uso de técnicas de filmagem e condução das narrativas. A respeitabilidade da indústria cinematográfica fez com que os filmes aumentassem a sua duração. Em 1917 a maioria das empresas de cinema americano em Hollywood já contava com rolos de filmes de 60 a 90 minutos de duração. Surgiam os longas-metragens (*feature films*) que foram sendo difundidos aos poucos pelo mundo todo liderados por filmes europeus.

O fato é que o cinema surge evocando uma nova forma de comunicação, por isso traz dentro de si uma nova linguagem que vai delinear ao poucos toda estética de uma cultura nos anos seguintes ao seu aparecimento. Do cinema mudo de 1895 com imagens em preto e branco até o cinema falado em 1926, tem-se uma infinidade de elementos iconográficos que irão refletir o engendramento de uma nova forma de abordar como o ser humano interage com a realidade a sua volta. A partir desta nova abordagem, insere-se uma questão de cunho fundamental, que seria pensar os limites do cinema dentro de um projeto cultural para a humanidade.

---

<sup>3</sup>Os encavalamentos são descontinuidades abruptas no filme, resultantes da fusão de imagens de planos distintos. (N. do. A.).



Seria ele um elemento capaz de conscientizar a massa espectadora ou seria apenas um sinal da decadência e alienação da arte e da cultura, devido ao desenvolvimento do aparato técnico? São questões interessantes que podem nortear os próximos passos desta discussão.

## 1.2 CINEMA: ARTE COMO CRÍTICA OU DESTRUIÇÃO DA AURA DA CULTURA?

Quando Walter Benjamin escreveu em 1935 o ensaio intitulado **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**<sup>4</sup> havia um grande impasse sobre as conseqüências do desenvolvimento do cinema como uma forma de arte. A reprodução em massa dos filmes visando cada vez mais um público menos esclarecido fazia com que o desenvolvimento do cinema se colocasse como uma verdadeira incógnita. Benjamin (2010) revela que as obras de arte têm sua reprodução assegurada há muitos séculos, desde quando os discípulos já imitavam as obras de arte de seus mestres, porém, a utilização de uma técnica na reprodução de obras de arte era algo novo, já implementada pela técnica da xilogravura. “À xilogravura na Idade Média, seguem-se à estampa em chapa de cobre e a água-forte, assim como a litografia, no início do século XIX.” (BENJAMIN, 2010, p.1). Com a litografia a reprodução atinge um novo estágio, pois, além de permitir a reprodução em massa, ainda colocava novos produtos a disposição dos consumidores. A litografia por sua vez foi superada pela fotografia que segundo o filósofo será juntamente com a reprodução técnica do som, a principal responsável pela criação do cinema:

A reprodução técnica do som iniciou-se no fim do século passado (XIX). Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. Para estudar esse padrão, nada é mais instrutivo que examinar como suas duas funções - a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica repercutem uma sobre a outra. (BENJAMIN, 2010, p.1)

---

<sup>4</sup> Este texto é inédito no Brasil. As citações que serão realizadas desta obra de Walter Benjamin remetem-se a uma tradução em documento digital feita por João Maria Mendes a partir da primeira versão do documento original em francês de **A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica** (1935-1936), por Walter Benjamin e Pierre Klossowski. N. do. A.

No entanto, o problema relativo ao cinema começa a ser delineado para Benjamin (2010), no sentido de que a reprodução priva o objeto produzido de sua autenticidade. Uma obra de arte designa um momento de criação único, de inspiração única, coisa que a sua reprodução não possui por mais perfeita que pareça ser. A autenticidade escapa do alcance da reprodutibilidade técnica, porém, como imitação ela transcende a própria obra de arte, no sentido em que oferece ao espectador diferentes perspectivas. Assim a pintura **Criação de Adão** de Michelangelo, por exemplo, localizada no teto da Capela Sistina, por meio de fotos que captam em *close* seus detalhes, podem oferecer ao espectador ângulos que nunca poderiam ser vistos a olho nu. Da mesma forma que qualquer pessoa não precisa mais se deslocar aos grandes teatros para ouvir a **Nona Sinfonia** de Beethoven tocada por uma orquestra, basta tocá-la em um aparelho de som dentro de sua própria casa. Essas facilidades e comodidades trazidas pela reprodução técnica transcendem a própria obra, pois apesar de serem imitações trazem novas perspectivas que a obra original não oferece. Porém, para o filósofo, isso irá acarretar a perda de uma percepção única que diz respeito à aura da obra de arte. Mas o que afinal é a aura de uma obra de arte? Segundo Benjamin (2010) a aura de uma obra de arte

[...] é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 2010, p.3).

Segundo Benjamin (2010) a reprodutibilidade técnica leva a perda ou a destruição da aura da obra de arte. Em primeiro lugar porque a reprodução serial substitui a “existência única” do objeto de arte, em segundo porque ao permitir que a cópia desta obra de arte chegue ao espectador ela atualiza o objeto reproduzido. Destrói-se assim não apenas a autenticidade da verdadeira obra de arte, mas toda a tradição cultural a qual ela estava submetida neste movimento de substituição, destruição e atualização da obra de arte enquanto cópia ou imitação. A imitação ou a cópia não possui história, muito menos um contexto cultural do qual ela deriva, ela é artificial na medida em que é despojada de uma tradição.

No caso do cinema a questão da reprodutibilidade coloca-se como algo inteiramente diferente da fotografia, pintura ou qualquer outra obra. Isto porque

devido ao seu alto custo de produção, um filme é feito para ser reproduzido, ou seja, a essência da produção de um filme é a própria reprodução. Sobre isso o filósofo afirma o seguinte:

A reproduzibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme (BENJAMIN, 2010, p.3).

Já segundo Stam (2003), Adorno ao contrário de Benjamin (2010), via nas novas técnicas não apenas uma fetichização da arte, mas que o cinema estaria fadado a compor um entre os muitos outros elementos que conduziriam as massas à alienação. A artificialidade das histórias, a falsa interpretação dos personagens sobre pessoas, lugares, situações e emoções, a questão da reproduzibilidade técnica como essência, o uso ideológico do filme, enfim, tudo contribuiria para colocar o cinema como mais um elemento da indústria cultural e do capital alienante.

Em uma série de respostas epistolares aos ensaios de Benjamin, o teórico crítico da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, acusou-o de um utopismo tecnológico que a um só tempo fetichizava a técnica e ignorava o seu alienante funcionamento social na realidade. Adorno foi bastante cético com respeito às afirmações de Benjamin sobre as possibilidades emancipatórias dos novos meios e formas culturais. A celebração benjaminiana do cinema como um veículo para a consciência revolucionária, para Adorno, ingenuamente idealizava a classe trabalhadora e suas aspirações pretensamente revolucionárias (STAM, 2003, p. 86).

Em certo sentido, em mais de cem anos do cinema, observa-se a diversidade do uso da imagem no cinema e na televisão. O uso da imagem movimento com finalidades ideológicas para decidir eleições, a propaganda como defesa do fetiche no consumo, a construção de filmes cada vez mais desprovidos de reflexão voltados à ação e aos efeitos especiais visando o lucro, em suma, o cinema foi e continua sendo explorado dentro de um viés político e ideológico pela grande indústria. Porém, talvez o que Adorno não esperava, seria a utilização do filme como um instrumento de crítica social. Dentro do desenvolvimento da história do cinema e de sua aceitação como uma forma de arte, percebe-se a criação de inúmeros movimentos cinematográficos que refletiram em grande parte nos países chamados “subdesenvolvidos” como um meio de crítica política, social, cultural e econômica ao

cenário vivido pela população. No Brasil isso se destacou principalmente pela criação do **Movimento do Cinema Novo Brasileiro**, que teve como precursores Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Andrade, Paulo César Saraceni, Leon Hirszman, Carlos Diegues e David Neves, que desafiaram a política militarista dos anos 60 e 70 com seus filmes de densa crítica social.

Os cinemanovistas não eram nomes conhecidos no cinema mundial. A maioria como Glauber Rocha havia tido sua formação iniciada a partir de cineclubes espalhados pelo Brasil. As dificuldades econômicas, a ausência de apoio cultural para fazer os filmes, não impediu que os cinemanovistas desenvolvessem e expressassem uma visão política voltada aos problemas da nação no final dos anos 50 e início dos anos 60.

A baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país subdesenvolvido, filmada de um modo subdesenvolvido, e a agressividade, nas imagens e nos temas, usada como estratégia de criação, definiriam os traços gerais do Cinema Novo, cujo surgimento está relacionado com um novo modo de viver a vida e o cinema, que poderia ser feito apenas com *uma câmera na mão e uma idéia na cabeça*, como prometia o célebre lema do movimento. (CARVALHO, in. MASCARELLO, 2006, p. 287)

Havia neste movimento algo que superava o apelo comercial dos filmes dominado na época pelos estúdios norte americanos, que era o fato de que estes cineastas acreditavam estar influenciando decisivamente nos eventos que envolviam a história do Brasil. Em **Deus e o Diabo na Terra do Sol (BRA-1963)** Glauber Rocha “examina as formas nordestinas de resistência popular, para mostrar a insurreição de líderes em um sistema de opressão, embora sejam revoltas não revolucionárias, visto que o beato seria um rebelde metafísico e o cangaceiro, um rebelde anarquista, segundo sua definição. Para o autor, o filme não é realista e sim uma crítica que usa dramaticamente figuras históricas dessas revoltas nordestinas.” (CARVALHO, in. MASCARELLO, 2006, p.290).



FIGURA 3 – CENA DO FILME DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL (BRA-1963)  
 FONTE: [www.google.com/imagens](http://www.google.com/imagens)

O que Glauber Rocha evidencia com este filme, são as formas de exploração e miséria dentro do território nordestino, evocada por figuras como coronéis, ícones da cultura local que dominavam o povo pela força ideológica ou pela violência física. Num cenário onde tudo corrobora para a manutenção da dominação e da exploração, surgem figuras lendárias e revolucionárias como os cangaceiros, que lutam pela mudança e que demonstram a necessidade urgente de transformação e de destruição das formas de dominação política existentes no sertão nordestino.

Em **Terra em Transe (BRA – 1967)** Glauber Rocha tece uma dura crítica as posições ideológicas dos intelectuais brasileiros e de sua omissão revolucionária diante dos eventos que antecederam a ditadura militar no Brasil em 1964. O filme fala do fictício país chamado Eldorado, que poderia ser lido claramente como o Brasil nos anos de 1960 a 1964 e das diferentes posições ideológicas dos personagens que podem ser lidos também como membros da chamada “esquerda brasileira”. Tido para alguns, por exemplo, como uma crítica direcionada ao idealismo morto da esquerda brasileira, é interpretada por outros, como uma espécie de cenário político que poderia ser vivido em qualquer país latino americano, num período que antecedeu as ditaduras instauradas.

Em **O Desafio (BRA-1965)** o diretor Paulo César Saraceni faz um corajoso relato das conseqüências do golpe militar no Brasil por meio do retrato fiel de seus personagens. Filmado com uma câmera de mão, **O Desafio** mostra o relacionamento de Ada, uma típica burguesa, com Marcelo, um típico intelectual de esquerda decepcionado e impotente contra o golpe militar que assolou o país,

exterminando todos os seus ideais políticos. O filme retrata em certa medida, como o cinema deste período se apropriou da história política brasileira para contar histórias que instigassem na imaginação de seu público um debate político sobre as tendências militaristas no Brasil.

Fica evidente que apesar da grande tradição comercial cinematográfica, o filme pode ser abordado sob um viés que não seja alienante nem comercial, ou seja, assim como os filmes produzidos entre os anos de 1950 e 1970 no Brasil, que serviram como elemento mobilizador para a realização de uma densa crítica social do período em questão, onde se percebe na tradição do cinema mundial um movimento contrário a sua criação comercial. Isso se deve em grande medida devido ao afastamento da produção fílmica dos interesses da indústria. Além disso, a crítica de Benjamin à impossibilidade do cinema figurar-se como arte devido ao seu caráter técnico, centrado na reprodutibilidade, não leva em consideração que a aura da obra de arte no cinema poderia assumir uma forma distinta daquela apontada em sua argumentação, pois segundo Viana (2006):

A “aura” não é destruída pela reprodutibilidade técnica, mas apenas muda de forma. A própria concepção de aura em Benjamin é questionável e padece de um certo anacronismo, já confunde arte moderna e formas pré-capitalistas de “arte”, que não são “arte propriamente dita”, tal como coloca Marx (1986). É justamente na sociedade moderna que algo parecido (e somente parecido, pois a abordagem benjaminiana é muito abstrata e fundada em comparações com épocas passadas ao invés de se basear nas relações sociais concretas) com o que Benjamin denomina aura é o que o sociólogo Pierre Bourdieu denominou *illusio*, ou fetichismo da arte (Bourdieu, 1996). Porém, Bourdieu nota seu nascimento justamente na sociedade moderna, derivado do processo de especialização gerada pela divisão social do trabalho, tal como antes dele Marx e Weber. No entanto, as teses destes autores se fundam nas relações sociais concretas e não em abstrações metafísicas. (VIANA, 2006, p.1)

O fato é que o filme apesar de possuir a sua essência como reprodução não é algo inanimado como um objeto qualquer. A história contada em um filme pode ganhar outra dimensão, como um caráter ideológico, tendo em vista o propósito ao qual atende. No entanto, a crítica ao cinema da qual Benjamin fala é o norte americano com finalidades comerciais bem definidas, aquele cujo caráter alienador das massas manifestava-se por meio de um entretenimento baseado na distração, com imagens sem nenhum propósito ou componente crítico reflexivo.

[...] a enorme quantidade de episódios grotescos atualmente consumidos no cinema constituem um índice impressionante dos perigos que ameaçam a humanidade, resultantes das repressões que a civilização traz consigo. Os filmes grotescos dos Estados Unidos e os filmes da Disney produzem uma explosão terapêutica do inconsciente. Seu precursor foi o excêntrico. Nos novos espaços de liberdade abertos pelo filme, ele foi o primeiro a sentir-se em casa. (BENJAMIN, 2010, p.11).

O que Adorno também (apud STAM, 2003) talvez não tenha previsto em suas considerações, foi que os países subdesenvolvidos, explorados historicamente pelo domínio de seus desbravadores utilizassem o cinema como um meio de forte crítica social visando conscientizar ou provocar a reflexão política das massas, como se verificou no Brasil com o movimento cinemanovista. O fato é que o filme, apesar de possuir uma essência calcada na sua reproduzibilidade, seu aspecto de ficção retrata a realidade engendrando processos de reflexão envolvendo a criação de sentido.

Porém, o cinema muito mais que um instrumento comercial é um potente instrumento de formação ideológica, que se usado de forma inadequada pode resultar em algo catastrófico. Adorno temia quanto ao seu uso por acreditar na sonolência crítica das massas o que de fato aconteceu durante o Terceiro Reich, quando Paul Joseph Goebbels, ministro da propaganda do Partido Nazista, utilizou todos os recursos para mobilizar o povo alemão em torno da causa nazista e dos objetivos alemães na guerra. Isso pode ser percebido claramente na produção cinematográfica da época, como em **O Eterno Judeu** de 1940, dirigido por Fritz Hippler, que mostra um retrato extremamente negativo da cultura e do povo judeu ou em **O Triunfo da Vontade** de 1935, de Leni Riefenstahl, que ressalta a importância de Adolf Hitler e do Movimento Nacional Socialista.

É compreensível a adoção de uma postura negativa de intelectuais da época principalmente da escola frankfurtiana, com relação ao cinema mundial e a utilização do filme, tendo em vista o seu caráter fetichista e mercadológico. No entanto, como toda obra de arte o cinema é ambíguo e paradoxal, pois dependendo da perspectiva pode ser utilizado tanto para fins ideológicos que mergulham as massas na alienação, (como se observou na Alemanha nazista) como para tentar mobilizar ou provocar uma transformação política e social em tempos de ausência de liberdade e democracia (como se observou com o movimento cinemanovista no Brasil). O cinema, assim como a literatura, depende muito de seus criadores e idealizadores, podendo ser vazio e desprovido de sentido ou assaz crítico com caráter transformador. É sobre essa ambigüidade paradoxal que o cinema desenvolve-se,

ora adaptando-se as regras políticas e econômicas locais na luta pela sua sobrevivência ora criticando esta mesma realidade a qual está submetido. A questão é que a imagem possui um papel importante no processo de construção da reflexão e não apenas de contemplação estética. O próprio Benjamim (2010) já destacava que o filme não permite somente a contemplação devido ao movimento, mas que produz um efeito de choque que gera uma atenção aguda ao que está sendo exibido.

A imagem ocupa um lugar privilegiado nas construções relativas à linguagem. Foi a partir da imagem que o homem desenvolveu significações que afetaram o seu comportamento e que de início, com seu rústico aparelho cerebral, de uma forma ou de outra, contribuiu para o processo de desenvolvimento e amadurecimento racional. Assim, antes de se discutir a efetividade da imagem, deve-se entender como ela é capaz de afetar a percepção humana e que agora potencializa o pensamento e a reflexão devido ao padrão de desenvolvimento cognitivo alcançado pelo homem na contemporaneidade.

### 1.3 SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM POR INTERMÉDIO DA SEMIÓTICA

A evolução clássica da aplicabilidade e do desenvolvimento da escrita como uma forma de transcrever de forma metódica aquilo que pode ser expresso por intermédio da oralidade, fez com que o homem praticamente esquecesse uma das formas originais da linguagem, a saber, a linguagem não verbal. Esqueceu-se que na sua origem, o homem não utilizava a fala muito menos a escrita, recorrendo sempre a uma linguagem icônica por meio de imagens, sinais e gestos carregados de uma significação. Assim a imagem foi uma das primeiras formas de comunicação e de expressão do ser humano, uma forma pela qual ele estabeleceu uma ligação e um entendimento sobre a sua realidade. A imagem não é criação do ser humano, pois antes de qualquer invento criado para a captura de imagens, a própria natureza já se encarregava de fornecer ao homem imagens afetando a sua percepção como um instrumento potencialmente forte para a compreensão imediata das coisas, mesmo que tal compreensão fosse fragmentada e não científica. A percepção é o canal espontâneo e natural pelas quais as imagens remetem a possíveis



significações, construindo um universo de sentido, configurando-se como um tipo bastante peculiar de linguagem. Sobre a percepção Merleau-Ponty nos diz o seguinte:

A percepção analítica, que nos dá o valor absoluto dos elementos isolados, corresponde, portanto, a uma atitude tardia e excepcional, é aquela do cientista que observa ou do filósofo que reflete; a percepção das formas, no seu sentido geral de percepção de estrutura e de conjunto ou de configuração, deve ser considerada como o nosso modo de percepção espontâneo (PONTY, 1948, p. 62-63).

Desde a antiguidade paira sobre a aura da imagem uma certa ambigüidade quanto a sua essência e finalidade. Por exemplo, enquanto “Platão a encarava como tendo um caráter enganador, Aristóteles via na imagem um elemento potencialmente educador. Para o primeiro filósofo a imagem o desvia da verdade, para o segundo o conduz em direção ao conhecimento” (JOLLY, 2000, p.19). É sobre este caráter ambíguo que a imagem se coloca nos dias atuais, porém não somente como um objeto de contemplação estética, mas como uma fonte de linguagem iconográfica que deve e precisa ser interpretada.

No século XX a semiótica irá caracterizar-se como uma ciência geral das linguagens, oferecendo elementos para a leitura do não verbal e, portanto, habilitada para a leitura da imagem. Embora tenha surgido ao mesmo tempo em lugares distintos (EUA, URSS e na Europa Ocidental) a semiótica projetou-se tendo como base a fenomenologia. Neste contexto, Charles Sanders Peirce foi considerado “um dos precursores da semiótica estabelecendo uma concepção tríade da compreensão do fenômeno enquanto objeto de percepção destacando-se pela qualidade, relação/reação e representação/mediação por meio da análise de como as coisas aparecem na consciência” (ROCHA, 2005, p. 53). Peirce (1977) nomeou tais categorias da seguinte forma:

Primeiridade: onde a categoria imediata à consciência é o sentimento desprevenido, o *feeling* da percepção das coisas;

Secundidade: como uma categoria que se manifesta como uma espécie de reação ao mundo cotidiano que nos é externo, ou seja, trata-se simplesmente do fato do existir embora possa ser traduzido ocasionalmente como ocorrência, luta ou embate (*struggle*);

Terceiridade: é a categoria que nos permite interpretar, compreender e conhecer o mundo por meio da inteligibilidade de seus múltiplos signos.

Assim a primeiridade (qualidade) é o *feeling*, aquele sentimento ou impressão desprevenida que nos desperta para a percepção do objeto, a secundidade é a corporificação *do feeling*, pois toda impressão ou sentimento necessita de um substrato para a sua materialização. Já a terceiridade é a forma pela qual a nossa consciência faz o encadeamento do sentimento (*feeling*) com o embate causado pela percepção do objeto (*struggle*).

A imagem é um signo. O signo para Peirce (1977) é algo que tem origem natural ou humana e que representa algo para alguém. O signo é a imagem de seu objeto, embora um signo sempre construa outro signo. Peirce (1977) afirma que um signo é “qualquer coisa que nos conduz a outra coisa ao referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere de modo idêntico, transformando o interpretante” (PEIRCE, 1977, p.74). Cabe salientar que o interpretante não se restringe apenas ao intérprete, mas também “aquilo que assegura a validade do signo mesmo na ausência do intérprete” (ECO apud ROCHA, 1980, p.58).

[...] o significado de um signo é outro signo – seja este uma imagem mental ou palpável, uma ação ou mera reação gestual, uma palavra ou um mero sentimento de alegria, raiva [...] uma idéia, ou seja lá o que for – porque esse seja lá o que for, que é criado na mente pelo signo, é um outro signo (SANTANELLA apud ROCHA, 1990, p.79).

Uma imagem é um signo, porém, a imagem de um “gato”, por exemplo, é ao mesmo tempo um signo factual e material enquanto algo exterior, a qual Peirce chama de “signo dinâmico”. Porém quando reduzido à palavra “gato” ele passa a ser outro signo enquanto palavra, algo que está no seu interior sendo interpretado por Peirce como “signo imediato”. Por isso o significado de um signo é sempre outro signo assim como o “gato” é tanto a impressão vívida, quanto a representação mental que se faz dele, assim como a palavra a qual estabelece ligação do significado com o significante. Um signo remete sempre a outro signo e este encadeamento de signos é o que corporifica uma linguagem imagética ou icônica.

Esta linguagem icônica ou imagética sempre esteve presente no cotidiano do homem, dos primórdios até a atualidade. No trânsito, por exemplo, o grande cânone da linguagem é o signo (como símbolo), placas que indicam regulação ou proibição, “falam com o ser humano” por meio de signos, constituindo uma linguagem própria

que não precisa de mediadores nem de tradutores, porque tal linguagem comunica. Peirce atribui ao signo duas diferentes dimensões, “a primeira é “diádica” considerada mais dinâmica e a segunda “triádica”, ligada à inteligência assegurando ao signo a sua atuação no processo de comunicação” (ROCHA, 2005, p.59).

Peirce considera o signo um meio de comunicação, pois possui uma função mediadora diante do objeto e da representação mental que se faz dele. Porém a forma como os signos relacionam-se no interior de nossa consciência apresenta algumas peculiaridades, o que conduziu Peirce a classificar o signo dentro de uma dimensão triádica a qual denominou índice, ícone e símbolo.

[...] descobriu-se que há três tipos de signos indispensáveis ao raciocínio; o primeiro é o ícone que ostenta uma semelhança ou analogia com o sujeito do discurso; o segundo é o índice que, tal como um pronome demonstrativo ou relativo, atrai a atenção para o objeto particular que estamos visando sem descrevê-lo; o terceiro é o símbolo, nome geral ou descrição que significa o objeto por meio de uma associação de idéias ou conexão habitual entre o nome e o caráter significativo (PEIRCE, 1977, p.10).

Essa relação triádica do signo proposta por Peirce (1977) é de fundamental importância para justificar a imagem como sendo capaz de comunicar algo e que, portanto, pode configurar-se dentro de uma cadeia de signos como uma forma de linguagem passível de estabelecer comunicação. Cabe ressaltar que fora essa relação triádica do signo proposta por Peirce, o próprio signo para o autor é qualquer coisa que representa algo para alguém, seja mental, verbal, algo abstrato ou concreto. O signo possui, a saber, três elementos em sua constituição, o “representâmen” que é a forma pela qual algo é representado, o “objeto” que é a coisa representada e o “representante” que é como essa coisa será interpretada. Vejamos o exemplo abaixo:

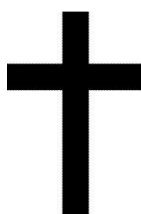


FIGURA 4 – CRUZ  
FONTE: O autor (2013)

- O “objeto” da figura acima é a cruz.

- O “representâmen” é a forma como ela foi desenhada, em duas dimensões, representada na cor preta na posição vertical.
- O “representante” é a significação que ela assumiu para nós, de acordo com a nossa percepção. Para os cristãos ela simbolizaria a morte de Cristo crucificado, no entanto, para um romano do séc. I a.C seria apenas a representação de um mecanismo utilizado para matar ladrões e criminosos de acordo com a lei geral do Império Romano. O representante é um elemento chave na comunicação, pois ele remete a significação e esta pode assumir diferentes perspectivas dependendo do contexto cultural de quem a percebe.

O “índice” para Peirce é um signo que está conectado fisicamente com o objeto, onde a mente interpretante não possui relação com tal signo. “Por exemplo, o caso de um molde com um buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria existido o buraco, porém nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro” (PEIRCE, 1977, p.74).

Nenhuma questão de fato pode ser asseverada sem o uso de um signo que sirva como índice. Se A diz a B “há um incêndio”, B perguntará “onde?” Então A se verá forçado a recorrer a um índice, mesmo que ele esteja fazendo referência a um lugar qualquer no universo real, passado ou futuro. Caso contrário teria dito apenas que existe uma ideia de fogo que não se vincularia a informação alguma [...] (PEIRCE, 1977, p.74-75).

O conceito de “ícone” manifesta-se segundo Peirce, quando o signo se refere ao objeto em virtude de sua aparência e não de acordo com a sua conexão física ao objeto representado, como observamos com o índice. Para compreendermos o significado do ícone, semelhança e analogia são duas palavras chaves para sua devida compreensão. Assim o ícone é um signo que significa alguma coisa porque parece com essa coisa, estando diretamente ligado à experiência da visão de um determinado sujeito. A mente é estimulada pela semelhança e analogia fazendo com que o signo construa uma significação que pode ser mais forte ou mais fraca, dependendo da capacidade de excitação que a imagem reproduz. Uma fotografia do “Cristo Redentor”, por exemplo, é uma imagem que reproduz um ícone, isto porque passa uma ideia de semelhança e naturalidade com o objeto real. Já um desenho abstrato do “Cristo Redentor” é também um ícone, no entanto, no desenho já não existe mais aquela ideia de naturalidade. Na pintura o ícone do “Cristo Redentor” estimula a mente com mais força do que no desenho abstrato, por isso Peirce

expressa que um ícone pode estimular a mente de forma mais fraca ou forte dependendo da forma como a imagem é apresentada a nossa mente, o que nos leva a crer que devem existir “escalas de iconicidade” na percepção visual dos objetos.

Um ícone é um Representâmen cuja qualidade representativa é sua Primeiridade como Primeiro. Ou seja, a qualidade que ele tem com coisa o torna apto a ser um representâmen. Assim, qualquer coisa é capaz de ser um substituto para qualquer coisa com a qual se assemelhe (PEIRCE, 1977, p. 64).

“Um símbolo é um representâmen cujo caráter representativo consiste exatamente em ser uma regra que determinará seu interpretante” (PEIRCE, 1977, p.71). Em outras palavras, o símbolo para Peirce é qualquer signo que estabelece relação com o sujeito que o interpreta por pura convenção independente de conexões físicas ou por semelhança. Vejamos o exemplo abaixo:



FIGURA 5 – A TRAIÇÃO DAS IMAGENS (1928) – RENÉ MAGRITTE  
 FONTE: <http://www.refinandonuestrossentidos.com>

Na pintura de René Magritte, logo abaixo da imagem do cachimbo encontra-se a seguinte frase em francês: *Ceci n'est pas une pipe*, traduzindo para o português seria: “Isto não é um cachimbo”. A frase escrita logo abaixo da imagem do cachimbo é um símbolo, pois está escrita em francês e, portanto, só possui uma significação para aquele que compreende este idioma. Segundo Peirce, um símbolo só pode ter significação se for ensinado, ou seja, os símbolos remetem a uma espécie de aprendizado de forma que nada significariam para um sujeito se este desconhecesse o seu contexto. As placas de trânsito são signos tipificados como símbolos, pois é preciso que o sujeito aprenda que aquela simbologia remete a uma determinada significação, assim como acontece com o aprendizado de uma língua.

Os símbolos constituiriam uma linguagem visual na qual o indivíduo devia ser antes “treinado” para interpretar a sua significação.

Nesse sentido, cabe analisar como estes conceitos aparecem e podem ser interpretados por intermédio dos filmes no cinema, já que a descrição peirceana enquadra-se perfeitamente na descrição de uma linguagem imagética presente no interior dos filmes.

#### 1.4 SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM DE ACORDO COM A SEMIÓTICA PEIRCEANA NOS FILMES DO CINEMA

Tendo como base a imersão no conceito de signo de Peirce, cabe fazer neste momento, uma análise de como tal conceito manifesta a construção de uma linguagem iconográfica no interior dos filmes, de acordo com a concepção triádica do autor, que classificou os signos em basicamente em três tipos: “índice, ícone e símbolo”. Isto é importante, na medida em que o cinema produz de fato uma nova forma de linguagem sendo capaz de criar conceitos filosóficos. Trata-se a princípio de fornecer uma fundamentação filosófica para a imagem como sendo capaz de constituir uma linguagem própria, que seja comunicativa e expressiva. Isto é fundamental na medida em que se mostrará posteriormente, que a imagem possui uma função pedagógica no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da filosofia. Mas antes de mostrar como se manifesta essa imbricação, a saber, entre a filosofia e o cinema, procurar-se-á em que medida a imagem, como “signo” no interior dos filmes, é capaz de criar conceitos incutindo e despertando no espectador pensamentos e reflexões.

Os filmes do cinema constroem suas narrativas de forma iconográfica. Isto nos remete ao grande potencial da imagem na época do cinema mudo, onde os diretores produziam filmes e comunicavam ideias e sentimentos somente por meio das imagens. Há nesta fase um diferencial importante com relação ao cinema falado, pois a história a ser contada no cinema mudo exigia que a imagem manifestasse um alto potencial significante. Nestes termos, a imagem tomada como “signo” deveria ser capaz de significar a mesma coisa para todos os espectadores. É nesse contexto que aparece a importância da “tríade” peirceana para compor o

enredo ou uma narrativa fílmica. Neste contexto as imagens tomadas como signos nos filmes mudos, afastar-se-iam da noção de “símbolo” peirceana, pois tal conceito exige um vocabulário previamente aprendido para que se consiga atribuir uma significação.

Os primeiros filmes mudos, curtas-metragens na sua grande maioria, limitar-se-iam a histórias do cotidiano humano civilizado e a uma cultura geral que fosse mundialmente conhecida, pois levar imagens que se remetem a signos próprios e individuais de uma cultura desconhecida (signos como símbolos) não seriam passíveis de serem interpretados pelos espectadores. Assim, os primeiros filmes mostram coisas triviais para o público europeu civilizado, como a chegada de um trem na estação como no filme **L'Arrivée d'un train à La Ciotat (FRA-1895)** dos Irmãos Lumière que faziam parte de uma mostra organizada pelos irmãos no **Café Paris** que entre outras cenas mostravam a saída de trabalhadores de uma fábrica **La Sortie de L'usine Lumière à Lyon (FRA-1895)**, uma montagem que conferia movimentos a um esqueleto e uma cena de trabalhadores derrubando uma parede de uma casa entre outras imagens que se referiam claramente a cenas cotidianas.

Carrière (2006) em sua obra **A Linguagem Secreta do Cinema**, nos conta uma história do contato de argelinos com o cinema que se remete a um problema específico de linguagem simbólica. No século passado, médicos fizeram um documentário educacional sobre uma doença dos olhos, uma forma de tracoma causado por uma mosca que foi mostrada várias vezes em *close* na tela durante a exibição do filme. Depois da exibição os aldeões argelinos afirmaram que o filme não tinha nada a ver com eles e pareciam surpresos por serem convidados a ver aquele filme. A técnica de aproximação da imagem, o *close*, símbolo pertencente à linguagem cinematográfica, não era conhecida pelos aldeões, por isso quando viram uma mosca gigante na tela seu senso comum rejeitou aquela proposição, pois não conheciam moscas daquele tamanho.

Trata-se de um típico problema de uma imagem tomada como signo (símbolo) que gerou um problema de interpretação e significação devido ao desconhecimento dos aldeões argelinos que nunca haviam visto um filme e que desconheciam as técnicas de filmagem. O *close* como símbolo não era conhecido pelos aldeões, por isso não sabiam que a imagem da mosca no filme havia sido ampliada, tomaram a imagem ampliada da mosca como ícone, ou seja, como semelhante a uma mosca

real, o que gerou um problema de significação, pois não conheciam moscas daquele tamanho.

Um fato curioso com relação à linguagem simbólica está no filme **Stigmata (EUA-1999)** direção de Rupert Wainwright, que conta a história de um padre chamado Andrew Kiernan (Gabriel Byrne) que visita a fictícia cidade a sudoeste do Brasil chamada de Belo Quinto, onde dizem que uma santa chora lágrimas de sangue. No entanto, durante as cenas supostamente na cidade brasileira de Belo Quinto, enquanto o diálogo em inglês reforça a trama, figurantes brasileiros aparecem falando espanhol. Para a maioria dos espectadores mundiais do filme este erro não é percebido, pois desconhecem a língua portuguesa, ou seja, desconhecem este símbolo que remete ao Brasil, o que para os espectadores brasileiros ficou evidente no filme porque conhecem o português, a nossa língua mãe. Este exemplo reforça a ideia de que a linguagem cinematográfica perpassa a tríade proposta para a inteligibilidade dos signos de Peirce. A imagem tomada como signo perpassa esta tríade, no entanto, se indevidamente construída, causa graves erros de significação e interpretação.

A linguagem icônica desenvolvida pelo cinema é uma linguagem criada para denotar uma significação, as diferentes imagens de um filme são dispostas de uma maneira que o espectador compreenda a trama. Ela não é uma linguagem artificial, pois trabalha com elementos do mundo cotidiano e real, porém, manipula-se esta série de signos de forma a fornecer uma interpretação dos fatos, ou seja, no cinema as imagens não são dispostas naturalmente para aprendermos o seu sentido ou significação, ambas são fabricadas e formatadas.

É por este motivo que Adorno (apud STAM, 2003) colocava o cinema como uma possível ameaça à cultura, porque a composição ou montagem destes signos-imagens poderia converter-se em um instrumento ideológico sendo utilizado para finalidades terríveis, já que o público do cinema na sua origem é um público de massa. De fato o cinema ou o áudio-visual é um instrumento ideológico, seja pela forma de programas de TV, filmes ou propagandas comerciais. A grande questão é como os espectadores apropriam-se destas imagens e fazem uso de sua significação, já que estas imagens não remetem diretamente a uma única fonte de interpretação dos fatos experienciados.

A interpretação é algo importante dentro do contexto desta suposta construção de uma linguagem no interior dos filmes, pois nem sempre a significação



(representante para Peirce) construída por meio das imagens tomadas como signos, incute no espectador à mesma significação. Isso pode ser visto no polêmico filme **Tropa de Elite (BRA-2007)** do diretor José Padilha, que mostra o cotidiano de um batalhão de operações especiais (BOPE) na cidade do Rio de Janeiro, em face do combate ao crime e ao tráfico nos morros da cidade. As cenas do filme lançam um caráter dúbio no que diz respeito à repressão e contenção do crime. O **BOPE** (Batalhão de Operações Especiais) é um batalhão policial que utiliza da violência e da tortura para coibir o crime na cidade, assim, o filme coloca uma questão conflitante, pois estaria ele fazendo uma apologia à violência como mecanismo de contenção da criminalidade ou uma crítica aos mecanismos utilizados pela polícia no Estado? Mesmo que a montagem das imagens remeta a uma significação, ou em termos peirceanos a um “representâmen” da violência, o “representante” não será objetivamente compreendido, visto que as interpretações podem divergir.

A interpretação destes signos lançados pela imagem é de fundamental importância para a construção de uma reflexão e de sentido a partir de um filme. É a partir desta interpretação que o indivíduo será capaz de compreender ou não, se dentro destes signos ou do encadeamento destes signos, se existe um conceito que pode ser interpretado como filosófico. Isso é altamente relevante para a discussão, ao acreditar-se que os filmes podem constituir uma linguagem capaz de produzir conceitos filosóficos a partir das imagens. Com ou por meio de Peirce, percebe-se neste pequeno recorte que a imagem enquanto signo dentro de uma dimensão tríade é capaz de produzir significados e que o encadeamento destes signos é capaz de produzir uma linguagem.

Cabe agora entender como esta linguagem é capaz de produzir conceitos e se tais conceitos em certa medida podem ser tomados como filosóficos, ou seja, verificar como ocorre esta possível imbricação entre o cinema e a filosofia. Uma vez que a filosofia em sua acepção clássica foi construída por meio de conceitos, talvez esta relação esteja de fato mais próxima do que se possa supor.

## 1.5 A IMBRICAÇÃO ENTRE CINEMA E FILOSOFIA

Há no cinema algo que vai além do bombardeio de imagens que nos despertam os mais variados sentimentos, como a alegria, tristeza, angústia ou medo. Existe algo que ultrapassa esse âmbito meramente afetivo, do sentimento, da paixão, da afetação, ou seja, um *pathos*. Assim, poder-se-ia supor, a princípio, que ao desvelar as imagens de alguns filmes existe uma lógica, uma razão, um argumento, ou um discurso racional que pretende desmitificar, compreender ou conhecer melhor alguma coisa, que poderia ser chamado de um *logos* cinematográfico<sup>5</sup>.

A filosofia por sua vez surge na Grécia como uma disciplina que pretende conduzir o homem ao conhecimento da verdade do mundo. Por isso no seu interior a filosofia é, enquanto busca pelo saber, *logos*. Esse discurso manifesta-se por meio da perplexidade e afetação do homem diante da possibilidade do conhecer por uma via diferente da opinião ou da crença (do grego *doxa*), para converter-se no conhecimento racional do humano e do mundo (do grego *logos*). A filosofia nasce, portanto, do espanto, “o espanto é, enquanto *pathos*, a *arché* da filosofia” (HEIDEGGER, 1973, p. 21).

O cinema por sua vez cria um mundo de ficção. No entanto, traz consigo possibilidades de reflexão que talvez nunca tenham sido problematizadas, pensadas ou realizadas na realidade pelo espectador que assiste a um filme. Assim, percebe-se que o cinema pode ir além do elemento motivador, impulsionando o espectador para a construção de uma determinada reflexão não experienciada ou não vivida no mundo real. Tal reflexão pode ou não caracterizar-se como uma reflexão crítica e por assim dizer, filosófica.

Mas afinal, como e quando é possível delimitar a partir de um filme que uma reflexão é ou não é filosófica?

A filosofia nasce do espanto, este *pathos* é como afirmou Heidegger (1973), o princípio ou a *arché* da filosofia. A filosofia é de uma forma bastante geral, a tentativa que o homem estabelece de conhecer o mundo e o próprio ser humano

---

<sup>5</sup> Entende-se por *logos* cinematográfico a capacidade que os filmes possuem de transmitir ideias, pensamentos e reflexões filosóficas através das cenas dos filmes. Este *logos* cinematográfico é constituído por aquilo que Júlio Cabrera (2006) em sua obra **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes** chama de conceito-imagem. (N. do A.).

mediante uma reflexão radical, lógica e racional do mundo e de sua ordem, que se manifesta por meio de um pensamento crítico destes fenômenos. Um filme pode despertar a reflexão filosófica quando faz pensar e avaliar, criticamente e racionalmente, uma determinada situação que até então ninguém havia parado para pensar. Se após a visão de um filme os espectadores são tomados por um sentimento de estranhamento diante dos fatos, que os conduzem inegavelmente a uma reflexão crítica poder-se-ia afirmar que eles foram tomados por uma reflexão filosófica. Porém, se ao terminar de ver este mesmo filme, este tal sentimento de estranhamento e perturbação não os afeta, então poder-se-ia afirmar que os espectadores não foram capazes de realizar uma reflexão filosófica.

Este sentimento de perturbação, de estranhamento ou de afetação obtido a partir da exibição de um filme, que conduz à reflexão filosófica, é uma porta de entrada à própria filosofia.

Isso não significa, de nenhuma forma que o indivíduo irá se tornar um filósofo após assistir a um filme. Mas evidencia algumas constatações: primeiro que o cinema por meio dos filmes pode ser um elemento que conduza os indivíduos à reflexão filosófica, em segundo, de forma mais abstrata, que o cinema traz dentro de si a própria filosofia. Uma vez já tendo discorrido sobre a primeira constatação, de que o filme conduz alguns espectadores à reflexão filosófica, deve-se observar com cuidado uma segunda constatação, que afirma que o cinema traz dentro de si a própria filosofia.

A filosofia tem como principal artifício problematizar algumas questões, uma forma de literatura própria e específica que se edificou ao longo dos seus vinte e seis séculos de existência. Os problemas filosóficos foram formulados, reformulados e respondidos por intermédio do uso de um discurso lógico-racional com pretensão à verdade.

Porém, a linguagem possui suas limitações. Por isso é comum na história do pensamento filosófico, a utilização de alguns recursos que visam à materialização do problema para que o seu entendimento concretize-se de uma forma mais clara na mente do leitor. Isso se manifestou em toda história da filosofia, seja em Platão, que utilizava o diálogo e até mesmo o mito como um artifício para retratar um determinado problema filosófico, ou até mesmo com Descartes na modernidade. Este pensador na obra **Meditações Metafísicas** apela para a imaginação do leitor ao supor a existência de um “gênio maligno” que faria com que toda a realidade alvo

da percepção sensorial, não passasse de uma ilusão. Sobre isto Descartes (1973) afirma:

Suporei, pois, que não há um verdadeiro Deus, que é soberana fonte de verdade, mas um certo gênio maligno, não menos artiloso e enganador do que poderoso, que empregou toda sua indústria em enganar-me. Pensarei que o céu, o ar, a terra, as coisas exteriores que vemos são apenas ilusões e enganos de que ele se serve para surpreender minha credulidade. (DESCARTES, 1973, p. 96).

O argumento de Descartes (1973) tinha como propósito elevar a dúvida de sua existência a um nível máximo, romper e livrar-se de todas as opiniões que tinha até então para encontrar algo de sólido e verdadeiro nas ciências. Para isso o filósofo parte do zero, duvidando até mesmo de sua existência e do próprio mundo como se observa na citação anterior.

O autor constrói o seu texto envolvendo o leitor por meio da sua imaginação para fazer com que o problema do qual trata (a existência própria e a do mundo) sejam colocadas em dúvida. Mas apesar dos exemplos imagéticos, Descartes (1973) não transcende a literatura filosófica, pois ela é aquilo que fornece a estrutura para as suas ideias.

Deleuze (2006) em sua obra **Diferença e repetição** faz uma dura crítica à tradição filosófica, que como Descartes (1973), substituiu o elemento objetivo pelo elemento subjetivo para edificar os princípios de sua filosofia. A crítica de Deleuze (2006) é que uma filosofia que ignora o papel preponderante da experiência objetiva com o mundo acaba por suprimi-lo, dando vazão ao que chamou de uma “filosofia da representação”, uma negação à possibilidade de uma “filosofia da diferença”, como Descartes (1973) fez ao colocar o “cogito” como princípio de sua filosofia.

A filosofia da representação em Deleuze (2006) evidencia que a filosofia que em seu começo é incapaz de romper com as amarras do senso comum, sendo incapaz de pensar a diferença, é uma pseudofilosofia. Ferronato (2010) afirma o seguinte:

Tomada como objeto de representação, a diferença não aflige o pensamento, apenas o mantém ocupado com sua própria imagem. Assim, da mesma forma com a dúvida e com a certeza, o pensamento pressupõe tendência para o verdadeiro, mantendo-se preso à forma da representação pelo reconhecimento da distinção entre uma e outra. O que pode arrancar o pensamento de sua inércia é o encontro com o inusitado, precursor de uma coação que força o pensamento a sair de si e criar o novo. (FERRONATTO, 2010, p. 82-83).

A tradição filosófica de acordo com Deleuze (2006) cai no horizonte da representação quando, como afirmou Ferronato (2010), é incapaz de coagir o pensamento forçando-o a sair de si e criar o novo, ou seja, transfigurá-lo<sup>6</sup>. Segundo Deleuze (2006, p.203) “o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência”, para o referido autor, a boa filosofia é aquela que é capaz de violentar o pensamento colocando-o em marcha.

Desta forma, pensando o cinema com pretensão filosófica, percebe-se um grande desafio, que seria a construção de um modo genuíno de pensar opondo-se a uma filosofia da representação. Ou seja, o cinema para ser filosófico precisa ser capaz de afrontar o pensamento, de violentá-lo e não apenas reproduzir conceitos. O filme precisa colocar-se como um elemento capaz não apenas de problematizar o real pela ficção, mas de criá-lo e de recriá-lo transfigurando-o, fazendo um marco objetivo do pensamento e de como este funciona. Pode-se perceber isso, por exemplo, com filme **Matrix (EUA- 1999)**.

O filme **Matrix (EUA- 1999)** dos diretores Andy Wachowski e Lana Wachowski, conta a história de Neo (Keanu Reeves) um programador e hacker de computadores cuja percepção denota a existência de algo errado com ele e com a realidade, mas não sabe de fato o que vem a ser. Ao entrar em contato com Trinity (Carrie Anne Moss) e Morpheu (Laurence Fishbourne) lhe é revelado que a existência da realidade, sua casa, seu emprego, enfim, toda sua vida até então não passou de uma simulação criada por um grande computador central chamado de matrix, ao qual ele e toda a raça humana estão conectados. Abaixo um pequeno trecho do diálogo do encontro entre Neo e Morpheu retirado do roteiro original do filme:

---

<sup>6</sup> A “transfiguração” trata-se de um conceito que foi instrumentalizado por Nietzsche e Deleuze. Segundo Viesenteiner (2011, p. 189) “a transfiguração é a via pela qual o homem foge das codificações, cria a si próprio, podendo então se falar de mais uma forma de dimensão estética da vida”.

**Morpheu:**

- Sei exatamente o que você quer dizer.
- Vou te contar porque está aqui: Você sabe de algo.
- Não sabe explicar o quê. Mas você sente.
- Você sentiu a vida inteira: há algo errado com o mundo. Você não sabe o que é, mas há. Como um zunido na sua cabeça te enlouquecendo. Foi esse sentimento que te trouxe até mim.
- Você sabe do que estou falando, da Matrix.

**Neo:**

Mas o que é a Matrix?

**Morpheu:**

“É o mundo que foi colocado diante de seus olhos para que não veja a verdade”

**Neo**

- Que Verdade?

**Morpheu:**

- Que você é um escravo Neo. Como todo mundo. Você nasceu num cativeiro, nasceu numa prisão que não consegue sentir ou tocar. Uma prisão para sua mente. Infelizmente é impossível dizer o que é Matrix. Você tem de ver por si mesmo. (WACHOWSKI, 1998, p.28-29)

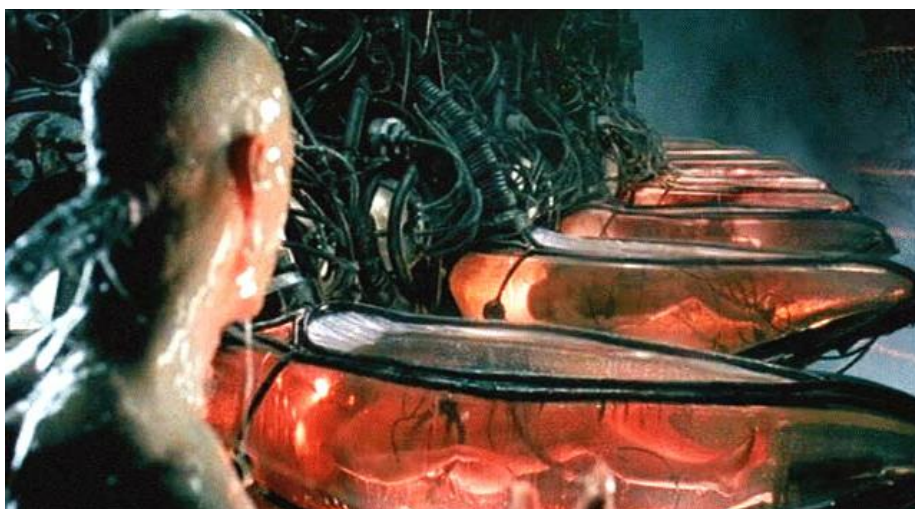


FIGURA 6 – CENA DO FILME MATRIX (EUA-1999)

FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Aqui se tem um exemplo clássico da transcendência de um problema filosófico para além da literatura filosófica. O mesmo argumento colocado por Descartes (1973) no texto das **Meditações Metafísicas** é colocado no interior do filme Matrix. O problema filosófico, a saber, da dúvida sobre a existência do eu e do mundo é ilustrada por meio das imagens colocadas pelo filme. O personagem Neo do filme Matrix é o mesmo Descartes que se pergunta sobre a existência do mundo, alguém procurando provas. O gênio maligno e enganador de Descartes, criador de um mundo ilusório, é no filme a própria matrix, um computador que produz uma realidade fictícia na mente de Neo. Morpheu representa a própria razão que tenta mostrar para Neo a verdade.

O filme **Matrix (EUA-199)** aborda o mesmo problema tratado por Descartes (1973) nas suas duas primeiras meditações. O filme não apenas problematiza a questão colocada por Descartes (1973) violentando o pensamento com seus argumentos, como é capaz de recriar este mesmo argumento da sua maneira, transfigurando-o. Tal filme é desta forma, um exemplo de como o cinema não apenas reproduz determinados conceitos como é capaz de provocar o pensamento dando vazão a criação e recriação de novos conceitos a partir dos elementos dados. O filme não apenas é capaz de despertar a reflexão filosófica como traz dentro de si a própria filosofia. Quanto a isto Cabrera afirma o seguinte:

A primeira vista, pode parecer assustador falar do cinema como uma forma de pensamento, assim como assustou o leitor de Heidegger ao inteirar-se que “a poesia pensa”. Mas o que é essencial na filosofia é o questionamento radical e o caráter hiperabrangente de suas considerações. Isto não é incompatível, *ab initio*, com uma apresentação imagética (por meio de imagens) de questões, e seria um preconceito pensar que existe uma incompatibilidade. (CABRERA, 2006, p. 17).

Cabrera (2006) afirma que existe a possibilidade de se encontrar no interior dos filmes a filosofia, isto porque não se trata apenas do filósofo que vê no filme um traço da filosofia, mas sim, porque muitos dos filmes são construídos filosoficamente. Muitos filmes, portanto, muito mais do que propiciar entretenimento, tentam comunicar o pensamento ao espectador por meio de conceitos, por isso para o referido autor “o cinema pensa”<sup>7</sup> e supor que isso não é possível, ou seja, pensar numa possível incompatibilidade da imagem com a filosofia pareceria equivocado, já que a princípio negar tal ligação ou proximidade não parece uma questão tão óbvia assim. O cinema para o autor transcende o mero elemento filosófico, o cinema é para ele uma forma alternativa de construção da filosofia, assim como Nietzsche, Kierkegaard e o próprio Sartre utilizaram a literatura romanceada como uma forma de edificar o pensamento filosófico.

Deleuze (2007) também acredita que há uma profunda relação entre o pensamento e o cinema. Segundo o filósofo francês as imagens-movimento de um filme produzem um “choque” reflexivo no espectador. Para o referido autor o cinema

---

<sup>7</sup> Esta expressão, a saber, de que “o cinema pensa” possui uma significação muito particular. Denota que os filmes não são mera ilustração ou elemento mobilizador da filosofia, ou seja, “acidentes filosóficos”. Quando se afirma que o cinema pensa, atribui-se a ele a incrível capacidade de criar conceitos, de incitar a reflexão, de violentar o pensamento, enfim, de transfigurar o real colocando-se como um canal que está para além do pensamento filosófico. (N.do.A).

vai além da filosofia clássica, pois não manifesta apenas a possibilidade do pensar. A imagem-movimento imprime no espectador a potência do pensar sob a forma de um convite-ação do qual não há como escapar deste “choque ou noochoque” que a imagem cinematográfica imprime em nossas mentes.

O homem sabe pensar na medida em que tem a possibilidade de pensar, mas este possível não garante que sejamos capazes de pensar. É essa capacidade, essa potência e não a mera possibilidade lógica, que o cinema pretende nos dar comunicando o choque. Tudo se passa como se o cinema dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador que há em vocês. (DELEUZE, 2007, p. 190).

No entanto, o próprio Deleuze (2007) reconhece que o “choque” no qual acreditavam os seus pioneiros (Vertov, Eisenstein, Gance, Elie Faure...) viria a ser mal compreendido no cinema ruim com as palhaçadas formalistas e as figurações comerciais impregnadas de sexo e sangue. Segundo o autor, o cinema ruim concentra-se sempre sobre o representado. Assim a violência, por exemplo, no cinema ruim nunca é tratada de forma cerebral, ela sempre expõe as imagens, mas nunca as problematiza.

O cinema pensa. Isto é fato ou ainda existem dúvidas? Se o cinema pensa, porque todos não sabem filosofia? Se o cinema pensa porque não conseguimos perceber as teorias nos filmes? Se o cinema pensa, seríamos capazes de filosofar? Se o cinema pensa, todos os filmes são uma construção da filosofia?

Sim. O cinema pensa e isto é um fato. As dúvidas decorrem da ausência de critérios que se utiliza para perceber e entender este fenômeno, porque o filme filosófico é, em termos peirceanos, um símbolo, ou seja, às vezes ele necessita de um entendimento prévio da própria história da filosofia para ser compreendido em termos teóricos, embora não seja isto que o faz filosófico. Seria muito mais difícil constatar que o cinema não é uma forma de filosofia do que o seu contrário, pois o cinema constrói uma linguagem e é por intermédio dela que conceitos e idéias podem ser pensados, criados e recriados, transfigurando a realidade.

O fato de que nem todas as pessoas são capazes de aprender ou de perceber a filosofia nos filmes, não é uma constatação de que ela não esteja lá. Muitos lêem a literatura filosófica e isto não é critério conclusivo para afirmar que tal pessoa aprendeu filosofia ao ler um livro de um ou de outro filósofo. Pelo contrário, devido à complexidade da literatura filosófica é bem provável que tal pessoa ou não



tenha entendido nada, ou tenha desenvolvido uma compreensão parcial ou equivocada do problema abordado, ou em virtude de um entendimento precipitado ou pelos abismos da linguagem, impostos por uma tradução mal sucedida, por exemplo.

A filosofia está presente nos filmes, basta que ela seja encontrada lá. Nem sempre é preciso que os olhos estejam “treinados” filosoficamente (pela história da filosofia). Caso os olhos não estejam treinados, isso não irá impedir que o espectador seja capaz de construir uma reflexão a partir dos filmes, de filosofar, atividade essencial para a própria construção da filosofia, pois nem sempre o filosofar, tomado no sentido de uma reflexão profunda sobre algo, exige o conhecimento da história da filosofia. Muitas vezes ele surge de maneira inesperada como um estranhamento diante dos fatos vividos ou por intermédio de uma força que a imagem imprime sobre o pensamento.

Seria correto afirmar que os filmes carregam dentro de si a filosofia, mas seria um erro supor que todos eles têm a intenção de ser uma forma de pensamento. Alguns filmes possuem certa particularidade ao comunicar o pensamento filosófico, ou seja, ele é concebido desde a sua criação até a sua realização como um projeto que visa problematizar algo por intermédio da imagem, de fazer com que o espectador tenha seu pensamento violentado pelo poder da imagem, seja relativo ao universo das relações humanas ou sobre o próprio mundo. Neste tipo de filme existe uma certa “intencionalidade” da consciência que pensou o filme e o realizou, intencionalidade que aqui toma-se no mesmo sentido que Husserl a toma, como uma “particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de “cogito”, o seu *cogitatum* em si próprio.”(HUSSERL, 2001, p.08). Assim, a intencionalidade representa esse direcionamento de nossa consciência em relação ao objeto.

A consciência segundo Husserl (2001) é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre para uma consciência, revelando assim a intencionalidade. Assim quando um diretor escreve o roteiro, dirige e produz o seu filme depositando as suas concepções na tentativa de problematizar conceitos ou de fazer-nos vivenciar um problema por meio das imagens, (a imagem irá problematizar) poderíamos afirmar que há uma intencionalidade filosófica. Neste caso, o filme pode ser considerado como uma forma de pensamento filosófico, ou seja, uma forma alternativa de comunicar um conceito ou um problema filosófico que se distancia da

forma habitual e tradicional de como os filósofos a trabalham, que é por meio do texto filosófico clássico.

Nestes tipos de filme percebe-se um argumento central que faz com que o problema seja vivenciado em todos os seus nuances pelo espectador. No entanto, apesar das cenas, dos diálogos e do próprio curso da história, o argumento permanece incitando-nos ou conduzindo-nos a um processo reflexivo sobre o a obra fílmica. Na maioria das vezes tais filmes são aclamados como “clássicos do cinema” ou tidos como “filmes conceituais” embora isto não seja uma regra, já que as exceções são muitas. Entretanto, todos eles possuem algo em comum: são filmes escritos, produzidos e dirigidos pela mesma pessoa, o que justifica em parte a fidelidade do argumento filosófico no interior do filme no que tange a sua autoria. Assim, tais filmes possuem uma intencionalidade filosófica. Tal intencionalidade filosófica irá manifestar-se por meio daquilo que Cabrera (2006) chama de “conceitos-imagem”, fazendo de seus criadores além de diretores também “filósofos”.

Deleuze (2007) já denunciava essa suposta intencionalidade filosófica presente nos filmes, embora afirme isso com outras palavras, ao citar a forma como determinados mestres do cinema construíam os seus filmes de forma filosófica e não foram poucos os exemplos dados por Deleuze, que vão de Eisenstein, Epstein, Pasolini à Godard.

Vemos em Epstein que a imagem cinematográfica procede por figuras e reconstitui uma espécie de pensamento primitivo: inclusive quando o cinema europeu se contenta com o sonho, com o fantasma ou o devaneio, ele ambiciona trazer à consciência os mecanismos inconscientes do pensamento. (DELEUZE, 2007, p. 193).

Segundo Deleuze (2007) o cinema que pensa, desde seus pioneiros caracterizava-se pela forma como a linguagem era trabalhada por meio das imagens que sempre se remetiam a conceitos ou a aquilo que Deleuze chama de “todo” que nada mais é do que o próprio “conceito”. Segundo o filósofo cada cineasta possuía uma concepção de filme que chegasse ao “sublime”. Ela poderia ser matemática como em Gance, dinâmica como em Murnau e Lang, ou dialética como em Eisenstein. “Com efeito, o que constitui o sublime é que a imaginação sofre um choque que a leva para o seu limite, e força o pensamento a pensar o todo enquanto totalidade intelectual que ultrapassa a imaginação” (DELEUZE, 2007, p. 191).

O elemento filosófico que caracteriza o cinema não está para Deleuze apenas como pensam muitos autores contemporâneos como Pourriou (2009), na proximidade ou presença de argumentos filosóficos da história da filosofia no interior dos filmes. Pelo contrário, é no modo como os realizadores encaram a concepção de um filme que faz dele uma unidade e uma forma de pensamento. Não poderíamos jamais afirmar que um filme é filosófico somente pelo teor de uma de suas cenas ou pela intencionalidade dos realizadores. Antes de ser uma experiência do pensamento, o filme precisa ser precedido de uma experiência estética. Esta experiência só é possível quando se assiste ao filme na sua totalidade, que incita e força o pensamento a pensar este todo. Assim, a montagem das cenas, a trilha sonora, os diálogos enfim, o “todo”, que faz surgir um conjunto de harmônicos que produzem sobre nosso córtex o “pensar cinematográfico”. “A imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo. É esta a definição precisa de sublime no cinema” (DELEUZE, 2007, p. 193).

Nos dias de hoje a maioria dos filmes concebidos como filosóficos distancia-se do segundo elemento, a saber, do filme como expressão do sublime (como pensava Deleuze) e aproxima-se em grande medida do primeiro elemento, a saber, da presença de argumentos da história da filosofia clássica com aquilo que é projetado nos filmes. O filme **Matrix (EUA-1999)** dos irmãos Wachowski, é um exemplo que mantém na sua narrativa fílmica a raiz de um problema filosófico. Os irmãos Wachowski além de escreverem a história, produziram e dirigiram o filme. Foi revelado pela imprensa internacional, que os irmãos Wachowski haviam estudado filosofia na Universidade sendo que também se dedicaram a uma pesquisa filosófica profunda da concepção até a execução do filme. Percebe-se que há um argumento central que percorre todo o filme: a busca pela verdade. Ela se inicia com a dúvida do personagem Neo (Keanu Reeves) sobre a veracidade do mundo, a verdade é então revelada quando conhece Morpheu (Laurence Fishbourne), verdade que exprime que toda a sua vida foi uma mera simulação de um programa de computador gerado pela matrix e que finaliza com a atitude de Neo de não apenas saber a verdade, mas de comunicá-la ao resto dos seres humanos que estavam presos na matrix, libertando-os.

Para Chauí (2009) Neo representaria uma espécie de “salvador” que libertaria a humanidade da matrix revelando a verdade: que o mundo fora dominado por

máquinas e sendo os seres humanos a sua fonte de energia, todos viviam aprisionados em um programa de computador enquanto a matrix alimentava-se da energia vital dos seres humanos. No entanto, Neo pode e deve ser visto como um filósofo.

Platão (2001) na tão conhecida **Alegoria da Caverna**, nos fala de indivíduos que nasceram acorrentados dentro de uma caverna ficando sempre de costas para a entrada. Os indivíduos acorrentados pensavam ser o real as sombras dos objetos que eram projetadas na parede da caverna devido a uma pequena fogueira colocada na entrada. No entanto, um dia, um dos prisioneiros rompe as correntes e sai para fora da caverna em direção à luz. Para o seu espanto as sombras que via na parede não eram os objetos em si mesmos, ele havia sido enganado durante a vida toda. Indignado volta para o interior da caverna com a finalidade de libertar os seus companheiros. Mas é repellido na tentativa, pois seus companheiros dizem que ele está louco de pensar que as sombras não são os objetos em si mesmos e preferem ficar no interior da caverna expulsando-o do seu interior.

Se a filosofia é na verdade “o amor pela sabedoria”, o filósofo é “o amigo do saber”. O filósofo é o indivíduo que ama e busca o saber, mas não é um saber qualquer, é um saber que expressa a verdade das coisas que existem no mundo. Na alegoria de Platão, as correntes, que prendem os indivíduos no interior da caverna representam a ignorância, A escuridão ou as sombras representam nossas crenças que nos impedem de romper as correntes e ir em direção da luz, que seria a verdade. O indivíduo que rompeu as correntes e foi em direção à luz é o filósofo, aquele que rejeita as suas crenças, e que duvidando abandona a ignorância rumo à verdade.

Ora, esta alegoria contada por Platão não é na verdade a própria trajetória do personagem Neo no filme Matrix? A caverna é na verdade a matrix e Neo é o filósofo, o indivíduo que sai da caverna em direção à luz, em direção à verdade. Mas assim como alguns prisioneiros não acreditaram no homem que saíra da caverna de Platão e o expulsaram Neo também encontrou seus opositores. Durante o filme, Neo é traído por Cypher (Joe Pantoliano) que negocia com os agentes da matrix a cabeça de Neo. Em troca Cypher pede para ser reconectado à matrix, ou seja, mesmo sabendo da verdade, Cypher escolhera ficar vivendo na ilusão criada pela matrix do que viver com a verdade, ou seja, de que o mundo tal como era concebido na matrix tinha sido destruído pelas máquinas.

Por um lado Matrix é de fato um filme filosófico já que o argumento central que dá sentido a trama é o prumo de centro do desenvolvimento racional da história, incitando e provocando o pensamento com seus conceitos. Por outro lado são raros os filmes, nos dias de hoje, cuja composição vai além de uma aproximação com a história da filosofia, algo que tente ir ao cerne do pensamento e de como este funciona, ou da objetivação do sublime como pensava Deleuze. Talvez na atualidade, poucos são os diretores, ainda vivos, que vêm na objetivação do sublime uma forma de problematizar o pensamento. Poderíamos citar, por exemplo, dentro desta perspectiva na atualidade, os filmes do dinamarquês Lars Von Trier ou do alemão Michael Haneke, embora com certeza existam mais alguns nomes.

Mas há também outra vertente do cinema, que se orienta por uma abordagem filosófica das imagens por intermédio de um viés político. Serguei Eisenstein nos mostra esta abordagem filosófica em seu filme **O Encouraçado Potenkim (URSS – 1925)**. O enredo do filme mostra um levante de marinheiros em 1905 no navio de guerra Potenkim que, cansados de serem maltratados e expostos a humilhações, fazem uma rebelião e tentam transformá-la numa verdadeira revolução rumo a sua cidade natal Odessa. Na cidade os habitantes esperam recepcioná-los como heróis. Mas decisões políticas do governo levam a um verdadeiro massacre pondo fim a qualquer esperança revolucionária em Odessa. Além da forte contextualização política há uma tendência da abordagem a partir da “montagem semântica”<sup>8</sup> por Eisenstein, pois para o cineasta uma imagem só tem sentido se a que a precede a justifica. Assim, na famosa cena da escadaria em Odessa, onde a multidão é massacrada por soldados, têm-se os exemplos mais concretos que consagraram este filme como uma das grandes obras do cinema.

---

<sup>8</sup> O filme **O encouraçado Potenkim (URSS-1925)** foi um filme dirigido e produzido por Serguei Eisenstein que revolucionou a técnica de corte na composição de cenas em um filme. A “montagem semântica” consiste em uma técnica criada por Eisenstein, onde por intermédio da união de duas imagens aparentemente díspares, cria-se um choque no espectador atribuindo um sentido que o autor queria imprimir no espectador. (N. do A.).



FIGURA 7 – CENA DAS ESCADARIAS DE ODESSA FILME O ENCOURAÇO POTENKIM (URSS-1925)

FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

A forma como Eisenstein pensa a composição das imagens e sua preocupação semântica, dizem muito sobre o tipo de cinema que ele está fazendo. Esta nova técnica permitiu uma nova exploração sensorial fazendo dos múltiplos signos que compunham a cena em símbolos marcantes, forçando o espectador a pensar. Sobre isto Deleuze diz o seguinte:

[...] a propósito de **O encouraçado Potemkin** assim como em **O Velho e o Novo**, o esquema abstrato do qual as imagens se destacam: o choque tem um efeito sobre o espírito, ele força a pensar e a pensar o todo (conceito). O todo precisamente só pode ser pensado, pois é a representação indireta do tempo que decorre o movimento. Ele não decorre deste como um efeito lógico, analiticamente, mas sinteticamente, como o efeito dinâmico das imagens sobre o córtex por inteiro (DELEUZE, 2007, p. 191).

Estes tipos de filmes vêm diminuindo gradativamente na atualidade, devido ao forte apelo comercial da indústria cinematográfica. Fazer filmes desta forma é buscar no cinema a essência do pensamento, algo que na história da filosofia só encontramos nos clássicos. Na atualidade há uma grande tendência de se tentar conciliar este “choque” que faz o espectador pensar, com um enredo que envolva ação e efeitos especiais, como em *Matrix* dos irmãos Wachowski, embora sejam raros os filmes do gênero *blockbuster* que consigam este feito.

Ao assumir-se a dimensão de que o “cinema pensa”, constata-se existência de outros filmes que manifestam uma tímida relação com a história da filosofia e seus problemas.

Estes filmes possuem na sua grande maioria, alguns elementos que podem fazer referência ou até trazer a luz algumas questões filosóficas. Tais questões podem estar refletidas dentro do campo da moral, da ética, da ciência, da arte ou da política. Estes filmes não podem ser considerados como filosóficos, pois não possuem o elemento fundamental para que este o seja: não são capazes de causar um choque no espectador, sendo que não existe uma intencionalidade de seus idealizadores de problematizar de forma filosófica uma ou mais questões no interior do filme e se o filme problematiza é uma mera coincidência.

Esses filmes não possuem um argumento central que evidencie o foco filosófico em um problema ou questão específica. A problematização filosófica emerge por meio de uma visão que parte do espectador e não através da imagem. Na maioria das vezes aqueles que conhecem a filosofia e a história do seu pensamento forçam uma interpretação ou abordagem a partir de algumas cenas ou até mesmo do próprio filme. Estas interpretações e abordagens, na maioria das vezes, possuem pertinência devido à obstinação de seus idealizadores, mas não são capazes de mudar o status da obra escolhida (filme), visto que não foi concebido filosoficamente nem tinha a intenção de figurar como um filme filosófico, ou seja, não existe a famosa “intencionalidade filosófica”, “choque” ou o “a idéia do sublime” que notamos nos filmes ditos filosóficos. A abordagem torna-se então uma ilustração da filosofia no filme, mantendo-o dentro do horizonte de uma filosofia da representação.

Devido à popularização da filosofia nos dias atuais, muitas foram as abordagens oferecidas com a finalidade de oferecer um status filosófico a um determinado filme. William Irwin é o mais popular deles. Professor da Faculdade do Rei (King’s College) no estado da Pensilvânia nos Estados Unidos, Irwin ficou mundialmente conhecido por fazer aproximações de seriados da cultura popular americana com a Filosofia. Dentre elas a mais conhecida está a que promete analisar as questões filosóficas no interior do seriado “Os Simpsons” obra intitulada **Os Simpsons e a Filosofia: O D oh! de Homer**. Nesta obra Irwin (2009) e seus colaboradores fazem uma análise do perfil dos personagens e de situações ocorridas em alguns episódios deste desenho animado, fazendo aproximações com

a filosofia. Alguns personagens encarnam a personalidade de alguns filósofos. De acordo com Irwin, os irmãos Bart e Lisa, da família Simpson, representariam dois dos filósofos antagônicos da História da Filosofia: Nietzsche e Sócrates. Mas por quê?

Este seriado que está no ar desde 1989 e que possui mais de 486 episódios na televisão, possui um teor crítico e sarcástico entre seus personagens. Enquanto Lisa representa a figura de uma intelectual que sempre está engajada em causas sociais e humanitárias nobres, Bart seu irmão, vive consoante a sua própria vontade exercendo sua liberdade e realizando todos os seus desejos sem arrependimentos. Lisa encarna a figura da moralidade, está sempre agindo corretamente, fazendo aquilo que a religião ou que os bons costumes mandam. Ela acredita que pode resolver todos os problemas do mundo por intermédio de sua inteligência e pensamento racional, pois conhecer a si mesma é o primeiro passo para que a pequenina possa mudar o mundo (e ela realmente acredita nisso). Já Bart sabe que o mundo é um caos, uma desordem, mas prefere viver neste caos do que nutrir a arrogância de que é possível contornar e resolver os seus problemas. Bart não gosta de ir a igreja, muitas vezes age de forma impulsiva e não demonstra apego a princípios morais, pois acredita que tais princípios limitam o seu campo de ação.

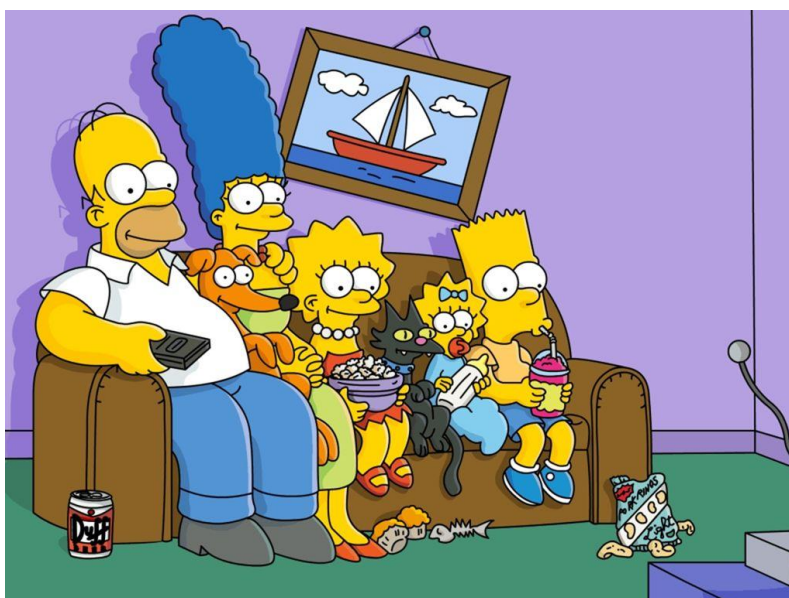


FIGURA 8 – CENA DE ABERTURA “OS SIMPSONS” (EUA-2013)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Segundo Irwin (2009), Lisa representaria a figura de Sócrates, a crença no poder da razão (otimismo dialético) e nas virtudes morais. Já Bart representaria



Nietzsche, um crítico da moral e um defensor da liberdade e do espírito dionisíaco. Os dois personagens (Bart e Lisa) não se suportam no seriado, vivem brigando e poucos são os momentos de paz e trégua entre dois. Lembre-se que Nietzsche teceu uma das críticas mais mordazes à filosofia e que considerava Sócrates um *decadent* por aquilo que representou a sua filosofia e pela herança deixada aos homens do seu tempo. Vejamos as citações abaixo:

[...] Outra coisa não faço senão perambular pela cidade para vos persuadir a todos, moços e velhos, a não vos preocupardes com o corpo nem com riquezas, mas a pordes o maior empenho no aperfeiçoamento da alma, insistindo em que a virtude não é dada pelo dinheiro, mas o inverso: da virtude é que provém a riqueza e os bens humanos em universal, assim públicos como particulares. (PLATÃO, 1996, p.81).

Enquanto em todas as pessoas produtivas, o instinto é justamente a força afirmativa criativa, e a consciência se conduz de maneira crítica e dissuasora, em Sócrates é o instinto que se converte em crítico, a consciência em criador – uma verdadeira monstruosidade per defectum! E na verdade percebemos aí um monstruoso defectus de toda disposição mística, de modo que se poderia considerar Sócrates como o específico não-místico, no qual, por superfetação, a natureza lógica se desenvolvesse tão excessiva quanto no místico a sabedoria instintiva. (NIETZSCHE, 1992, p. 86).

Segundo Nietzsche (1992), Sócrates foi o grande responsável pela morte do espírito trágico. No Texto da **Apologia de Sócrates** vê-se um filósofo que, diante da condenação e da morte, justifica sua existência como a busca pelo saber, um filósofo que reafirma as suas posições com relação à filosofia e à busca pela virtude. Sócrates não aceita o seu destino trágico, não o confronta, pois tal destino não é lógico nem racional e isso para ele é algo inaceitável. Nietzsche (1992) critica Sócrates em **O Nascimento da Tragédia** no sentido de que a herança de sua filosofia engendrou o espírito científico e assassinou o espírito trágico. O mundo é caos, desordem e isso é trágico, mas para Nietzsche, Sócrates representa o indivíduo que acredita que este caos pode ser reordenado por meio do discurso racional. Segundo Nietzsche este pensamento se apoderou da cultura moderna degenerando-a. Nos **Simpsons** a aproximação feita por Irwin (2009) não só é inteligente como interessante e de fato Bart traduz este apego ao elemento trágico ao aceitar o caos de sua existência ao invés de tentar reorganizá-la como faz sua irmã Lisa. Além disso, Lisa possui uma arrogância ao pensar que suas opiniões são as mais sábias e corretas do que a das outras pessoas, enquanto Bart prefere

entregar-se aos seus instintos e desapega-se a qualquer crença ou valor, pois no fundo sabe que é finito e que sua existência é no fundo trágica.

No episódio 132 da Sétima Temporada intitulado **Bart Sells His Soul**, Bart vende a sua alma ao assinar um pedaço de papel para o amigo de escola Milhouse por cinco dólares sem nenhum peso na consciência. É então que surge Lisa aterrorizando Bart sobre as possíveis conseqüências da venda de sua alma. Posteriormente uma série de eventos induzem Bart a acreditar em Lisa fazendo com que ele faça de tudo para recuperar sua alma, mas ele não consegue. Desesperado volta para casa e para sua surpresa, Lisa, sua irmã, havia comprado a sua alma e acaba devolvendo a Bart. Este episódio demonstra esta relação de confronto da personalidade dos personagens analisada pelo autor a partir do pensamento de Sócrates e Nietzsche. Os Simpsons, de uma forma bastante geral configuram-se na verdade como um seriado cômico e afiado em termos de crítica, cultural, social e política.

Até o presente momento foi abordada a possibilidade da aproximação do cinema com a filosofia, percebe-se de fato que o “cinema pensa” e que é possível encontrar a filosofia nos filmes. Porém, a partir disso poderá objetar-se de que existem alguns filmes que nunca poderão ser filosóficos. Tais filmes, a saber, a conhecida “classe B ou C”<sup>9</sup> estariam condenados à banalidade por não expressarem absolutamente nada em termos filosóficos. De fato muitos filmes não possuem um valor semântico ou que possam caracterizá-los como filosóficos. Mas não se pode esquecer que pelo simples fato das imagens aparecerem na tela elas já comunicam algo e, portanto, podem provocar o pensar. Pode ser algo banal ou trivial que nunca será capaz de despertar uma reflexão filosófica, mas é difícil afirmar que por trás da ausência de intencionalidade não exista uma justificativa por mais abstrata que seja que inspire ou que tente comunicar uma ideia. Sobre isso Cabrera afirma o seguinte:

---

<sup>9</sup> Há uma ideia equivocada que os filmes “B ou C” são filmes ruins. Esta expressão surgiu na década de 30 e 40 quando havia nos EUA uma prioridade a filmes produzidos nos grandes estúdios com os melhores atores da época, eram os chamados filmes “A”. Os filmes B não eram filmes ruins, mas apenas filmes produzidos por estúdios de porte pequeno ou mediano. Assim esta expressão (filmes B ou C) tende a referir-se a filmes que são produzidos na periferia do grande cinema comercial ou a sombra das superproduções hollywoodianas. (N. do A.).

Os conceitos imagens não são categorias estéticas, não determinam se um filme é bom ou ruim, de boa ou má qualidade, de classe A ou de classe C. Como o filme cria e desenvolve conceitos (que é o que interessa filosoficamente) e como pode ser considerado um “bom filme” são duas questões diferentes. (CABRERA, 2006, p.27).

O filme **A Mosca (EUA-1986)** do diretor David Cronenberg, retrata a história de um homem que, por meio de uma experiência científica, acaba passando por um lento processo de mutação até virar uma mosca gigante (como na obra *A metamorfose de Kafka*). A partir deste filme, de gênero horror *trash*, é de se pensar que nunca poderíamos encontrar nada que construísse um conceito que pudesse ser transmitido pelas imagens daquele filme. Cabrera (2006) afirma o que o diretor do filme, David Cronenberg, relatou certa vez à mídia, que na verdade aquele filme e boa parte de sua dramaticidade, baseou-se na experiência que ele teve ao assistir o processo de uma grave doença adquirida por seu pai. O fato de um homem virar uma mosca simboliza, para Cronenberg, uma espécie de metáfora da doença e do envelhecimento, isto é, da condição humana. Por isso seria equivocado supor que um filme não seja capaz de transmitir nenhuma ideia ou de proporcionar qualquer tipo de reflexão, pois não há como saber o que se passou na cabeça do diretor no momento de conceber tal obra cinematográfica ou até mesmo do espectador. Porém não cabe insistir neste ponto, pois se corre o risco de criar uma especulação vazia a partir de elementos de difícil consistência.

Cinema é arte e toda arte é como a filosofia, problematizante. Acreditar que o cinema não comunica nada é o mesmo que dizer que a arte não é arte e que a filosofia não é filosofia. De fato muitos são os filmes que não são capazes de produzir reflexões filosóficas, mas não se pode concluir a partir daí que eles não sejam capazes de comunicar ideias e de terem a potencialidade de instigar o pensar.

Assim, é necessário pensar a partir deste momento, como o filme é capaz de produzir conceitos e como adquire uma dimensão filosófica com o intuito de demarcar uma fronteira que seja capaz de separar os filmes comuns, produtos fetichizados da indústria cultural, daqueles filmes que manifestam uma relação conceitual com o pensamento filosófico.

## 1.6 FILOSOFIA, CONCEITO E IMAGEM

Se considerarmos que os filmes são um canal ou um meio de construção do pensamento filosófico, assim como o texto clássico apresentou inúmeras problematizações dentro da história da filosofia, deve-se perguntar como os filmes são capazes de fazer isso. Para tanto, em primeiro lugar deve-se estabelecer o intuito primordial do pensamento filosófico.

Desde o surgimento da filosofia, as inúmeras teorias filosóficas têm como principal objetivo, explicar racionalmente a busca pela verdade sobre algo relativo ao mundo, ao humano e as relações entre o homem e este mesmo mundo, ou seja, o objeto de estudo da filosofia é pensar os entes na sua totalidade sob o ponto de vista do ser. Acerca disto Heidegger (1973) afirma o seguinte:

Filosofia é metafísica. Esta pensa o ente em sua totalidade – o mundo, o homem, Deus – sob o ponto de vista do ser, sob o ponto de vista da recíproca imbricação do ente e ser. A metafísica pensa o ente enquanto ente ao modo da representação fundadora. (HEIDEGGER, 1973, p.269).

Heidegger (1973) afirma que a filosofia se põe a desvelar a realidade sob o ponto de vista de uma recíproca imbricação entre o ente e o ser. Isto significa, em primeiro lugar, que a filosofia não é capaz de desvelar a realidade somente por meio do conhecimento dos entes, em segundo, que isto se faz mediante uma relação com o ser. Os entes estão no ser, não é possível desvelar os entes fora da totalidade do ser. A filosofia não se configura como a conquista da verdade, mas sim no sentido de busca, de um pôr-se a caminho, no sentido de um “desvelamento”, de trazer a tona algo que permanecia oculto. Por isso o pensador recusa-se a interpretar a palavra grega *alétheia* como verdade, pois a palavra verdade impõe uma espécie de acabamento, de evidência, de certeza, coisa que a filosofia pretende alcançar, mas que não garante de forma absoluta o seu pleno êxito.

Se traduzo obstinamente o nome Alétheia por desvelamento, faço-o não por amor à etimologia, mas pelo carinho que alimento para com a questão mesma que deve ser pensada, se quisermos pensar aquilo que se denomina ser e pensar de maneira adequada à questão. O desvelamento é como que o elemento único no qual tanto o ser como o seu comum pertencer podem dar-se. (HEIDEGGER, 1973, p. 277)

Se a filosofia se ocupa então do desvelamento do ser, como afirma o filósofo alemão, isto sempre se fez mediante o texto filosófico. O texto por sua vez comunica esta tentativa de desvelamento por intermédio do conceito. O conceito é a forma pela qual o filósofo comunica as suas ideias e desdobra problematizações. Mas o que é de fato um conceito?

Deleuze e Guattari (1992) em sua obra **O que é a Filosofia**, afirmam que um conceito não é uma palavra ou um só componente, mas uma multiplicidade. Não existem conceitos simples, pois um conceito é uma rede que sempre interliga conceitos a outros conceitos. O conceito é a resposta ou a solução que o filósofo oferece diante de um problema. Ou seja, o conceito é o meio pelo qual o filósofo articula as suas ideias para responder a uma determinada questão ou problema. O conceito remete-se diretamente a “construção de sentido” que as coisas tendem a assumir para aquele que as pensa e interpreta como um problema. Sendo assim, a filosofia sempre está aberta a novos conceitos, o filósofo é, segundo Deleuze e Guattari (1992), um criador de conceitos.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p.21).

Segundo Deleuze e Guattari (1992) os “conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem. Eles nascem de lances de dados, não compõem um quebra-cabeça. E, todavia, eles ressoam, e a filosofia que os cria apresenta sempre um “todo” poderoso, não fragmentado, mesmo se permanece aberto” Este “todo” é na verdade um plano sobre o qual os conceitos incidem e se constituem, um plano que Deleuze e Guattari chamam de “plano de imanência”. “Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. Por conseguinte, o plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.45) Não se pode confundir estas duas instâncias, a saber, o “conceito” e o “plano de imanência”. Os conceitos só existem no plano e o plano só existe se nele habitarem os conceitos. O interessante é que os

conceitos nunca irão buscar o que está fora do plano, eles desenvolvem-se dentro do plano, o conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração.

O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.52).

Os conceitos segundo Deleuze e Guattari (1992) são estruturas complexas que tentam organizar um caos. O excesso de devires e até mesmo o excesso de sentido são, em certa medida, apontados como as possíveis causas desse caos que o conceito tende a reorganizar e explicar. O caos dá origem ao problema e o conceito aparece como uma solução para este problema. Entretanto, o conceito não é uma palavra ou um símbolo. Como uma multiplicidade, os conceitos tendem a explicar essências simples, porém, dotados de estruturas complexas.

Para Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são construídos tendo em face os problemas que se constroem a partir dos “acontecimentos”. Segundo Salvia (2010), os “acontecimentos” são as diferentes mudanças qualitativas singulares que se efetuam no estado de coisas. Assim, acontecimentos são devires, em certo sentido, são eles que se apresentam como um problema que pode ser pensado. Segundo François Zourabichvili (2003):

O acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), objetividades especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). (ZOURABICHVILI, 2003, p.14).

O conceito não é algo abstrato e de difícil entendimento. Ele é sim, uma estrutura complexa que se coloca como uma forma de pensar os acontecimentos que permeiam a nossa vida no mundo. Conceituar é pensar um problema, por isso o filósofo é um criador de conceitos, ou seja, um construtor de sentidos, um sujeito que reorganiza o caos da existência humana, pensando e respondendo aos problemas impostos pela vivência no mundo que o cerca. Os novos conceitos, afirma Deleuze (1992), devem estar em relação com os problemas, com a história e, sobretudo, com os devires.

Esta atividade de criação de conceitos não pode ser desprezada e banalizada. Criar um conceito não pode ser interpretado como uma atividade de “invenção aleatória de sentido”. O filósofo não inventa sentidos aleatoriamente. Sua investigação é radical e extremamente racional, uma vez que se coloca no horizonte do pensar filosófico. Portanto, a filosofia é uma atividade de criação de conceitos. Isso representa que ela é uma rede de sentidos, onde são problematizadas questões à luz da razão. Sob este ponto de vista, é fundamental, segundo Deleuze (2006), a noção de “encontro”. Quando o sujeito vivencia as suas experiências, quando vai de encontro com algo, ele tem contato com os acontecimentos. Quando pensa os acontecimentos, pensa os problemas, quando pensa os problemas propõe soluções a estes problemas, busca atribuir sentido, em última instância, produz conceitos.

Se a filosofia edifica-se por meio da criação de conceitos dentro de um plano de imanência como afirmaram Deleuze e Guattari (1992), e que isso ocorre dentro de um texto filosófico, cabe agora pensar como isto pode ocorrer por intermédio do cinema. Se a filosofia fala por meio de conceitos dentro de um plano, como poderíamos identificar isto no cinema?

Cabrera (2006) em sua obra **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**, afirma que a filosofia ao desenvolver-se como uma atividade de pensamento lógico-racional, opera por meio de conceitos, algo que ele chama de “conceito-ideia”, enquanto o cinema opera com “conceito-imagem”. O cinema introduz, por meio dos filmes, a expressão de um elemento pático (do grego *pathos*, paixão, afetação) que causam um impacto emocional no espectador. O referido autor nos alerta que este impacto emocional não pode ser confundido com efeito dramático, que são coisas distintas.

Segundo Cabrera (2006) o impacto emocional é uma espécie de “afetação”, um *pathos*, algo que produz ou conduz o sujeito a um “estado catártico”<sup>10</sup>. É aquilo

---

<sup>10</sup> Catártico (do grego "kátharsis") é uma palavra utilizada em diversos contextos, como a tragédia, a medicina ou a psicanálise, que significa "purificação", "evacuação" ou "purgação". Segundo Aristóteles (1990) na sua obra intitulada **Poética**, a catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama. O filme através do impacto emocional tende a provocar nos espectadores um estado catártico. Aqui se deve tomar o devido cuidado para não confundirmos *pathos* com “catarse” ou “catarse” com “logopatia”, pois são coisas distintas. A afetação ou impacto emocional configura-se como um *pathos*, que por sua vez, conduz o indivíduo a um estado catártico que seria um estado de contemplação estética da obra fílmica. A “logopatia” não é produzida durante este estágio, até mesmo porque há de se diferenciar a consciência estética da consciência racional (N.do.A).

que desperta a nossa reflexão para um problema que se desenrola por meio das imagens de um filme, enquanto que o efeito dramático apenas desperta em nós um sentimento qualquer como alegria, tristeza, raiva ou pena. O estado catártico precede um estado que Cabrera (2006) irá chamar de “logopatia”, que é na verdade a percepção ou construção de um conceito por intermédio da imagem, algo que o autor irá chamar de conceito-imagem:

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar este conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada. (CABRERA, 2006, p.21).

Segundo Cabrera (2006) os filmes filosóficos tem uma intencionalidade para transmitir um dado conceito sobre algo que diz respeito ao mundo e ao humano e a forma como interpretamos estas duas realidades. Este impacto emocional é a *arché* da filosofia nos filmes, assim como o espanto é para os filósofos a *arché* da filosofia. Este impacto emocional gerado pelo conceito-imagem em um filme acompanhado de uma reflexão profunda sobre ele constitui aquilo que Cabrera chama de “logopatia”, (CABRERA, 2006, p.20), ou seja, este impacto emocional que gera a reflexão filosófica, não é somente *pathos*, mas é também *logos*. Aqui se pode começar a entender porque Cabrera (2006) afirma que o impacto emocional (logopatia) não é a mesma coisa que efeito dramático. O efeito dramático envolve somente o *pathos*, os sentimentos, as paixões; como citamos anteriormente são aqueles sentimentos de raiva, de alegria, de tristeza ou de angústia ao vermos um filme. O impacto emocional não exige necessariamente que você seja afetado por estas paixões, pelo contrário, muitas vezes elas quase não existem no interior do filme, não sendo capazes de produzir a logopatia ou induzir o espectador a um estado catártico.

A “logopatia” a qual Cabrera (2006) se refere é tomada por Deleuze como “choque” ou “noochoque”. Este processo, segundo Deleuze (2007), ocorre por meio dos filmes que envolvem a afetação de nossa consciência, produzindo o pensamento ou aquilo que Cabrera chama de conceito-imagem, passa segundo Deleuze, por três etapas distintas: a primeira da imagem ao pensamento ou conceito (*logos* segundo Cabrera), a segunda do conceito ao afeto (*pathos* segundo Cabrera) e a terceira a identificação e entendimento (identidade) do conceito e da imagem



que será nomeado por Deleuze como “choque” e por Cabrera como “logopatia” (DELEUZE, 2007, 195).

Porém, este choque só poderá ser produzido, se a imagem é capaz de despertar no espectador um sentimento de estranhamento, de espanto, ou como propõe Deleuze (2007), se ela é capaz de “violentar o pensamento”, de fazer um convite radical à reflexão. Essa “radicalidade” ou “violência” nos filmes, nem sempre se manifesta por meio da imagem (em uma única cena) como um elemento de ação impactante, ou produzindo um efeito dramático potente. Muitas vezes, o estado catártico de reflexão ou a logopatia, acaba sendo produzida pela trama, pela ação inteligente dos personagens durante o filme.

A obra fílmica como propõe Deleuze (2007) é um “todo”, sua apreensão e caracterização filosófica manifestam-se a partir da unidade fílmica e não de sua fragmentação. O conceito imagem não é produzido por uma cena ou um bloco de cenas, mas pela totalidade da obra. Cabe lembrar que Deleuze (1992) coloca o conceito como uma complexidade que visa responder a um problema, não como uma palavra ou um único sentido.

Veja-se como exemplo o filme **Colateral (EUA-2004)** de Michael Mann, onde o personagem Vincent (Tom Cruise) é um matador de aluguel que tem como missão executar cinco testemunhas chave de um caso envolvendo um cartel de narcotráfico na cidade de Los Angeles. Vincent é metódico, frio e calculista. Mata as suas vítimas de forma rápida não expressando nenhum sentimento. Demonstra uma frieza absoluta fazendo com que o espectador absorva o caráter gélido de suas ações.

Ao assistir **Colateral** e ao vermos a ausência de sentimentos de Vincent, não somos tomados por qualquer tipo de sentimento, onde os assassinatos e a violência não precisam de justificativas. A ausência de sentimentos do personagem no filme desperta no espectador uma simpatia por ele. Apesar de não afetar qualquer paixão, seja o medo, a pena ou a revolta, o filme produz um conceito-imagem causando a logopatia, pois o todo fílmico, ou seja, as cenas que compõem o filme fazem refletir sobre o caráter metódico de Vincent, que segue um plano cuidadosamente traçado na busca pelo seu objetivo, o que nos remete principalmente ao filósofo francês Descartes (2008) e sua obra **O Discurso do Método**.



FIGURA 9 – CENA DO FILME “COLATERAL” (EUA-2004)  
 FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

O impacto emocional é a expressão de uma ponte entre a afetação e o pensar racional, por isso é chamado por Cabrera de logopatia. Se fosse somente paixão seria *pathos*, se fosse somente um elemento lógico-racional seria *logos*. Esta afetação não significa “sentimento” no sentido de despertar no espectador um efeito dramático, ou de emocionar de alguma forma. Aliás, no filme isto só ocorre no final, pois durante todo o filme presencia-se a frieza de Vincent, o assassino, e no final quando ele morre, é que se tem a presença do efeito dramático, sente-se pena e fica-se triste, pois foi criado um laço de simpatia com Vincent durante o filme, mesmo ele sendo um assassino.

Assistir simplesmente o filme não é sinônimo de fazer filosofia, nem configura aquisição de conhecimento. Para filosofar por intermédio dos filmes é preciso “interagir com seus elementos lógicos, entender que há uma ideia ou um conceito a ser transmitido pela imagem em movimento” (CABRERA, 2006, p.22). Um conceito-imagem não pode ser obtido por meio da análise de uma cena ou de um fato ou personagem isolado no filme, isto porque precisa-se de um contexto (o todo apontado por Deleuze) para que se possa compreender o conceito-imagem que o filme comunica. Eles precisam ser desenvolvidos na totalidade das situações apresentadas por um filme, sendo que podem manifestar-se de duas formas: “literal” ou “abstrato”<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Esta classificação não é apontada nem por Cabrera (2006) ou Deleuze (2007), mas criada e teorizada nesta dissertação a partir dos apontamentos de ambos os autores sobre a imbricação entre cinema e filosofia. (N. do A.).

No sentido literal o conceito-imagem é apreendido pelo espectador de forma direta. Não existem mensagens subliminares ou algo que precise ser objeto de intuição. É dedução pura, não há nada oculto, trata-se de uma ideia ou pensamento filosófico sendo comunicado diretamente ao espectador. Isto acontece no filme **Quando Nietzsche Chorou (EUA-2007)**<sup>12</sup> direção de Pinchas Perry, baseado no romance homônimo de Irwin Yalom, em que narra o encontro fictício entre o filósofo Friedrich Nietzsche (Armand Assante) e Dr. Breuer (Ben Cross) que foi mentor do jovem Sigmund Freud (Jamie Elman). Numa passagem do filme Dr. Breuer relata a Nietzsche sobre a angústia que sente por viver um dilema em sua vida: Dr. Breuer sente-se prisioneiro de sua existência, pois de um lado nutre uma paixão avassaladora por uma de suas pacientes e de outro está a sua esposa e seus três filhos. Não sabe qual decisão tomar e sofre por isso. É então que Nietzsche conta uma parábola a Breuer com a intenção de ajudá-lo, que nada mais é do que o aforismo 341 de sua obra **Gaia Ciência**.

E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: "Esta vida, assim como tu vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes: e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indivisivelmente pequeno e de grande em tua vida há de te retornar, e tudo na mesma ordem e seqüência e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez, e tu com ela, poeirinha da poeira!". Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasses assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que lhe responderias: "Tu és um deus e nunca ouvi nada mais divino!" Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti, assim como tu és, ele te transformaria e talvez te triturasse: a pergunta diante de tudo e de cada coisa: "Quero isto ainda uma vez e inúmeras vezes?" Pesaria como o mais pesado dos pesos sobre o teu agir! Ou, então, como terias de ficar de bem contigo e mesmo com a vida, para não desejar nada mais do que essa última, eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE, 1986, 223).

---

<sup>12</sup> O encontro entre Dr. Breuer e o filósofo Nietzsche narrado no filme nunca ocorreu na realidade. Trata-se de um evento fictício baseado no romance "Quando Nietzsche Chorou" do escritor e psiquiatra estadunidense Irwin Yalom. (N. do A.).



FIGURA 10 – CENA DO FILME “QUANDO NIETZSCHE CHOROU” (EUA-2007)  
 FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Ao terminar de expor esta parábola, Nietzsche pergunta a Breuer se ele gostava daquela ideia ou não, eis que Breuer se declarou apavorado. Ora, duas são as condições para a apreensão deste conceito-imagem: de um lado ter lido ou conhecer a teoria do eterno retorno de Nietzsche, em segundo, saber da totalidade dos acontecimentos do filme que envolvem os personagens. A cena não apenas transmite o conceito-imagem, que neste caso seria o de viver a vida em sua plenitude, sem arrependimentos, traduzida nas palavras de Nietzsche como “eterno retorno”, mas ela potencializa a compreensão do conceito do filósofo, devido a sua composição logopática e a dramatização dos personagens. A compreensão e apreensão deste conceito se dá diretamente, uma vez que atendamos as duas condições descritas anteriormente. Este é um exemplo da apreensão e compreensão do conceito-imagem literal.

No sentido abstrato o conceito imagem é mais difícil de ser apreendido e compreendido, pois além das duas condições descritas anteriormente, a saber, de conhecer a teoria filosófica e interar-se dos acontecimentos que envolvem os personagens, fenômeno que se constrói mediante a dedução, no sentido abstrato, o espectador irá precisar da indução e da intuição para desvelar a compreensão do conceito-imagem.

Veja-se o exemplo do filme **2001: Uma Odisséia no Espaço (EUA-1968)** de Stanley Kubrick. “A primeira parte do filme, protagonizada exclusivamente por macacos, pode ser considerada um conceito-imagem da noção de “relação com a inteligibilidade do mundo”. Mas a tese completa só será apresentada no final, na

imagem do enorme feto que flutua no infinito.” (CABRERA, 2006, p.25). As imagens do filme são altamente especulativas e dão vazão as mais diferentes interpretações filosóficas não havendo um consenso a esse respeito. Além disso, o próprio Kubrick afirmou que todos são livres para especular à vontade sobre o significado filosófico e alegórico de 2001.

Ao analisar **2001** de Kubrick, nota-se no início do filme, que os macacos vêem um monolito e pouco a pouco se aproximam da pedra. Ao tocarem-na um dos primatas joga um osso para cima e em segundos já se tem a imagem do homem em uma nave no espaço. Se uma pessoa mística assistisse ao filme, poderia deduzir que o monolito seria uma metáfora para explicar que a racionalidade humana surgiu devido a uma intervenção alienígena, já que o monolito é uma pedra vinda de Júpiter, local para onde estaria viajando o astronauta.

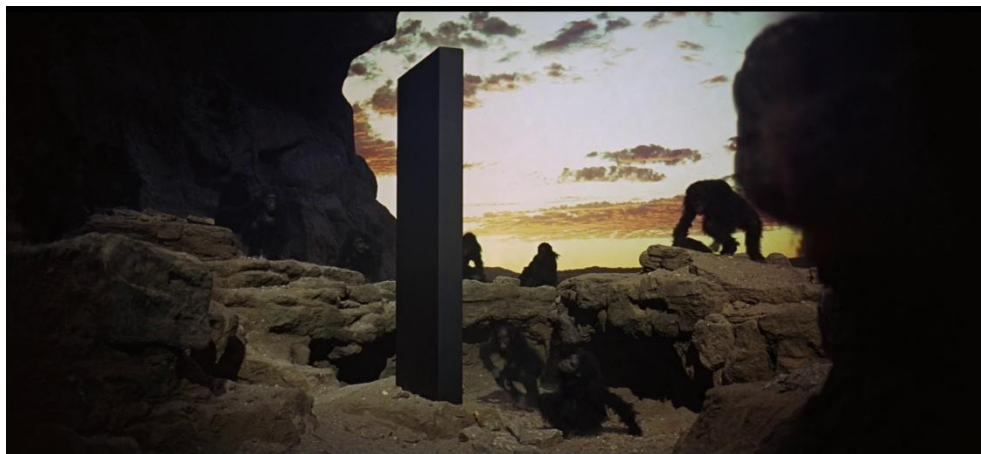


FIGURA 11 – CENA DO FILME “2001-UMA ODISSÉIA NO ESPAÇO” (EUA-1968)  
 FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Uma pessoa com senso mais lógico poderia interpretar que o monolito em **2001**, é, como afirmou Cabrera (2006), a noção de relação com a inteligibilidade do mundo, e isto se dá mediante o conhecimento das coisas da nossa realidade. Por isso o grande monolito é no fundo aquilo que os antigos gregos descreveram como *logos*; é o *logos* que nos possibilita conhecer. Não se consegue fazer isto por meio de uma simples dedução, as imagens induzem uma ou mais interpretações e com base nas reflexões despertadas por meio da logopatia intuimos um significado para a imagem do filme apreendendo e lançando mão de uma compreensão do conceito-imagem. Este é um exemplo da apreensão e compreensão conceito-imagem abstrato.

Para finalizar, cabe lembrar que Deleuze e Guattari (1992) descreveram que a função da filosofia é criar conceitos, e que tais conceitos só podem operar sobre um plano de imanência, uma espécie de todo que permite que os conceitos sejam desenvolvidos apenas dentro dele e não fora. O conceito segundo Deleuze (1992), é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração. Pois bem, se pretende afirmar que o cinema é uma construção filosófica, então se devem fazer algumas aproximações:

A primeira delas é que o conceito-imagem é produto das cenas ou o próprio filme, sendo que o plano de imanência são as ideias colocadas por meio do discurso dos personagens, as imagens colocadas em movimento, os sons, ou seja, são as condições que dão suporte ou que viabilizam a apreensão do conceito-imagem.

O cinema, portanto, opera por intermédio dos filmes, da mesma forma que o texto clássico opera na viabilização dos conceitos filosóficos, mas isto ocorre sobre um plano de imanência diferente. No primeiro são conceitos-imagem operando num plano de imanência que são as conexões realizadas pelos discursos e ações dos personagens no filme. No segundo caso são conceitos-ideia operando num plano de imanência que é o texto filosófico. Apesar de formas distintas de abordagem ambos têm o mesmo objeto que é o pensamento. Cabe agora analisar como o cinema, por meio da filosofia, relaciona-se com o pensamento. Para tanto é preciso ir fundo na questão, buscando o verdadeiro sentido da palavra “pensar”.

## 1.7 CINEMA, FILOSOFIA E PENSAMENTO

Foi visto anteriormente que o surgimento da narrativa fílmica foi essencial para a construção de um tipo muito particular de linguagem no cinema. É ancorado sobre a linguagem que surgiram possibilidades de pensar a filosofia nos filmes pelo fato da composição das imagens (por intermédio da narrativa fílmica) possibilitar a construção de uma reflexão filosófica. Entretanto, quando se fala da possibilidade de enxergar o cinema como filosófico, tem-se que ir mais além, e isso significa que

o filme deve ser pensado numa relação intrínseca com o pensamento, longe do horizonte de uma “filosofia da representação”.<sup>13</sup>

A filosofia opera por conceitos. Esta é a forma pela qual o filósofo problematiza o pensar e o próprio pensamento. Foi visto que o filme manifesta, por intermédio de sua composição, aquilo que Cabrera (2006) chamou de conceito-imagem e que, portanto, traz consigo a potência de fazer filosofia. Mas afinal, como se pode determinar a essência filosófica de um filme?

Em primeiro lugar o delineamento de um filme filosófico passa pelo conceito-imagem e pela intencionalidade filosófica presente nele. Tal intencionalidade nada mais é do que uma definição de que o filme, além de ser uma forma de pensamento, é capaz de violentá-lo. “Violentar” não pode ser tomado no sentido de “agressividade da imagem”. O cinema para produzir filosofia não precisa agredir o pensamento com imagens impactantes dramaticamente, mas precisa ser capaz de provocá-lo, de conduzir a reflexão ao horizonte da problematização, da criação de conceitos, ultrapassando as barreiras do senso comum e do mero entretenimento. Assim como a escrita aforismática de Nietzsche é um convite severo à reflexão, o filme deve ter dentro de si o elemento provocativo, violentador, deve colocar como princípio primário o pensar. Sobre isto Deleuze (2007, p. 203) diz que “a essência do cinema, que não é a generalidade dos filmes, tem por objetivo mais elevado o pensamento, nada mais que o pensamento e como este funciona”.

Os bons filmes e os filosóficos são construídos a partir desta perspectiva. Os realizadores que tomam o filme não como mero entretenimento, mas como uma forma de pensamento, fazem obras primas. Neste grupo seletivo de diretores e roteiristas, que tomam o cinema nesta perspectiva, tem-se, entre outros, Jean-Luc Godard, Michelangelo Antonioni, Serguei Mikhailovitch Eisenstein, Akira Kurosawa, Pier Paolo Pasolini, Stanley Kubrick, Orson Welles, Michael Haneke, Lars Von Trier, Pedro Almodóvar, David Lynch, Martin Scorsese, Terrence Malick, Alfred Hitchcock,

---

<sup>13</sup> Pensar o cinema como filosófico requer cuidados. O filme, em última instância, não pode ser um mero instrumento onde “ilustram-se conceitos” presentes na história da filosofia. O uso do filme como ilustração, remete que a problematização é encaminhada ao horizonte de uma possível representação, ou seja, o filme apenas reproduz conceitos da história da filosofia e não os cria. Para fugir deste horizonte de uma possível filosofia da representação, o filme precisa possuir dentro de si a potência de problematizar o real por meio de suas imagens, o filme precisa “pensar”. A filosofia não está na imagem, nem na possível relação dos eventos com a história da filosofia, mas no todo, no processo de construção de conceitos por meio da interpretação dos personagens. O filme cria o conceito, uma complexidade que visa problematizar e resolver um problema. O espectador apreende este conceito e os recria na medida em que os toma como seus, quando tem seu pensar violentado pela obra fílmica.

Richard Stuart Linklater, Frederico Fellini e Glauber Rocha. Não podemos afirmar, entretanto, que estes sejam melhores diretores que outros, mas sim que são apenas alguns nomes (não os únicos) que encaram o cinema como uma forma de pensamento e que possibilitam que a filosofia flua por intermédio de seus filmes.

Na maioria das vezes o cinema ruim parte da premissa oposta, as imagens que sucedem são vazias (de pensamento e sentido) a comunicação é apenas visual que impressiona pela qualidade dos efeitos especiais e pelas boas atuações dos atores. Para a indústria cinematográfica, filme bom é aquele com maior bilheteria. Despreza-se o cinema como arte e toma-se o cinema apenas como foi concebido em sua origem, como entretenimento de massa. Desta forma os espectadores adentram as salas de cinema como rebanhos para assistir filmes comerciais, destituídos de reflexão. É curioso como a indústria cinematográfica inculcou nas pessoas esta ideia de cinema bom, de forma que qualquer filme que se distancie desta perspectiva seja considerado pela massa como um filme ruim.

Em uma entrevista concedida à TV Record em 2012, o cineasta brasileiro Fernando Meirelles fez um desabafo sobre a pressão da indústria cinematográfica. Ele fala de sua decepção ao ver o bom cinema sendo desprezado pelas massas ao referir-se do fracasso de sua produção recente **Xingu (BRA-2011)**, que conta a história dos irmãos Villas Boas na sua jornada em defesa dos direitos indígenas frente à tomada das terras por fazendeiros com o aval do governo brasileiro em 1944. Seu desânimo foi tal que disse ter abandonado um projeto futuro de fazer um filme baseado na obra **Grande Sertão Veredas** de Guimarães Rosa. Segundo Meirelles, o fracasso de **Xingu** revela um público que não está preparado para absorver esta espécie de filme devido ao tipo de cinema adotado pela indústria cinematográfica nos últimos anos (cinema comercial focado no entretenimento) que tem forçado, inclusive, muitos diretores a abandonarem os seus projetos em função de filmes comerciais que tenham grandes bilheteiras, como se observa com José Padilha, diretor brasileiro que obteve um estrondoso sucesso com a crítica social e política a partir dos filmes **Ônibus 174 (BRA-2002)**, **Tropa de Elite (BRA-2007)** e **Tropa de Elite 2 – O inimigo agora é outro (BRA-2010)** e que agora gasta seu tempo e talento com um remake do filme **Robocop – O policial do Futuro (EUA-1987)** com data de estréia para 2014. Isto tem uma razão de ser muito clara, já que o cinema comercial alienou as pessoas a uma ideia ou concepção de filme que faz com que elas não apreciem o cinema que pense e faça pensar. Desta forma ocorre



uma inversão de valores, o que caracteriza o cinema como um forte instrumento ideológico nos dias atuais.

Se o bom cinema é aquele que pensa e faz pensar, uma questão inicial coloca-se como preponderante: afinal o que é pensar? Infelizmente não seria possível exprimir isso com uma definição como se pudesse alcançar uma fórmula que definisse o que é pensar. Heidegger (2002, p. 150) afirma que “devemos nos guardar da cega avidez que para essa pergunta deseja alcançar uma resposta na forma de uma fórmula. Prestemos atenção ao modo pelo qual ela pergunta”, por isso o filósofo destaca que são três as formas de pensar. Entretanto, todas elas confluem em direção a ideia de que pensar é de certa forma, um agir, tal qual Heidegger (2013) destaca logo nas páginas iniciais da **Carta Sobre o Humanismo**.

A primeira delas, segundo Heidegger (2002) é a “psicológica”, que exprime o pensar como um estado mental que nos confere a capacidade de agir sobre o mundo e por meio da qual se alcançou um certo tipo de evolução. O pensar aqui é reduzido a uma série de estados psíquicos que determinariam o modo de ser no mundo em que se vive.

A segunda forma é a “lógica”, cuja tradição desde Aristóteles liga-a profundamente com o conceito de razão, de *logos*, como um discurso que fala e investiga o porquê das coisas do mundo dentro dos campos de verdade e validade.

A terceira forma é a “filosófica” que envolve as duas outras formas, a saber, a psicológica e a lógica dentro de si. Esta forma vai além das outras duas, transcendendo-as, pois evoca “sentido”, ou seja, possui uma função semântica. Segundo Stein (2002, p.24), o sentido “significa uma condição de possibilidade, abertura que sustenta o contato com o real”. É por isso que Heidegger (2002, p.115) afirma que “a ciência não pensa, porque, segundo o modo de seu procedimento e de seus recursos, ela jamais pode pensar”. A ciência opera com a segunda forma de pensar, a saber, a lógica, a racional. Dispõe dos seus recursos com o intuito de estabelecer modelos de verdades transitórias e temporárias, preocupando-se com o objeto de sua investigação com fins pragmáticos num sentido meramente utilitarista.

O pensar filosófico vai além destas relações, a ciência possui um pensar orientado a um objeto, já o pensar filosófico é uma força que impulsiona a reflexão para além do seu objeto, sendo propriamente aquilo que mais se aproxima da essência da humanidade.

Pensar é assim transcender na busca por um sentido. É importante perceber que pensar não possui um único significado, mas que comporta vários modos. Pensar pode ser interpretado como um apontar para alguma coisa, transformando-se em signo desta mesma coisa, pode ser um exercício, uma atividade articuladora já que, por exemplo, enquanto escreve-se também se pensa, e este pensar aponta em tese para a dúvida daquilo que vem a ser o próprio pensar.

O pensar pode ser, portanto, algo que se desprende a partir de sua própria natureza, que se faz e se define em sua própria ação, sim, pensamento é ação. Por outro lado pensar é também suporte por meio do qual os seus atributos se articulam, o pensar por intermédio do duvidar, o pensar por intermédio do raciocinar, o pensar por intermédio do acreditar, o pensar por intermédio do sentir, ou seja, pensar é harmonizar sentido, é estabelecer as raízes que nos mantém ligados ao real. Pensar não é apenas raciocinar, muito menos é aquilo que mantém íntima relação com verdade e validade. O pensar é aquilo que mantém o indivíduo em contato com o mundo e com os demais entes, ou melhor, que se comunica com o mundo, em suma, que atribui sentido a existência.

Estamos situados fora da ciência. Em vez disso, por exemplo, estamos diante de uma árvore florida – e a árvore está diante de nós. Ela se apresenta a nós. A árvore e nós nos apresentamos mutuamente à medida que a árvore aí está, e nós diante dela. Na relação mútua – aí estar colocados um em frente ao outro. A árvore e eu somos (HEIDEGGER, 2002, p. 146-147).

Existir ou saber que se existe, implica o reconhecimento e a tomada de consciência de que somos. Tomar consciência é em última instância pensar, e esta tomada de consciência vem na medida em que harmonizamos aquilo que pensamos por meio dos diferentes modos e atributos do próprio pensamento, como a memória, por exemplo. Harmonizar significa atribuir sentido no qual o pensar já foi tomado como busca deste mesmo sentido. Nestes termos o pensar não pode ser dissociado daquilo que é objeto de pensamento. Dantas e Moreira (2007) fazem uma afirmação importante no artigo intitulado **O pensar filosófico segundo Martin Heidegger**:

O pensar não pode ser separado do que sobre ele se pensa, nem do pensado, nem da memória que o reúne, nem da recordação que o mantém, nem da possibilidade que representa, nem da procura constante. É necessário aprender a pensar. Só aprendemos a pensar quando começamos a prestar atenção a tudo que dá o que pensar. (DANTAS e MOREIRA, 2007, p. 28)

Isso nos faz refletir sobre a carência da atividade do pensar nos tempos atuais. Pensar, tomado pelo homem do senso comum, não mantém qualquer relação com a essência daquilo que venha a ser realmente o pensar, tal como foi pensado por Heidegger (2002). Esse mundo técnico e prático em que se vive, muitas vezes distante da atividade do pensar, encontra seu carrasco nos processos engendrados pela indústria cultural, da qual o cinema curiosamente faz parte. Nesse sentido, como poderíamos afirmar então, diante da dificuldade da existência do pensar na contemporaneidade, que o cinema pensa ou que se move pelo pensamento?

O fato não é que todo cinema pensa, mas que alguns filmes podem pensar ou fazer pensar. Daí o fato de que nem todo filme é filosófico, pois somente aqueles que são filosóficos podem ser interpretados como uma forma de pensamento.

Deleuze (2003) ao analisar o pensamento de Proust, afirma que pensar é ser violentado pelo signo, ou seja, por uma força fora do sujeito (*dehors*). Pensamento para Deleuze é, assim como para Heidegger (2013) ação, é a forma pela qual se interpreta e problematiza-se a realidade. É neste horizonte que Deleuze (1992) destaca a importância do conceito como uma totalidade que visa atribuir sentido ao enfrentamento com o real. O conceito é a forma pela qual o real é desvelado na busca por significação e verdade. Para ser confrontado e ter o pensamento violentado, precisa-se interpretar o sentido dos signos. Ao interpretá-los pensa-se e conceitua-se.

Na realidade, a busca do tempo perdido é uma busca da verdade. Proust não acredita que o homem, sofre um tipo de violência que nos leva a essa busca. Quem procura a verdade? O ciumento sob a pressão das mentiras do amado. Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem por livre arbítrio, ela se trai por signos involuntários. A pessoa só busca a verdade quando se sente forçado a procurar a verdade. O signo é objeto a ser interpretado, decifrado, traduzido e encontrar o sentido do signo (DELEUZE, 2003, p.9).

Deleuze (2013) afirma que o sujeito só busca a verdade quando se sente forçado a buscar a verdade. Por isso o filme para ser filosófico precisa violentar o pensamento do espectador. Os filmes são constituídos por signos que deverão colocar-se como uma força de fora que conduza o espectador a pensar.

Deleuze (2007) retrata essa relação entre cinema e pensamento nos filmes, a partir das reflexões de Eisenstein, relação que se define em três movimentos, conforme representação gráfica abaixo:

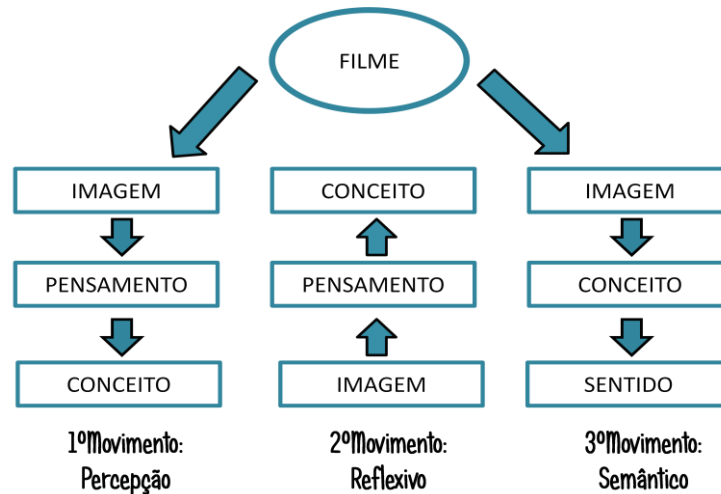


FIGURA 12 – ILUSTRAÇÃO GRÁFICA DOS “TRÊS MOVIMENTOS DA IMAGEM PROPOSTO POR DELEUZE”

FONTE: O autor (2013)

O primeiro movimento vai da imagem ao pensamento, do pensamento ao conceito. Neste momento há um choque entre espectador e imagem, entre imagem e imagem, onde é estabelecida uma comunicação, onde se formula e passa-se uma mensagem que resulta na formulação de um pensamento (conceito). Este primeiro movimento não procede de forma lógica, mas sim de uma forma que afeta os sentidos comunicando uma mensagem a nossa mente dando origem a um pensamento/conceito. Sobre isto afirma Deleuze:

[...] trata-se de uma onda de choque ou a vibração nervosa, tal que não se pode mais dizer vejo, ouço, mas sinto, sensação totalmente fisiológica. E é o conjunto desses harmônicos agindo sobre o córtex que faz nascer o pensamento, o “penso cinematográfico”: o todo como sujeito (DELEUZE, 2007, p. 191-192).

O segundo movimento faz o sentido oposto, retorna da imagem para o pensamento, do pensamento ao conceito. Nas palavras de Deleuze (2007) “trata-se de tornar a dar ao processo intelectual sua plenitude emocional ou sua paixão”. Estes dois primeiros movimentos estão interligados, o cinema intelectual ou mais cerebral que existe não pode constituir-se sem o “pensamento emocional” ou a “inteligência emocional”, ambos os termos empregados pelo autor. Segundo o

filósofo, este momento é um momento de embriaguez, de pensamentos primitivos que formam um monólogo interior formado por inúmeras figuras de linguagens como metonímias, metáforas, sinédoques e inversões. Aliás, esta é uma discussão antiga no interior da teoria do cinema, se os filmes traduzem seu poder de pensar por meio do uso da imagem como figura de linguagem. Há aqueles que considerem o cinema metafórico outros metonímico. Os que o consideram metonímico como Jakobson (apud Deleuze, 2007) dizem que o cinema “procede essencialmente por justaposição e contigüidade, pois não tem o poder da metáfora de dar a um sujeito o verbo ou a ação de outro sujeito, precisa justapor os dois sujeitos e, portanto, submeter à metáfora a metonímia” (JAKOBSON apud DELEUZE, 2007, p. 193).

Vejamos como exemplo a clássica cena inicial de **Tempos Modernos (EUA-1936)** de Charles Chaplin, onde é mostrada uma imagem de um rebanho de ovelhas em um corredor e logo na seqüência é mostrada outra imagem de trabalhadores entrando em uma fábrica.



FIGURA 13 – SEQUENCIA RETIRADA DO FILME “TEMPOS MODERNOS” (EUA-1936)  
 FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Tem-se aqui uma alusão ao efeito alienante do trabalho industrial no qual a teoria de Jakobson faz todo sentido de forma que a metáfora é construída por intermédio de uma metonímia. A metáfora faz uma comparação, mas sem os termos próprios da comparação, é algo direto e sem conectivos. A metonímia não compara diretamente, mas faz uma troca de um termo por outro termo.

Assim no filme **Tempos Modernos (EUA-1936)** há uma metáfora, no sentido de que na esfera do trabalho industrial “os trabalhadores agem como rebanho”, ou seja, que o trabalho industrial é algo alienante. Porém a única forma de mostrar isso é proceder por uma metonímia. Primeiro mostra-se a cena com as ovelhas

caminhando como rebanho e depois se mostra a cena dos trabalhadores entrando na fábrica onde sem a justaposição e contigüidade das duas cenas a compreensão ou constituição da metáfora seria impossível.

Eisenstein (2002) acreditava que a constituição da metáfora por meio da imagem movimento pode ocorrer desde que duas imagens distintas possuam os mesmos harmônicos. Foi a partir desta ideia que construiu muitas de suas cenas em seus filmes acreditando que a seqüência de imagens com os mesmos harmônicos poderiam produzir metáforas sem o recurso do uso de metonímias, por isso, muitos consideram o seu estilo metafórico.

Percebe-se isso em **A Greve (URSS - 1924)** de Eisenstein onde em uma cena o espião do patrão é mostrado invertido de cabeça para baixo com suas pernas afuniladas apontadas para cima dando numa poça de água. Logo após vêem-se duas chaminés de fábrica que se fundem em uma nuvem. Segundo Deleuze (2007) a cena trata-se de uma metáfora com dupla inversão, pois primeiro mostra-se o espião invertido e depois as chaminés da fábrica, a poça e a nuvem, as pernas e as chaminés possuem os mesmos harmônicos construindo a metáfora desejada do espião como intruso, como um falso agente em meio aos demais trabalhadores.



FIGURA 14 – SEQUÊNCIA 1 - CENA DO FILME “A GREVE” (URSS-1924)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)



FIGURA 15 – SEQUÊNCIA 2 - CENA DO FILME “A GREVE” (URSS-1924)  
 FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

O terceiro e último movimento é semântico. Diz respeito à identidade do conceito e da imagem, pois neste momento o conceito está na imagem e a imagem está no conceito, tendo que assumir um sentido para o espectador e o espectador tendo que dotar ou reconhecer o sentido presente na imagem formando o “todo” ou o “penso cinematográfico” deleuziano. Cabrera (2006) parece chamar este momento em que cinema e pensamento tornam-se expressões um do outro de logopatia. Trata-se de um processo que parte da imagem afetando o pensamento formando o conceito, este retorna à imagem fundindo-se a ela. No final tem-se a apreensão do sentido da imagem formando o conceito-imagem viabilizando assim a reflexão filosófica por meio do filme.

Nas palavras de Deleuze (2007), trata-se de “um pensamento-ação que designa a relação do homem e do mundo, do homem e da natureza, a unidade sensório motora, mas elevando-se a uma potência suprema”.

É bem verdade que as três relações do cinema e do pensamento se encontram por toda a parte, no cinema da imagem movimento: a relação com um todo que só pode ser pensado numa tomada de consciência superior, relação com um pensamento que pode ser só figurado no desenrolar subconsciente das imagens, relação sensório motora entre o mundo e o homem, a natureza e o pensamento. Pensamento crítico, pensamento hipnótico, pensamento ação (DELEUZE, 2007, p. 197).

Este cinema que pensa, erigido por Serguei Eisenstein (1977), é um cinema típico do antagonismo político vivido no período (A América capitalista e a Rússia socialista). Nas obras fílmicas do referido diretor, o herói é sempre coletivo, a massa. A força suprema que move os acontecimentos é sempre espelhada na natureza, ao contrário do cinema americano onde o herói é um indivíduo, onde o

poder não é natural, mas residente no próprio homem onde a ação dramática é sempre o foco.

Segundo o próprio Eisenstein (1977) o cinema americano manifestava as três relações. O erro era de terem concebido mal o todo, de terem construído de forma equivocada as figuras de linguagem, de terem reduzido a ação ao melodrama. Essa superação só ocorrerá com Hitchcock onde o choque será substituído pelo suspense, onde a imagem-ação ganha espaço em direção as relações mentais como ocorre em **Janela Indiscreta (EUA-1954)** **Um Corpo que Cai (EUA-1958)** e **Psicose (EUA-1960)**.

O distanciamento das três relações destacadas por Deleuze (2007) produzem ou dão origem ao cinema ruim, o preferido das massas na atualidade. A questão das cifras coloca-se acima da arte e o cinema morre a partir de sua mediocridade quantitativa que compromete sua essência qualitativa.

Mas em tese, poder-se-ia dizer que o cinema nunca esteve em crise, pois ele nasceu dentro da própria crise. Em suas origens como entretenimento de massa convertido em propaganda fascista no período de guerra, hoje sobrevive graças à alienação das massas. Artaud (apud Deleuze, 2007) afirma que para o cinema configurar-se como uma expressão do pensamento deve evitar dois obstáculos: o cinema figurativo comercial hollywoodiano e o cinema experimental abstrato. O cinema segundo o autor, “é coisa de vibrações neurofisiológicas onde a imagem deve produzir uma onda nervosa que faça nascer o pensamento dentro do próprio pensamento” (ARTAUD apud DELEUZE, 2007, p. 200).

É bem verdade que os filmes do século XXI têm se afastado bastante da estética fílmica do século XX, que valorizava mais a questão da relação da imagem-movimento com o pensamento. No entanto, a história do cinema nos mostra que nunca houve consenso dos cineastas sobre uma perspectiva única de se fazer filmes, mas poderíamos dizer que a vertente mais forte sempre foi a comercial. Pensar o filme como uma unidade de pensamento sempre foi algo para poucos diretores e roteiristas. A obra de Pasolini, por exemplo, é um convite severo à reflexão. Segundo Deleuze (2007) há uma tendência entre alguns diretores a partir deste período de conceber o filme como um “problema” ou como um “teorema”. Trata-se de uma característica de um novo cinema, diferente daquele revolucionário colocado por Eisenstein no início do século XX ou por Glauber Rocha na década de sessenta aqui no Brasil. Por exemplo, **Saló, os 120 dias de Sodoma (ITA-1975)** de



Pasolini, retrata uma visão teomática com enredo criado pelo diretor a partir da obra de Marquês de Sade. O filme conta a história de quatro fascistas que em 1944 seqüestram e torturam alguns jovens dentro de um ritual sádico. Segundo Deleuze (2007 “em *Saló*, os acontecimentos são construídos com a finalidade do pensamento seguir os caminhos de sua própria necessidade e levar a imagem ao ponto em que ela se torna dedutiva e automática, ao substituir por encadeamentos formais do pensamento, os encadeamentos representativos ou figurativos sensório-motores”. *Saló*, de Pasolini, é um filme teorema, ou seja, com uma forte abordagem demonstrativa que explora o pensamento em seu curso natural (interioridade), um teorema morto ou um teorema da morte tal qual afirmava Pasolini.

Um diretor da atualidade que apresenta essa abordagem teomática em seus filmes é Quentin Tarantino só que de uma forma muito peculiar, já que o mesmo teorema é repetido em vários filmes. Suas histórias são contadas sempre de forma demonstrativa com o desenvolvimento de um argumento único que perpassa todo o filme: De início têm-se a paz, a calma que é violentamente rompida com um evento que coloca o protagonista numa situação de injustiça. Após tal situação têm-se a busca do protagonista por justiça por meio da vingança. O filme então termina com o protagonista saciando sua sede de vingança fazendo assim justiça aos atos sofridos no passado. Um teorema da vingança que é repetido em quase todos os filmes de Tarantino como em **Kill Bill (EUA-2003/2004)**, **A Prova de Morte (EUA-2007)** e **Bastardos Inglórios (EUA-2009)** e **Django Livre (EUA-2012)**.



FIGURA 16 – CENA DO FILME “KILL BILL” (EUA-2003/2004)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Os filmes como “problema” diferenciam-se dos filmes como “teorema” devido ao fato de se definirem por um ponto de fora (exterioridade) ao contrário dos filmes como “teorema” que se definem pelo seu curso natural ou ponto interno (interioridade). Nestes filmes a imagem tende a problematizar o vivido sem evocar uma solução imediata, possível ou aparente. Trata-se de colocar o pensamento subordinado a imagem, mas fora de seu curso natural.

Longe de restituir ao pensamento o saber, ou a certeza interior que lhe falta, a dedução problemática põe o impensado no pensamento, pois o destitui de qualquer interioridade para abrir nele um fora, um avesso irreduzível, que devora sua substância (DELEUZE, 2007, p. 211).

Nos filmes como problema, a certeza de um saber torna-se algo distante onde tudo passa a ser imprevisível já que o problema precisa ser pensado e repensado. Os personagens não somente vivem o problema como se aprofundam nele colocando o pensamento para fora da ação, do saber e de si mesmo. Isso não significa que os filmes como teorema não problematizem, pelo contrário, se assim fossem sua relação com o pensamento e com a filosofia estaria comprometida, o fato é que os filmes como problema vão mais além, ao proporem ao espectador a experiência de vivenciar um problema aparentemente sem uma solução, mas que depende subjetivamente de uma escolha que resultará em uma decisão.

O que caracteriza o problema é que ele é inseparável de uma escolha. Em matemática, cortar uma linha reta em duas partes iguais é um problema, pois é possível cortá-las em partes desiguais; colocar um triângulo equilátero em um círculo é um problema, enquanto colocar um ângulo reto num semicírculo é um teorema porque qualquer ângulo no semicírculo é reto. Ora, quando o problema tem por objeto determinações existenciais e não coisas matemáticas, bem se vê que a escolha se identifica cada vez mais com o pensamento vivo, com uma decisão insondável (DELEUZE, 2007, p. 213).

Essa característica do filme como problema pode ser encontrada em alguns filmes de Akira Kurosawa. Em **Céu e Inferno (JAP-1963)**, por exemplo, Kurosawa nos conta a história de um rico empresário dono de uma fábrica de sapatos que recebe uma ligação dizendo que seu filho havia sido seqüestrado sendo solicitado um resgate milionário. No entanto, mais tarde, o filho do empresário reaparece e acaba-se descobrindo que os seqüestradores haviam tomado por engano o filho de um dos seus empregados. Para piorar a situação a empresa vive uma crise e o

valor pedido pelos seqüestradores aproxima-se da quantia juntada pelo empresário para salvar sua fábrica. Coloca-se um problema de fundo ético, pois deveria o empresário pagar o resgate mesmo sabendo que o seqüestrado não é seu filho e que sua empresa iria falir? Ou deveria o empresário tomar a decisão contrária de não pagar o resgate sacrificando a vida de um inocente em nome do seu dinheiro, status e poder?

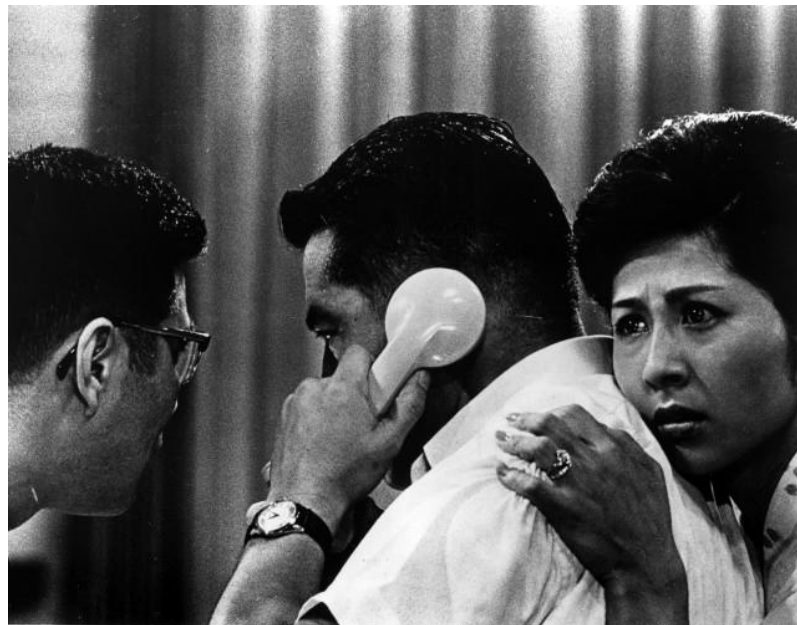


FIGURA 17 – CENA DO FILME “CÉU E INFERNO” (JAP-1963)  
 FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

**Céu e Inferno** é um filme (problema) que nos faz pensar profundamente sobre muitas questões colocando-nos sobre uma profunda reflexão ético-existencial diante dos fatos vividos pelos personagens ou como afirma Deleuze (2007), a força que impulsiona o pensar no filme como problema é que “o que lhes dá vida é o fato de serem projeções de um fora que os faz penetrar uns nos outros, como projeções cônicas ou metamorfoses”.

O filme como problema evoca uma decisão por meio de uma escolha. O pensamento ou reflexão que se constrói em torno das possibilidades de uma ou de outra escolha abrem um grande leque de novas possibilidades fazendo o “pensar o problema” transcender o próprio “problema”. A questão é que a escolha não recai sobre um ou mais aspectos sobre aquele que escolhe, mas sim sobre o modo de ser ou de existir futuro que será uma conseqüência da escolha feita. Pascal (1973)

percebeu muito bem esta questão em sua famosa “aposta”<sup>14</sup> sobre a crença na existência de Deus, já que o problema não é se Deus existe ou não existe, mas sim o modo ou a forma como sigo vivendo acreditando ou não acreditando na existência de Deus, cujos ganhos, segundo Pascal, seriam maiores na crença da existência de Deus. O fato é que estas duas expressões dos filmes no cinema, seja “teorema” ou “problema” esboçam algumas luzes sobre a relação do cinema com o pensamento, evidenciando a imbricação existente entre os filmes e a filosofia como uma questão passível de ser pensada, discutida e problematizada.

Uma vez que se percebe esta possibilidade, a saber, dos filmes serem interpretados como uma forma de pensamento e, portanto, adquirirem o status de filmes filosóficos, cabe a partir desta reflexão, pensar os limites e possibilidades de utilização do filme na sala de aula. Nesse sentido, coloca-se como necessário pensar uma possível metodologia de utilização do filme para o ensino da filosofia, evitando cair em abismos que façam do filme apenas um elemento ilustrativo ou mobilizador.

---

<sup>14</sup> A “aposta” realizada por Pascal consistia numa série de argumentos que matematicamente evidenciavam que seria mais proveitoso acreditar em Deus do que seu contrário, garantindo que a crença era melhor e mais proveitosa do que a descrença ou o ceticismo. Os argumentos eram os seguintes:

- se você acredita em Deus e estiver certo, você terá um ganho infinito;
- se você acredita em Deus e estiver errado, você terá uma perda finita;
- se você não acredita em Deus e estiver certo, você terá um ganho finito;
- se você não acredita em Deus e estiver errado, você terá uma perda infinita.

## CAPÍTULO II - O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Na atualidade, são muitas as barreiras que se colocam com relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula. As situações sociais, culturais e econômicas colocam-se como fatores determinantes para todas as disciplinas do currículo, tendo em vista a concepção de um projeto de ensino emancipador. Com a Filosofia não é diferente. Em primeiro lugar há de se estabelecer uma reflexão sobre quem é o sujeito da aprendizagem da Filosofia e de como esta aprendizagem pode ser construída por meio dos filmes.

Pensando diretamente a realidade do aluno, do *blockbuster* ao filme clássico, é necessária uma reflexão sobre uma metodologia do ensino de filosofia por meio dos filmes. A Filosofia opera com conceitos, o filme também tenderá a desenvolver conceitos por intermédio de suas imagens, possibilitando a construção de sentido por parte do espectador.

Cabe agora, pensar como estes conceitos podem ser apropriados pelo espectador e como o cinema pode configurar-se como um elemento potencializador do pensar convertendo-se num fator para aprendizagem da Filosofia no interior da sala de aula.

### 2.1 SOBRE O ESTUDAR E APRENDER FILOSOFIA COM O CINEMA

Em sua primeira aula de um curso de metafísica na Universidade de Madrid em 1932, o então professor e filósofo espanhol José Ortega y Gasset fez uma afirmação inquietante: “Vamos estudar metafísica e isso que vamos fazer é uma falsidade”<sup>15</sup>. Adiante, Gasset (1966) explica que não se tratava da falsidade de pensamentos, de ideias e de conceitos, mas sim de um “fazer”, o de estudar algo, pois de acordo com o professor todo “estudar” é na verdade uma falsidade. Gasset

---

<sup>15</sup> Este texto intitulado “O Estudar e o Estudante” foi publicado autonomamente em La Nation de Buenos Aires em 1933, constitui a primeira parte da primeira aula de um curso de Metafísica ministrado por Ortega Y Gasset na Universidade de Madrid em 1932-1933 e cuja edição só postumamente foi publicada sob o título “Unas Lecciones de Metafísica” (Madrid: Alianza Editorial, 1966).

(1966) reforça seu argumento ao afirmar que as grandes conquistas científicas da humanidade só se concretizaram porque alguém teve necessidade de buscá-las. A investigação, o desejo de saber e de aprender, parte a priori, de um sentimento de falta, de algo que precisa ser preenchido, não de uma obrigação. A partir daí existe todo um empenho para encontrar uma verdade que preencha a nossa busca e cesse nossa inquietude.

Eles (alunos) não poderiam ser considerados “estudantes” se estivessem ali por mera obrigação, deveriam estar ali porque sentiam falta do conhecimento, porque desejavam o conhecimento, porque sentiam a ausência deste, o que justificaria a sua busca pela verdade para alcançar a quietude da alma.

A questão colocada por Gasset (1966) reflete na verdade um dos maiores problemas da educação contemporânea, a saber, o desinteresse pelo conhecimento demonstrado por alguns alunos. Todos os dias testemunha-se no interior das salas de aula um desinteresse crescente pelo conhecimento. O excesso de informações presente nesta “Era Tecnológica”<sup>16</sup> transforma os alunos em seres distantes da realidade do pensamento. A técnica e a ciência engendraram, a partir do século XX, uma nova forma de pensar que não é mais crítica e autônoma, mas sim alienada e massificada.

Fala-se muito no retorno da filosofia à escola, em sua função, missão e objetivos. Sempre à margem das outras disciplinas no que tange a transversalidade, muitos pensam que a filosofia nunca foi protagonista nem sequer coadjuvante. A realidade é que para muitas pessoas, a filosofia fora das universidades nunca foi sequer encarada como uma disciplina. Porém, isso não é verdade. A filosofia não apenas fez parte do currículo como posteriormente foi retirada de forma intencional no período da ditadura, conforme afirma Horn (2013).

---

<sup>16</sup> Esta expressão “Era Tecnológica” é conceituada a partir das reflexões dos filósofos frankfurtianos, especificamente Jürgen Habermas, que caracteriza a humanidade atual como uma civilização técnica resultado dos processos de engendramento de uma razão técnico-instrumental, que atuaria como uma forma de ideologia, caracterizando-se como um instrumento de dominação política, econômica e cultural sobre as massas. Cf. HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência Como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968, p. 46-50.

Segundo, ao contrário daquilo que alguns teóricos afirmam de que a Filosofia nunca esteve antes no currículo na condição de disciplina obrigatória, é preciso dizer que ela foi, sim, componente obrigatório do currículo na história da educação brasileira. Foi com a Reforma Capanema, em 1942, que ela se tornou obrigatória para os estudantes da 2ª e 3ª séries do curso Clássico e para a 3ª série do curso Científico. Esses cursos correspondiam ao atual ensino médio. Com a LDB nº 4.024/61, a Filosofia passou a fazer parte do currículo como disciplina complementar sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação de cada estado. Sua exclusão definitiva acontece com a aprovação da LDB nº 5.692/71, que tornou a formação de nível médio técnica e com caráter de terminalidade compulsória. (HORN, 2013, p. 1)<sup>17</sup>

Devido a implantação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, a Filosofia passou a ser uma disciplina pertencente a matriz curricular das escolas médias, mas ainda luta pelo seu reconhecimento moral diante da sociedade. Isso pode ser verificado com as tentativas recentes das secretarias de educação pelo país (como ocorrido no Paraná em 2012) para implantar a redução gradual da carga horária de Filosofia em detrimento do aumento da carga horária de disciplinas como português e matemática, cujo objetivo seria aumentar os índices de desempenho das escolas nas principais provas de avaliação nacional como o IDEB, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o que evidencia uma clara priorização de aspectos quantitativos sobre qualitativos, o que prejudica a capacidade de esclarecimento dos jovens alunos.

Sobre este fato, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) fez um pronunciamento em Carta Manifesto<sup>18</sup> datada em 22/08/2012 sobre o perigo que a medida proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) poderia trazer à educação pública como um todo. Além de evidenciar o caráter inconstitucional da decisão da SEED-PR, a carta ainda aponta para os reais motivos da queda dos índices da qualidade de ensino no Estado. Propõe também medidas estruturadas e adequadas para solucionar este problema. A carta, cujo caráter bifurca-se em três elementos, a saber, o caráter crítico, reflexivo e propositivo, demonstra uma visão ampla dos processos de ensino e das condições que envolvem os docentes em sala de aula. A referida carta tornou-se um documento de referência para docentes e profissionais da educação, no

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida a Revista Filosofia Nº 84 da editora Ciência e Vida pelo Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn. A citação foi retirada do texto online disponibilizado em: <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/84/filosofar-filosofando-estudioso-e-especialista-no-assunto-balduino-fala-292510-1.asp>.

<sup>18</sup> A Carta Manifesto elaborada pelo NESEF encontra-se presente no corpo de anexos desta dissertação (anexo1).

processo de protesto contra as atuais políticas públicas do governo para a educação no Estado do Paraná. Vejamos um trecho da carta logo abaixo:

Compreendemos que, ao discutir os índices do IDEB e propor qualquer alteração curricular ou estrutural no âmbito da organização do Ensino Médio, é necessário antes considerar o disposto no *Capítulo II da Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012*, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou seja, define a concepção de educação e formação dos sujeitos na etapa final da Educação Básica como direito subjetivo. Esta concepção também presente na Constituição Federal desde 2009 (Emenda Constitucional nº 59/2009) implica na obrigatoriedade da oferta pública, gratuita e com qualidade social do Ensino Médio pelo Estado, além de um compromisso de toda a sociedade no sentido da garantia desse direito constitucional. Em linhas gerais, as mencionadas Diretrizes Nacionais estabelecem como metas da etapa final da Educação Básica a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (NESEF, 2012, p.1).

É nesse sentido que se deve encarar a Filosofia dentro da matriz curricular do Ensino Médio, não como uma disciplina que irá apenas transmitir conteúdos sobre Filosofia, o que de fato são muitos devido aos seus mais de dois mil seiscentos anos de história, mas como uma disciplina capaz de proporcionar aos alunos momentos de construção do saber por meio de uma reflexão crítica sobre os inúmeros problemas que cercam a realidade, oferecendo uma possibilidade de esclarecimento. O professor de Filosofia pode ter em mente que aqueles alunos talvez não estejam ali por livre e espontânea vontade, que não estão desejosos e sedentos pelo saber, que a escola para eles é uma obrigação, uma imposição da família e do Estado como demanda a lei. Eles não são como afirma Gasset (1966) em essência estudantes, porém, por intermédio da reflexão filosófica e do contato com o conhecimento científico e artístico, podem transformar-se em estudantes.

A implantação tardia da Filosofia nos permite fazer o que nenhuma outra disciplina fez que é repensar os horizontes, pois ao não termos uma tradição escolar como a história, o português ou a matemática, isso permite flexibilizar os reais objetivos da disciplina, convertendo-a num forte instrumento para retirar os jovens do seu dogmatismo se caso assim desejarem. Não se defende a ideia de que o professor ensine a pensar, pois todos já sabem pensar. Porém trata-se de um



pensar aprisionado pelas instâncias do senso comum e neste caso a Filosofia tende a conduzir o aluno a uma forma diferente de pensar, “um filosofar”, que converge para um pensar crítico e consciente, capaz de conduzir o aluno a uma reflexão que desvele os processos de dominação e controle existentes em nossa sociedade.

Mas aqui já nota-se a existência de um grande problema, pois como mobilizar o jovem ao exercício do filosofar se a própria realidade tecnológica faz com que o jovem, de certa forma, acomode-se cada vez mais se distanciando do saber e da aquisição do conhecimento?

Hoje se vive em uma sociedade onde o áudio-visual impera e isto é um fato, então, porque não utilizá-la como um fator no ensino da Filosofia? É neste sentido que se apresenta esta proposta envolvendo cinema e filosofia, ao tentar desenvolver um caminho para o ensino da Filosofia por intermédio dos filmes do cinema. Não pode haver distinção nem ação preconceituosa diante de nenhum filme, seja ele um *blockbuster*<sup>19</sup> ou um filme clássico<sup>20</sup>. A única exigência é que ele contenha dentro de si a filosofia, ou seja, que haja uma possível imbricação com conceitos e argumentos filosóficos e para isso, o conhecimento filosófico do professor será imprescindível.

O filme não será utilizado apenas como um artifício de mobilização e de ilustração de um problema. Será tratado como uma unidade conceitual capaz de forçar ou provocar o pensamento dos alunos em torno de conceitos e da criação de novos conceitos por meio da reflexão filosófica fílmica tal como um texto filosófico é capaz de fazer com o seu leitor.

Cabe aqui uma alusão a forma de escrita aforismática de Nietzsche. Para Deleuze (1985), Nietzsche seria certamente um filósofo cinematográfico. Isto porque para Deleuze (1985), a forma de escrita aforismática nitzscheana é uma “máquina de guerra”. Desta forma, seus aforismos exercem sobre o pensamento o mesmo impacto ou exercício de violentação do pensar, tal qual realizado pela imagem de um filme.

---

<sup>19</sup> O “blockbuster” é um tipo de filme produzido pelos estúdios cinematográficos estadunidenses lançado no mercado a partir da década de 1990, tendo como principal objetivo o apelo comercial. São filmes produzidos com a única intenção: de levar um grande número de espectadores aos cinemas com a finalidade de potencializar os lucros. Cf. MASCARELO, F. História do Cinema Mundial. São Paulo: Papirus, 2006, p. 345.

<sup>20</sup> Os *filmes clássicos* são filmes reconhecidos pela crítica de cinema como verdadeiras obras de arte que se tornam atemporais devido a sua grande qualidade estética apontada pela crítica de cinema, que envolve elementos como fotografia, roteiro, direção, direção de arte e interpretação dos atores. São filmes que devido a sua alta qualidade não apenas foram grandemente premiados como marcaram a história do cinema. (N. do A.).

Trata-se antes de encontrar, de assinalar, de reunir as forças exteriores que dão a tal ou tal frase de Nietzsche seu sentido libertador, seu sentido de exterioridade. É ao nível do método que se coloca a questão do caráter revolucionário de Nietzsche: é o método nietzschiano que faz do texto de Nietzsche, não mais alguma coisa a respeito da qual seria preciso perguntar é fascista, é burguês, é revolucionário em si, mas um campo de exterioridade onde se defrontam forças fascistas, burguesas e revolucionárias. E se colocarmos deste modo o problema, a resposta necessariamente conforme o método é: encontre a força revolucionária (quem é o além-do-homem?). Sempre um apelo a novas forças que vêm do exterior, e que atravessam e recortam o texto nietzschiano no quadro do aforismo. O contra-senso legítimo é isto: tratar o aforismo como um fenômeno à espera de novas forças que venham subjugar-lo, ou fazê-lo funcionar, ou então fazê-lo explodir. (DELEUZE, 1985, p.62).

De acordo com Deleuze (1985) os aforismos nietzschianos exercem uma função de provocar e de violentar o pensamento, colocando-o em marcha. Os aforismos exerceriam uma força de fora (*dehors*) forçando o pensamento a uma ação filosófica produzindo um efeito de “experimentação”<sup>21</sup>. Por isso, no cinema, aqueles diretores e roteiristas que são capazes de produzir uma obra fílmica que seja capaz de se colocar como uma força externa que força o pensamento do espectador em sua ação podem ser caracterizados como filosóficos e não apenas como uma ilustração de conceitos filosóficos, afastando-se assim de uma possível filosofia da representação.

Porém, poder-se-ia objetar que os diretores de cinema não são filósofos e que o próprio cinema, numa perspectiva comercial, ao contrário da literatura, não tem uma intenção ou pretensão de ser filosófico. Isso é verdade, não há no cinema uma pretensão universal de ser filosófico. Entretanto há uma pretensão em alguns filmes de comunicar ideias, de construir conceitos, de transfigurá-los, de afrontar o pensar do espectador por intermédio do todo da obra fílmica. Um texto filosófico é considerado o cânone da filosofia, sua intenção é abordar problemas de diferentes naturezas propondo uma solução para tais problemas. A solução, em grande medida, manifesta-se por intermédio do conceito ou de uma unidade conceitual que comunica ao leitor ideias sobre o problema e sua abordagem.

---

<sup>21</sup> Experimentação é um conceito instrumentalizado por Gilles Deleuze que perpassa algumas de suas obras como *O que é a filosofia?* (1992) e *Diferença e repetição* (2006). De acordo com o autor o pensar se dá a partir de um acontecimento, sendo que a instância que propicia o pensar é a relação. Os problemas colocados no universo filosófico sempre estão no horizonte dos acontecimentos, pensá-los ou em última instância propor soluções resulta em criar sentido através da produção de multiplicidades que são os conceitos. A singularidade colocada pelo conceito corresponde a uma singularidade subjetiva, mas que se converte em objetiva por meio da experimentação.

Ora, o filme é capaz de abordar um problema de natureza complexa de uma forma simples e dinâmica por meio das imagens. Estas imagens formam conceitos que se diferem do conceito filosófico dos textos (conceito-ideia)<sup>22</sup> por serem construídas de uma forma diferente compondo aquilo que Júlio Cabrera (2006) irá chamar de conceito-imagem. Tais conceitos-imagem, por sua vez, não são meras ilustrações, pois comunicam algo de forma vívida proporcionando ao espectador uma experiência ou um efeito de “experimentação” único como afirmará Deleuze (2006), que talvez nunca pudesse ser realizada da mesma forma a partir da leitura de um texto.

Isso só torna-se possível porque o cinema construiu ao longo de sua história uma linguagem por meio de uma narrativa fílmica e é por meio delas que os conceitos podem ser comunicados, construídos, pensados e transfigurados. O fato desta linguagem ser “construída” facilita o desenvolvimento das questões mais complexas e metafísicas, pois o filme não opera nas regras convencionalmente impostas dentro da nossa realidade. Mediante esta experiência, o cinema, assim como a filosofia, manifesta conceitualmente uma opinião sobre o mundo com pretensões de verdade e de universalidade. Sobre isto Cabrera (2006) afirma o seguinte:

Este elemento é fundamental, porque, se não conservamos as pretensões de verdade e de universalidade, dificilmente podemos falar de forma interessante e não figurativa, de filosofia no cinema ou de filosofia através do cinema. Esta é a única característica que conservaremos da caracterização tradicional da filosofia, mas trata-se de um traço absolutamente fundamental. O cinema não elimina a verdade nem a universalidade, mas as redefine dentro da razão logopática (CABRERA, 2006, p.23).

Mas o que seria afinal esta verdade e universalidade no cinema? Se a linguagem cinematográfica é uma linguagem criada ou forjada, que pretensão de verdade e universalidade seria essa?

A princípio o cinema possui um caráter tipicamente fictício capaz de mostrar qualquer coisa por mais absurda e incompatível que seja com a realidade. Ele está repleto de simulações e de projeções fictícias que parecem não condizer com o

---

<sup>22</sup> Utilizaremos o termo “conceito-ideia” para designar os conceitos desenvolvidos pelos filósofos em seus textos clássicos. Em oposição chamaremos de “conceito-imagem” aqueles conceitos filosóficos presentes nos filmes do cinema. Ambas as nomenclaturas são utilizadas por Júlio Cabrera em sua obra “O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes” (2006).

mundo real. Sem a pretensão de verdade e universalidade o cinema seria apenas um meio de problematizar e levar uma reflexão sobre o mundo algo que o caracterizaria dentro do horizonte de uma “filosofia da representação”, o que por si só não seria suficiente para caracterizá-lo como filosófico. Mas o fato do cinema criar realidades e simular situações fictícias não é prova suficiente para afirmarmos que ele não possui nada a ver com a filosofia.

Cabe aqui ressaltar que essa capacidade de criar realidades e simular situações vem ao encontro do conceito de “transfiguração”, que fora instrumentalizado por Nietzsche e Deleuze, conforme apontado por Viesenteiner (2011). Conforme o referido autor, a discussão traz à tona a questão do aprofundamento das questões relativas à existência por meio de um afastamento de uma compreensibilidade conceitual, dialética ou metafísica da existência, por intermédio de uma “experimentação da vida” em termos deleuzianos, ou uma “filosofia experimental” em termos nietzschianos, como uma crítica a uma possível filosofia da representação presente na tradição filosófica.

Segundo Nietzsche (apud Viesenteiner, 2011), o acesso conceitual à vida é “sempre um empobrecimento da vida mesma, na medida em que se trata de mera instrumentalização de categorias previamente produzidas e, portanto, atravessar “vivências apenas medianas e *vulgares*”. É nesse sentido que o conceito de transfiguração é engendrado, uma forma de evitar a conceituação abstrata dando vazão a uma atitude genuína de criação e invenção da vida.

Este processo pode ser igualmente verificado nos filmes. Quando afirmamos que o fato do cinema basear-se na ficção não é argumento suficiente para classificarmos como não filosófico, isto refletirá em grande medida o conceito de transfiguração, pois ao criar a ficção o filme permite ao espectador uma experiência estética que vai além do fictício. Ao apropriar-se desta experiência o espectador não somente recria o real como o reinventa de sua maneira. Este processo de apropriação, criação e reinvenção, vem ao encontro do conceito de transfiguração. O cinema simula o real, mas ao apropriar-se desta simulação o espectador reinventa o próprio real, transfigurando-o, afastando-se da produção de um possível pensar filosófico representativo e aproximando-se de uma genuína experimentação da vida.

Segundo Cabrera (2006) a ciência está cheia de simulações para comprovar teorias na física e nem por isso ela deixa de ter uma pretensão à verdade. Os próprios filósofos sempre utilizaram inúmeros exemplos fictícios e metafóricos para

desenvolver os seus conceitos no interior dos textos clássicos, cabe lembrar do “gênio maligno” de Descartes (1973), da “alegoria da caverna” de Platão (2001), das descrições de Proust (2011) sobre os “estados da consciência”, das “parábolas” de Nietzsche (2001), e das referências de Freud (1974) à mitologia como o “complexo de Édipo”. Trata-se de ver se existe a possibilidade de um uso filosófico nesta ficção realizada pelos filmes no cinema.

A pretensão de verdade e universalidade do cinema manifesta-se por meio de uma experiência impactante para os sentidos de forma que somos sensibilizados em torno de um problema. É o que Cabrera (2006) chama de “impacto emocional”, algo que propõe por meio da imagem uma reflexão profunda sobre um conceito em questão, seja ele a vingança, a morte, a natureza humana ou a felicidade. A questão é que este impacto emocional potencializa a apreensão do conceito-imagem, algo que poucos textos filosóficos são capazes de fazer, pois operam somente com o logos. O filme possui dentro de si uma espécie de “razão logopática”, pois não afeta somente no nível da reflexão ou do discurso racional (*logos*), mas também sensibiliza por meio da afetação dos sentidos (*pathos*).

Ao trabalhar com as emoções fundidas a elementos lógicos o filme aborda a partir do particular uma visão que tende a ser universal. Isto pode ser percebido, por exemplo, no filme **Além da Linha Vermelha (EUA-1998)** do diretor Terrence Malick. O filme narra à história fictícia de um grupo fuzileiros estadunidenses na Batalha de Guadalcanal durante a Segunda Guerra Mundial. O filme retrata a estupidez da guerra e a falta de identificação dos soldados com os ideais propostos pela nação americana, algo também retratado no clássico **Platoon (EUA-1986)** de Oliver Stone, e em **Nascido para Matar (EUA-1987)** de Stanley Kubrick.

Na obra fílmica de Malick (1998), todos os soldados nutriam uma certa nostalgia por terem deixado algo ou alguém para trás e por buscarem um sentido para sua existência, algo que o cotidiano da guerra não permitia atenuando ainda mais conflitos interiores e exteriores. Seria somente um texto filosófico capaz de retratar em inúmeros detalhes a angústia, a nostalgia e o problema existencial enfrentado por cada um daqueles soldados? Seria somente um texto filosófico capaz de provocar igualmente o pensamento exercendo um efeito de violentação tal qual a imagem o faz? A verdade é que a partir de cada cena, de cada história e de cada expressão dos soldados é possível chegar a um consenso ou a uma ideia universal

sobre a guerra e o próprio ser humano, mesmo que a tal batalha enfatizada no filme nunca tenha sequer existido.

Desta forma percebe-se que há uma potencialidade altamente reflexiva a partir das imagens dos filmes. Cabe, porém, analisar como esta potencialidade pode ser utilizada na aprendizagem filosófica em uma sala de aula e como os conceitos-imagem podem ser apreendidos pelos espectadores.

## 2.2 CONCEITO-IMAGEM E APRENDIZAGEM FILOSÓFICA A PARTIR DO FILME

Com relação à imagem, não se pode afirmar que a ela apresenta por si só a verdade, nem mesmo um texto filosófico faz isso. O conceito-imagem apresentado em um filme, não faz mais do que apresentar um sentido, uma possibilidade de interpretação, um “pretexto” para forçar o pensar. Podem-se rejeitar os argumentos propostos pelas imagens e isso, por si só, já irá construir uma experiência de pensamento (experimentação) que problematizará um ou mais conceitos.

Por isso o filme é um instrumento vívido para o ensino da Filosofia, pois não há necessariamente a exigência de existir uma concordância entre os argumentos do filme (conceitos-imagem) e os argumentos desenvolvidos em um texto filosófico (conceitos-ideia). A universalidade no cinema não quer dizer que todos eles problematizem as coisas da mesma forma, mas sim que há uma intencionalidade de fazer do particular a construção de um conceito universal a partir da obra fílmica, que pode ser aceito ou não assim como um argumento de um texto filosófico.

Se a filosofia não é o saber, mas sim a busca pelo saber, as diferentes abordagens cinematográficas por meio dos filmes confirmam este argumento, já que não transmitem a verdade, mas sim uma pretensão à busca por uma determinada verdade, algo que nos remete ao desejo mais profundo da própria filosofia. Portanto, ao utilizar os filmes do cinema como um instrumento vívido para o ensino da Filosofia, não estamos apenas visando o resgate da reflexão e da experiência do pensar, tão raros nos dias atuais como afirmou Heidegger (1973), mas estamos convertendo um elemento da própria indústria cultural em um instrumento de crítica da realidade e seus problemas.

Mas para que isso ocorra é preciso demonstrar que essa possível aproximação ou imbricação entre a filosofia e o cinema seja de fato algo concretizável. Por isso apesar do cinema em sua origem ser desprovido de qualquer tipo de narrativa e de se orientar por um caráter meramente comercial, não excluiu a possibilidade de que mais tarde viesse a se configurar como um tipo de arte. A narrativa fílmica desenvolvida a partir de 1902/1903 cria um campo bastante fértil para o desenvolvimento de uma nova linguagem, uma linguagem genuinamente cinematográfica. Ao contar histórias o cinema não apenas abriu a possibilidade de “construir verdades” como deu vazão a possibilidade de pensarmos o cinema e de fazer com que o próprio cinema pense. As histórias contadas por meio das imagens possibilitarão uma ampla problematização de questões relativas ao mundo, à vida, enfim, ao próprio ser humano.

A partir do surgimento desta linguagem cinematográfica pode-se começar a pensar numa possível aproximação da filosofia com o cinema e de problematizarmos as suas cenas como conceitos em potencial, ou seja, como conceitos-imagem que irão se diferenciar do conceito do texto clássico filosófico por comportar tanto o *logos* quanto o *pathos* dentro de si mesmo, encerrando aquilo que o próprio Cabrera (2006) chama de logopatia. Portanto, a princípio, poderíamos afirmar que esta imbricação entre o cinema e a filosofia só tornou-se possível devido a três elementos básicos:

- a) Tendo uma linguagem própria por meio das imagens como elemento norteador;
- b) Possibilidade de construção de realidades (conceitos) e de transfiguração destas realidades por intermédio da narrativa fílmica;
- c) Devido à presença da logopatia nos filmes, que possibilita por meio da imagem o efeito de “violentação do pensar” (choque) do espectador.

A partir deste momento tem-se uma provável imbricação entre a filosofia e os filmes o que nos permite pensar a utilização do filme como um recurso didático. Em primeiro lugar por carregar dentro de si pretensões filosóficas, em segundo por permitir que o pensamento do espectador seja violentado e provocado por forças de fora, engendrando a problematização do filme por intermédio dos conceitos.

Feito este primeiro desdobramento, a saber, de que há uma possível imbricação entre cinema e filosofia, há um segundo desdobramento ainda mais complicado, que é pensar o uso metodológico do filme nas aulas de Filosofia para

alunos do Ensino Médio. Trata-se de um verdadeiro desafio, pois os elementos que se interpõem entre o filme e seu uso revelam inúmeros problemas, como a falta de tempo das aulas, a ausência de materiais didáticos na área que problematizem esta relação, a falta de conhecimento sobre filmes que problematizem a filosofia, além dos vícios desenvolvidos pelos professores quanto à utilização do filme na sala de aula.

Nos últimos anos o filme tem sido pensado pedagogicamente apenas por meio de uma abordagem meramente ilustrativa por parte dos professores. Não se tem explorado o potencial que a imagem-movimento possui para viabilizar o aprendizado dos mais diferentes saberes filosóficos a partir de sua problematização. Na maioria dos materiais que utilizam o filme como referência para o ensino da Filosofia, encontra-se uma abordagem muito superficial, como se observa com os livros didáticos de Filosofia<sup>23</sup> ofertados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Os filmes aparecem no final de cada capítulo apenas como “indicação” por meio do que se pode supor que o autor acredita que eles manifestam uma tímida relação com os conteúdos filosóficos abordados no capítulo. Porém, além de um breve resumo do enredo fílmico não há uma tentativa de evidenciar uma possível relação entre o filme e a filosofia o que faz com que o filme seja apenas um elemento ilustrativo ao que fora abordado teoricamente no capítulo.

---

<sup>23</sup> Os livros são os seguintes:

- a) **Iniciação à Filosofia** de autoria de Marilena Chauí (2012);
- b) **Fundamentos de Filosofia** de autoria de Gilberto Cotrin e Mirna Fernandes(2012);
- c) **Filosofando** de autoria de Maria Arruda Aranha e Maria Lúcia Pires Martins (2009).





FIGURA 18 – LIVRO DIDÁTICO “INICIAÇÃO À FILOSOFIA (2012)  
 FONTE: O autor (2012)

Para pensarmos o a utilização do filme na sala de aula como um forte instrumento para o seu ensino, a visão do uso do filme como mera ilustração de conceitos e da própria filosofia, precisa ser superada. A abordagem que está centrada apenas no estabelecimento do filme como uma “relação” com a filosofia está condenada a uma “filosofia da representação”. Assim, abordagens que tem como foco o uso filosófico de cenas, a ilustração de conceitos ou a aproximação do enredo com uma dada problematização da história da filosofia, estarão limitadas a um afastamento gradual do verdadeiro potencial do uso filosófico do cinema. Porém, aquelas que não desprezam o “todo” da obra fílmica e que são capazes de provocar o pensamento, produzindo um efeito de experimentação, poderão ser capazes de terem um uso filosófico.

Desta forma, o uso do filme precisa transcender alguns elementos básicos que fizeram de seu uso uma prática viciada na escola. Para pensar o correto uso do filme na disciplina de Filosofia, cabe ao docente uma reflexão sobre os verdadeiros objetivos quanto ao ensino e aprendizagem da Filosofia para só posteriormente pensar o filme como um elemento capaz de problematizar conceitos por intermédio da imagem.

### CAPÍTULO III - O ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DO CINEMA

Ao observar-se a imbricação entre o cinema e a filosofia, seu uso pedagógico coloca-se nesta pesquisa como um imperativo. Cabe neste momento, estreitar ainda mais a relação entre a filosofia, cinema e ensino, bem como a utilização do filme na sala de aula como fator de aprendizagem filosófica.

Para tanto, será necessário que seja pensado certos apontamentos metodológicos para este fim, iniciando uma reflexão sobre a filosofia, seu significado e função diante o processo de ensino-aprendizagem com a utilização dos filmes.

Cabe analisar também, não somente como o filme vem sendo utilizado, mas também os limites e possibilidades de sua utilização, com a finalidade que seu uso seja não somente pensado, como aplicado com propriedade dentro da disciplina tendo em vista a aprendizagem do aluno.

#### 3.1 O PROCESSO DO ENSINO DA FILOSOFIA

Afirmar o que é a filosofia parece ser uma tarefa demasiadamente complexa. Poder-se-ia dizer algo a respeito das condições do seu nascimento, da forma como inicialmente abordou a questão do conhecimento. Porém, chegar a um juízo conclusivo sobre a sua concepção seria um pouco precipitado. Isto porque, ao levar em consideração a história do pensamento filosófico percebe-se que não existe “filosofia”, mas sim “filosofias”. Entretanto, é algo claro que a filosofia constitui-se como um conhecimento crítico, como um conhecimento que tende a afastar-se do dogmatismo presente do mundo.

Habermas (1987) em sua obra **Conhecimento e Interesse**, afirma que o “dogmatismo dissolve a razão tanto em termos analíticos quanto práticos, é uma falsa consciência: erro e, por isso mesmo, existência aprisionada.” Ou seja, o conhecimento dogmático aprisiona o indivíduo dentro de seu próprio mundo, exclui a dúvida, pois trata a verdade como algo definitivo, acabado. O conhecimento filosófico por sua vez, possui pretensão à verdade e a universalidade.

As teorias filosóficas são construídas em função disso, porém, é um conhecimento aberto. Portanto, se a filosofia configura-se como um conhecimento crítico por meio das inúmeras teorias dentro da história do pensamento filosófico, dentro do campo educacional encontramos uma preocupação: como deve ser o seu ensino? Essa preocupação pode ser analisada sobre uma dupla perspectiva dentro da história da filosofia, que alguns autores como Ramos (2007), vêem como um antagonismo pedagógico clássico entre o filósofo Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, embora outros como o argentino Obiols (2002) afirmam que tal antagonismo não existe, pois filosofia e filosofar fundem-se em um único caminho.

O que vale enfatizar é que tanto Kant quanto Hegel além de sua reputação como bons filósofos, foram, sobretudo, professores, e demonstravam uma grande preocupação com a filosofia e seu ensino. As suas ideias dentro do campo pedagógico demonstraram uma variação que condiz ao modo ou a forma como a filosofia pode ser ensinada, como afirma Ramos (2007):

[...] pelo aspecto crítico na lição que Kant nos lega; e pelo aspecto sistemático de um saber que se consubstancia como a razão de ser de um determinado momento da história, apreendido pela filosofia, e cuja realidade efetiva permite compreendê-lo racionalmente, segundo o ensinamento de Hegel. (RAMOS, 2007, p.199).

Um aspecto importante da pedagogia kantiana diz respeito ao “esclarecimento” (*aufklärung*) como um pensar por si mesmo ou como um exercício crítico da razão, presente no espírito humano. Kant (2009) fora influenciado fortemente pela pedagogia de Rousseau (2004), precisamente pela obra **Emílio**. Kant (2009) acreditava que as gerações não deveriam ser educadas em função do modelo de homem e cidadão atual, mas sim em função de um ideal de homem superior (cidadão cosmopolita). Assim, geração após geração a humanidade se aperfeiçoaria em termos de educação sendo alcançado o ideal do “esclarecimento” (*aufklärung*).

Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. *Sapere aude!* Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento. (KANT, 2009, p.407)

Este é segundo Kant (2009), o ideal de todo processo educativo: a retirada do homem de sua menoridade rumo à maioridade, ou seja, ao esclarecimento. A educação deve promover, em grande medida, a autonomia do pensar humano, retirando-o da sua ignorância e concedendo-o a independência moral, intelectual e cultural. Mas segundo o referido autor, isso não se ensina. A conquista do pensar por si mesmo deve ser uma atribuição do educando e não do educador. Ao educador cabe promover uma educação que tenha como meta o alcance desta finalidade. Segundo Kant (2009), só se aprende a pensar por si mesmo pensando, assim como só se aprende a filosofia filosofando. Segundo este pensador, o caminho rumo à maioridade é difícil, mas não impossível sendo que se deve fazê-lo com os próprios esforços.

Que, junto à grande maioria dos homens (incluindo aí o inteiro belo sexo) o passo rumo à maioridade, já em si custoso, também seja considerado muito perigoso, para isso ocupam-se cada um dos tutores, que de bom grado tomaram para si a direção sobre eles. Após terem emburrecido seu gado doméstico e cuidadosamente impedido que essas dóceis criaturas pudessem dar um único passo fora do andador, mostram-lhes em seguida o perigo que paira sobre elas, caso procurem andar por própria conta e risco. Ora, este perigo nem é tão grande, pois através de algumas quedas finalmente aprenderiam a andar; mas um exemplo assim dá medo e geralmente intimida contra toda nova tentativa (KANT, 2009, p.407-408).

Dentro do cenário educacional brasileiro, esta ideia levantada por Kant (2009), a saber, que a finalidade da educação é fazer com que o educando seja capaz de pensar por si mesmo (esclarecimento) não é algo levado em consideração pelas escolas, muito menos pelo ministério público por meio da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996, art.2).

É por isso que a filosofia possui uma tarefa difícil no Ensino Médio brasileiro. A sua instituição como disciplina obrigatória parece ter sido construída para preencher uma lacuna dentro da própria concepção de educação no Brasil. O texto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino) fala em ter como finalidade da educação, em primeiro lugar, o pleno desenvolvimento do educando, em segundo o preparo para o exercício da cidadania e por último sua qualificação para o trabalho.

Este único parágrafo da LDB já sustenta um problema que poderia ser objeto de discussão por muito tempo. Em primeiro lugar o texto não diz o que se entende por um “pleno desenvolvimento do educando”, em segundo não coloca em suas diretrizes a importância do “exercício para a cidadania” e por último reduz a educação a uma “finalidade tecnicista” ao afirmar que um de seus objetivos é qualificar para o trabalho. Assim, todas as disciplinas no interior de uma escola poderão ser ministradas tendo como finalidade esta função tecnicista que se encontra espelhada em uma pedagogia metódica e conteudista, que ao invés de retirar os alunos da ignorância, ou em termos kantianos de sua menoridade, acabam por confirmá-la.

Neste caso a filosofia aparece como a salvadora e redentora na correção destes processos, coisa que dificilmente sozinha irá conseguir. Por mais que a filosofia, alojada no interior da escola, coloque-se com a função de retirar os alunos de sua menoridade, ela não será capaz de fazê-lo e isso se deve basicamente por dois motivos: primeiro, porque esta tarefa deveria ser de todas as disciplinas do currículo e não somente da filosofia, segundo, como já fora afirmado por Kant (2009), a tarefa de pensar por si mesmo depende mais do trabalho do educando do que do educador.

A filosofia não vai, portanto, resolver este grave problema da educação. Porém ela possui dentro de si a potencialidade para amenizar as dificuldades encontradas dentro deste grave processo. Percebe-se na educação pública uma grande influência tanto da pedagogia tradicional refletida na herança da pedagogia jesuítica, como da pedagogia tecnicista. Sob estas duas perspectivas a educação tem se desenvolvido priorizando um saber conteudista e memorizável. Seu ensino tem em vista os processos seletivos sob o prisma de avaliações conceituais como a Prova Brasil, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), todos sistemas avaliativos e quantificadores da aprendizagem disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), além de servirem como base, como é o caso do ENEM, para aprovação nas provas de vestibular para o ingresso nas universidades brasileiras por intermédio do SISU (Sistema de Seleção Unificada).

A educação no Brasil, portanto, está longe de conduzir os alunos rumo ao esclarecimento, o que nos leva a concluir, que “o pleno desenvolvimento do educando” citado no artigo 2 da LDB, significa em resumo, a formação de um

indivíduo técnico, obediente às leis e peça fundamental para o funcionamento da economia capitalista. Esta conclusão é alarmante, pois foge conceitualmente do ideal de educação proposto por Kant (2009). Esta geração de jovens está sendo preparada para o momento atual, ao contrário do que Kant pensava, ao afirmar que as gerações deveriam ser educadas com base num ideal de educação superior rumo a um aperfeiçoamento contínuo.

A filosofia pode assumir para si, a difícil tarefa de conduzir os jovens rumo ao esclarecimento, já que tal tarefa nem sempre é compartilhada pelas outras disciplinas, muito menos pelas políticas educacionais adotadas no país. Ela deverá encontrar inúmeras dificuldades, a primeira delas é pedagógica e concerne ao currículo ou ao “o que ensinar”, a segunda é de ordem administrativa e concerne “ao tempo ou ao número de aulas dadas” e a última é de fundo metodológico, que diz respeito à “como ensinar” e assim alcançar os objetivos traçados pela disciplina. Devido à natureza deste trabalho, por hora, analisar-se-á este último aspecto, que concerne ao “como ensinar filosofia” e “como alcançar os objetivos traçados para a disciplina”.

### 3.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA

Apesar da instituição da filosofia como disciplina obrigatória no ano de 2008 por meio da Lei 11.684, são abundantes as pesquisas sobre a sua importância e o seu ensino. Apesar das dificuldades de mensurar a aprendizagem filosófica, são inúmeros os caminhos que se colocam como um passo metodológico para o seu ensino. A dificuldade de mensurar a aprendizagem diz respeito à própria natureza do saber filosófico. Se as disciplinas mais antigas no currículo, como a matemática, por exemplo, mensurarem a aprendizagem com relação à quantidade de conteúdos memorizados pelos alunos e a sua eficiência na resolução de cálculos e exercícios, haverá um grande problema no que diz respeito ao processo da aprendizagem filosófica. Seria possível mensurar o aprendizado dos alunos de uma forma metódica? Tudo depende da forma como é traçado, em primeiro lugar, os objetivos da disciplina; em segundo a forma como estes objetivos serão alcançados.

Tendo como base de análise o Ensino Médio, lugar onde está efetivada hoje a Filosofia com o status de disciplina obrigatória, muitos professores se debruçam sobre uma reflexão acerca de quais seriam os objetivos primordiais para a sua disciplina. Em vista disso é natural buscarmos suporte nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para o ensino da Filosofia no estado do Paraná. Vejamos quais são estes objetivos:

O ensino de Filosofia tem uma especificidade que se concretiza na relação do estudante com os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos (PARANÁ, 2009, p. 53).

A DCE de Filosofia paranaense coloca como objetivo primordial da Filosofia no Ensino Médio como uma atividade de “criação de conceitos”. Sobre isto Severino afirma o seguinte:

Trata-se, então, de levar esses adolescentes [estudantes do Ensino Médio] a experienciar essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p. 108).

Esta abordagem do ensino da Filosofia como criação de conceitos é por vezes, criticada pelo coletivo de professores, que vê, nesta atividade, uma ênfase à aquisição ou desenvolvimento de um conhecimento especulativo e o esvaziamento da função social da Filosofia no currículo do Ensino Médio. De certa forma há um grande equívoco na apropriação desta abordagem deleuziana da filosofia como criação de conceitos por muitos autores que trabalham com a metodologia do ensino da filosofia no Brasil. Se o conceito segundo Deleuze (1992) nada mais é do que criação de sentido, um processo de experiência do pensar, não seria correto afirmar que há um distanciamento do horizonte social quando se adota a filosofia como uma atividade de criação de conceitos.

O conceito não é um elemento único e isolado, mas uma multiplicidade de elementos que visam dar uma resposta a um problema suscitado. Assim, quando o aluno pensa um problema filosófico ele não apenas partilha do conceito atribuído pelo filósofo como o recria em seu pensamento ao transformá-lo como uma experiência sua. Existem outros problemas que se colocam como dificuldades para

o aluno no processo de vivência do pensamento filosófico na escola, que dificultam sua compreensão no que diz respeito à aprendizagem da filosofia.

A realidade é que muitos alunos chegam ao ensino médio, com inúmeras dificuldades de se expressar na sua língua mãe. Fora isso ainda há outro fator que não é levado em consideração, o que pesquisadores como Rockwell (2007) chamam de cotidiano escolar, uma realidade não documentada, porém histórica, relativo à construção dos saberes no espaço escolar:

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito (ROCKWELL, 2007, p. 140).

Segundo Rockwell (2007) a aprendizagem escolar não pode isolar as raízes das experiências que constituem a história de vida do educando. A experiência escolar é construída com forte influência em experiências anteriores e externas a escola. O aluno é um “todo” que reflete uma complexidade que envolve fatos vividos e experienciados por ele no seu contato com o mundo. A filosofia na escola pode agenciar e estreitar a relação entre estes mundos tão distintos, a saber, o do conhecimento científico e humano propiciando a oportunidade de pensar o mundo e seus problemas de um ponto de vista privilegiado.

Mas, então como pensar a atividade filosófica no interior da escola, um espaço de conflitos e que impõe grandes dificuldades? Como verificar se está havendo aprendizagem significativa por parte do aluno nas aulas de filosofia? Obviamente que não se espera que os alunos sejam especialistas em história da filosofia, mas apenas que sejam seres capazes de partilhar da experiência do pensar crítico, da força de transformação e de mudança que jaz junto com a reflexão filosófica.

Muitas discussões giram em torno do ensinar filosofia pela sua história ou de ensinar a filosofar, mas se esquece que o fator mais importante neste processo não é o que o aluno memorizou, mas sim a “experiência de pensamento e de reflexão vivida” que ele experimentou e que pode, em certa medida, compartilhar com o professor e seus colegas de classe. Se um professor de filosofia espera que seu



aluno seja um intérprete ou leitor de textos filosóficos ele não deseja um aluno, mas um especialista em filosofia, tal qual existem nas universidades. Esquece-se que o mundo ao qual o jovem pertence não é o mundo ao qual o professor está inserido, acostumado com a leitura de textos clássicos de filosofia e suas discussões teóricas. Esquece-se que a filosofia provoca, em grande medida, um choque cultural no aluno, pois aquela realidade, aqueles conceitos, aquele tipo de literatura e de pensar o mundo antes não lhe pertenciam, mas que agora o invadem de maneira abrupta devido ao seu ingresso no Ensino Médio e o contato com o saber filosófico.

Há o que se considerar e ponderar sobre o contato do jovem com a filosofia. Não se pode projetar expectativas que não condizem com a realidade a qual este aluno dogmatizado estava antes submetido. É nesse sentido que se reforça o fato de que a aprendizagem filosófica processa-se pela experiência de pensamento vivida e não pela memorização de informações, datas e eventos da história do pensamento filosófico. Como afirmou Larrosa (2002, p.20), “Pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” Por isso a experiência é algo importante, mas que devido à configuração que remonta a uma tradição escolar cristalizada é algo cada vez mais raro e difícil de acontecer. Sobre este conceito de experiência, as confusões sobre o termo são muitas, pois geralmente interpreta-se a experiência como algo que simplesmente acontece no cotidiano do jovem, desprezando a sua significação íntima e única para o sujeito que a teve. Sobre isto Larrosa afirma o seguinte:

[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA, 2002, p. 21).

Sobre este problema, a saber, o da precariedade da experiência no mundo atual, em seu artigo intitulado **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, Larrosa (2002) afirma que um dos primeiros motivos remete-se ao fato de não se saber diferenciar o que é informação do que é conhecimento. Segundo o autor o fato de viver-se em uma sociedade de informação conduz os indivíduos a um

bombardeio de dados passados pela mídia nos mais diversos meios de comunicação que nos fazem ter a falsa sensação de estarmos adquirindo conhecimento. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p.22). Assim o conhecimento é interpretado na atualidade como ciência e tecnologia, como dados imediatos nos quais não é necessária a vivência empírica ou as condições subjetivas do sujeito que aprende. Por sua vez o conhecimento transformou-se em mercadoria na sociedade de consumo, “em contrapartida, a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade” (LARROSA, 2002, p.26). Percebe-se claramente a adoção de um sentido pragmático e utilitarista do conhecimento, onde a vida liga-se ao consumo e a satisfação de necessidades oriundas da fantasia, colocadas pelo fetiche tão presente nas propagandas de TV, nos outdoors e nos outros diversos meios de comunicação.

O ponto aonde se quer chegar é que o desprezo pela experiência como fato conscientemente vivido, sentido e experimentado pelo aluno, somado com as tendências ideológicas capitalistas e de uma forte tradição escolar cristalizada, são fatores que dificultam e limitam a aprendizagem dos alunos. Assim a filosofia no espaço escolar deve estar voltada para a experiência do pensar individual e coletivo sobre os fatos vividos na sociedade, onde a história da filosofia pode ajudar na compreensão dos processos sociais, sejam eles culturais, éticos, econômicos ou políticos.

A cultura do aluno não deve ser desprezada, pelo contrário, ela pode ser o ponto de partida para o início de uma reflexão. Porém, somente ela não é um elemento suficientemente capaz de romper com o pensar do senso comum. Por outro lado, o professor não pode interpretar a sua função como uma espécie de “colonizador” no sentido de ignorar a cultura do aluno sobrepondo o seu pensamento, ou as sistematizações filosóficas na tentativa falsa de “emancipar o aluno”. Afinal, educar não é emancipar quanto esta palavra pressupõe que o professor seja o portador de uma cultura ou consciência superior que deve ser inculcada nos alunos, portadores de uma cultura inferior, massificados e dogmatizados. O respeito à cultura e a formação das opiniões devem colocar-se em primeiro lugar como afirma Rockewell (2007). Muito mais natural é o professor

assumir a postura de alguém que aprecia a boa reflexão, que fornece aos seus alunos conhecimentos que se refletidos por estes poderão resultar em opiniões diversas respeitando a individualidade de cada um.

Assim a aprendizagem da filosofia não deve emancipar o aluno no sentido que fora mencionado no parágrafo anterior, mas fornecer condições para que o próprio aluno reflita sobre a sua realidade e existência, elaborando a sua própria concepção de mundo. Este processo reflete em grande medida, a potencialidade do aluno de construir ou de atribuir sentido ao mundo em que vive, ou seja, de “construir e inventar conceitos” dentro de todas as esferas, existencial, social, política e cultural. O aluno por meio da filosofia torna-se um agenciador do próprio saber, sua emancipação é conquistada pelo processo de auto-esclarecimento.

A educação filosófica pode ter como meta o esclarecimento (*aufklärung*) nos mesmos termos que Kant (2009) utilizou. O professor pode dar condições para que o aluno seja capaz de pensar por si mesmo para que possa abandonar a menoridade da qual é o próprio culpado, devido à inércia do pensamento reflexivo, a covardia e a preguiça. Talvez qualquer outro posicionamento que não seja este poderá conduzir o aluno a uma postura dogmática, no sentido de assumir os postulados de uma doutrina passada pelo professor ou de uma concepção de mundo que é somente dele e que ele próprio acredita que deve ser assimilada por todos os seus alunos.

Para ajudá-lo neste processo, o professor não pode ignorar o mundo de informação que tem a sua volta, muito menos a cultura do aluno. O Professor pode dispor de vários elementos para ajudá-lo nesta tarefa, visando uma transposição didática que privilegie a experiência de pensamento e não somente a informação memorizada. Dentre estes elementos, o filme parece ocupar um lugar privilegiado ao colocar-se como algo que não apenas provocará, mas forçará o pensamento em sua tarefa. Porém, cabe pensar como pode dar-se a utilização pedagógica do filme.

### 3.3 O ENSINO DA FILOSOFIA POR INTERMÉDIO DO CINEMA: UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO FILME

Há mais de trinta anos que o filme vem sendo utilizado de uma forma mais intensa por inúmeros professores na escola como um instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem das mais diversas disciplinas, embora autores como Serrano (1932) e Venâncio (1941) já avaliavam e advertiam os educadores da potencialidade da utilização do cinema como fator de educação.

[...] eis porque, se não é em absoluto exato afirmar a possibilidade da educação integral só por meio do cinema, é perfeitamente razoável considerar a prodigiosa invenção como um dos recursos e dos mais eficientes, e até com alguns privilégios intransferíveis, para a grande obra do ensino. (SERRANO, 1932, p. 176-177)

Dizia Bernard Shaw que o livro deve agradar 1% dos leitores, e o teatro 10% dos espectadores, o cinema 90%, donde a necessidade de se vulgarizar, de se nivelar com o gosto da maioria. Parece que, por isso mesmo, que deve agradar e pode agradar ao grande público, é que o cinema é, de fato, um grande fator de educação (fator no próprio sentido do termo – multiplicador), pois que, como nenhum outro, pode ensinar, pode educar a todos, mesmo aos que não sabem ler. (VENÂNCIO, 1941, p.42-43)

Tanto Serrano (1932) quanto Venâncio (1941) colocam o cinema como um elemento importante no processo de ensino. Apesar de não estarem referindo-se diretamente a filosofia, mas com vistas à educação como um todo, cabe ressaltar que ambos os autores acabam por colocarem-se como verdadeiros visionários na utilização do cinema como fator de educação. Venâncio (1941) cita inclusive alguns números de algumas experiências estadunidenses, para demonstrar a potencialidade do cinema no processo de aprendizagem:

Em Detroit Public Schools, a lição visual dá melhores resultados em  $\frac{1}{4}$  do tempo requerido pelo mesmo assunto, ensinado oralmente. Em New York City Schools o resultado foi de 33,9% a crédito das classes ensinadas visualmente, contra 23,3% das classes ensinadas somente pelo texto. Em Madison, Wisconsin, High Scholl (Prof. J. Werber) visava-se determinar a eficiência de quatro métodos apresentados. Eis os resultados:

1. Ensino por meio do texto – 48,80%
2. A mesma lição, oralmente, pelo professor – 48,50%
3. A mesma lição por um filme – 50,48%.
4. O filme acompanhado de explicações – 52,17%. (VENÂNCIO, 1941, p. 44).

No entanto, Venâncio (1941) destaca que o filme não pode ser um recurso utilizado de forma aleatória e indiscriminada. Segundo Venâncio (1941, p. 48) “o filme com vistas ao ensino deve ser adaptado ao ensino, ele não é, nem pode substituir uma lição, mas deve ser feito, de colaboração entre o educador e o cineasta”. Além disso, o autor destaca que a utilização do cinema em sala de aula deve unir três elementos, a saber, “o cineasta”, o sujeito que entende da arte do cinema, “o educador”, que conhece os seus alunos e os preceitos da psicologia de ensino, e “o especialista”, que deve orientar o educador ao que importa ensinar e destacar.

Serrano (1932, p.194) destacava a importância de um apoio governamental para a utilização do cinema no setor da educação. “Urge convencer os poderes públicos da alta relevância do problema da cinematografia educativa e da necessidade de consignar verbas para aquisição de aparelhos e películas”. Entretanto, as políticas públicas foram surgindo de forma lenta para este fim, e foi somente com o impulso do desenvolvimento tecnológico das diferentes mídias e aparelhos reprodutores, que possibilitaram o uso doméstico do filme.

De acordo com Mascarello (2006, p.348), presenciamos isso com o advento dos filmes gravados em fitas magnéticas, mercado criado nos EUA a partir de 1975 como o Betamax e do famoso VHS (Vídeo Home System) na década de 1980. No Brasil este mercado das chamadas fitas cassetes teve início em 1982, mobilizando os consumidores e abrindo novos mercados, como as vídeo locadoras, além de facilitar a montagem de cineclubes (espaço dedicado ao debate de filmes e a crítica de cinema) de norte a sul do país.

A verdade é que levar um filme até a sala de aula neste período era uma verdadeira aventura. Isto porque o uso das tecnologias no ensino, segundo Campos e Silva (2010), só estariam sendo disponibilizadas com mais ênfase somente a partir da década de 90, onde muitos aparelhos de TV começaram a disputar o espaço com os microcomputadores. As escolas públicas bem equipadas deste período (1990), contavam com uma sala de vídeo com um televisor de 20” e um aparelho de vídeo cassete disponível para uso dos professores mediante agendamento. Embora o espaço e os aparelhos estivessem disponíveis, o fato de retirar os alunos da sala de aula, encontrar um filme adequado exigia do professor um grande esforço e

planejamento antecipado, o que fazia com que a utilização do filme fosse um tanto esporádica.

Segundo Campos e Silva (2010), o uso do filme seria mais freqüente somente a partir do ano de 2003, com a popularização dos aparelhos de DVD (Digital Vídeo Disk) que foram substituindo gradualmente as fitas cassetes no mercado brasileiro. O formato compacto, a facilidade do uso e a diversidade de títulos novos e antigos, fez do DVD uma ferramenta didática para o professor dentro da sala de aula. Cabe ressaltar aqui, que neste período o governo nunca forneceu apoio para a utilização do filme para fins didáticos, ou com a compra de filmes ou com verbas para aquisição de aparelhos. Se o filme foi utilizado como um recurso didático, isso se deve em grande medida a boa vontade dos inúmeros professores Brasil a fora, que muitas vezes compravam ou locavam filmes com dinheiro do seu próprio bolso para construir uma aula inteiramente diferente a partir do filme.

No estado do Paraná uma atitude, louvável por parte da Secretaria de Educação foi a implantação das TVs Pen Drive a partir de 2008. O objetivo era oferecer aos alunos uma nova possibilidade de aprendizagem mediante o uso de imagens e vídeos. Foi instalado um aparelho televisor em cada sala com entrada para um dispositivo de armazenamento móvel (Pen Drive) capaz de reproduzir vídeos e imagens em diferentes formatos. Isto facilitou ao professor a utilização destes recursos, desde que tivesse um bom conhecimento no nível de usuário com informática básica.

Segundo Cortes (2009) o fato da implantação dos aparelhos de TV nas salas de aula motivou inúmeros professores a diversificarem as suas metodologias incluindo o vídeo (imagem movimento) e fotos (imagens estáticas) no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, ao considerar-se a implantação das TVs como um marco histórico no Paraná, para a utilização da imagem como recurso didático, trata-se de algo bastante recente. Isto porque não se tem grandes obras ou grandes cânones que orientem e efetivem o uso do filme como uma metodologia universalmente reconhecida no ensino. O que se tem são relatos de experiência e artigos<sup>24</sup> que visam elucidar como procedeu uma experiência baseada na utilização

---

<sup>24</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações registra pouquíssimas (menos de 10) teses e dissertações sobre filosofia e cinema. A produção nessa área tem se expandido na forma de artigos acadêmicos e alguns livros que buscam analisar alguns filmes sobre um ponto de vista filosófico. No entanto são ínfimas as produções que visam teorizar esta relação. Na busca realizada no site da

da imagem como recurso pedagógico. Mas isso não é um problema, pelo contrário, isso faz com que, pensar o filme pedagogicamente, converta-se em um grande desafio.

Pensar o uso do filme para aprendizagem da Filosofia na escola parece ser algo não somente novo como necessário, embora a questão do uso do cinema no Brasil com finalidades educativas seja bastante antiga, conforme Venâncio (1941) e Serrano (1932). Estudar Filosofia na escola não se trata de aprender sobre datas, acontecimentos ou fatos específicos, trata-se de compreender como os seres humanos pensam, porque pensam e o que se faz com aquilo que pensam. Por isso, à primeira mão, estudar filosofia coloca-se como uma tarefa de pensar problemas que dizem respeito aos seres humanos e ao mundo em que se vive. Para um adolescente de quatorze a dezessete anos compreender a filosofia somente por seus conceitos, pelos seus textos clássicos pode converter-se em uma tarefa demasiadamente difícil. Não que o texto clássico não deva ser usado, mas o professor de filosofia no ensino médio sabe que o seu aluno não está preparado para ler qualquer texto clássico da história da filosofia, por isso, os professores de filosofia sempre devem tomar o cuidado de levar ao aluno um texto ou excertos de um texto que possam estar adequados ao seu entendimento, desde que acompanhado pela explicação atenta do professor, pois como destaca Obiols:

[...] a aprendizagem filosófica não pode deixar de ser integral, não pode deixar de incluir os textos, os conceitos, as teorias filosóficas e a filosofia, não menos que os procedimentos e as atitudes que se encontram naqueles e nesta. Apenas assim, a aprendizagem filosófica poderá ser autenticamente formativa (OBIOLS, 2002, p. 86).

É fato que a utilização do texto filosófico na sala de aula pode ser realizada, desde que com ressalvas. O professor de filosofia tem que levar em consideração o perfil do aluno que tem e isso irá variar de uma comunidade para outra. Existem comunidades onde se observa que o nível de instrução dos pais é relativamente maior dado sua condição financeira. Portanto, percebe-se muitas vezes que o aluno tem o costume de ler e na maioria das vezes se apraz com uma boa discussão. Há comunidades, no entanto, cujo nível de instrução dos pais é relativamente baixo assim como sua condição econômica, o que faz com que muitos alunos não tenham

um apreço pela leitura e apresentem grandes dificuldades quanto a o processo de alfabetização, mesmo no ensino médio. A perspicácia do professor de filosofia deve estar atenta a tudo isso. O professor não deve encarar a sua tarefa como de “formação”, no sentido de querer transformar seus alunos em filósofos, não é essa a proposta, já que poderia desmobilizar o aluno ao invés de conduzi-lo em direção ao processo do filosofar.

A complexidade de trabalhar com a filosofia na escola média remete-se a dois problemas em questão:

- a) Quanto à formação acadêmica do professor nas universidades;
- b) Quanto a sua falta de experiência com o ensino da filosofia.

Que se faça aqui um pequeno parêntese quanto a esta questão: é fato que boa parte dos problemas no ensino da filosofia, no chão da escola, remete-se a um sério problema de formação. Os cursos de graduação em Filosofia não tem se preocupado com a relevância pedagógica do ensino desta disciplina. Como afirma Mauch (2012), os cursos de licenciatura em filosofia, em sua grande maioria, têm como intenção formar historiadores da filosofia por meio da exegese de textos clássicos, o que têm causando sérios problemas quanto à formação pedagógica dos futuros licenciados. O aluno que se forma em um ambiente como esse, ao chegar às salas de aula do Ensino Médio, tende a reproduzir o exemplo de seus mestres. A aula então acaba por transformar-se em algo vazio e sem propósito. A filosofia ao invés de possibilitar um caminho rumo ao esclarecimento do mundo, do ser humano e de seus problemas acaba sendo um discurso retórico vazio, assim como o discurso de alguns professores universitários para um determinado aluno que agora é professor e tende a reproduzir nas classes do ensino médio o exemplo de seus mestres. Tal exercício assassina a motivação e a reflexão dos alunos, o filosofar e a própria filosofia como afirma Gallo e Kohan (2000):

[...] um professor que apenas reproduza que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, é claro, com seus alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. Portanto a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e se ensinada ao mesmo tempo (GALLO;KOHAN, 2000, p.82).

Quanto à falta de experiência do professor, como afirma Cruz (2005), as universidades poderiam amenizar este problema estabelecendo um diálogo com a



escola média. Somente um semestre de estágio não é suficiente para que um graduando tire suas conclusões acerca do ensinar, do aprender, em suma, da tarefa proposta para a educação como um todo. Este processo de inserção do acadêmico (futuro professor) deveria ser realizado a partir do primeiro ano de curso, colocando o professor em contato com o cotidiano da sala de aula, com seus conflitos e problemas.

O desprezo pela educação no país dificulta em grande medida o trabalho dos professores no interior da escola. A falta de uma boa estrutura psicológica por parte do professor e física por conta do estabelecimento de ensino coloca-se como grandes barreiras para o desenvolvimento de projetos e ações que visem estruturar a aprendizagem de uma forma inteiramente diferente como ela é colocada, com mais dinamismo e que desperte o interesse do jovem, ser tão apático e alienado nos dias atuais.

E com o cinema não seria diferente. Em pleno século XXI, diante do público de alunos, o trabalho com mídias audiovisuais coloca-se como um imperativo. O mundo do jovem de hoje é virtual, icônico, ou seja, a sua realidade é entendida e interpretada por meio de imagens. Do jogo de *vídeo game* até os processos de socialização dentro das redes sociais virtuais, alguns jovens de hoje manifestam rejeição pelo conhecimento que recebem na escola, pois o vêem como algo retrógrado, estático, sem dinamismo algum. De fato ainda ensina-se como os próprios jesuítas ensinavam no Brasil da era Cabral, muitas escolas ainda não romperam com um sistema tradicional de ensino que vive a beira de um colapso.

Observa-se uma mudança radical em todos os setores da sociedade frente ao desenvolvimento tecnológico. Porém, percebe-se que a escola adapta-se a estes processos de forma viciosa e equivocada. Ao invés de focar na construção de um sistema de ensino que privilegie um saber humanizador, converte as prerrogativas do ensino com a única intenção: de fomentar o mercado de trabalho por meio de uma educação tradicional, técnica e instrumentalizadora. Nestes termos a escola converte-se como afirmou o filósofo francês Louis Althusser (1985), em aparelho ideológico do Estado, cuja função é reproduzir o modelo de sociedade que se tem, em questão, uma sociedade capitalista, competitiva, elitista e desumana.

O cinema já deu o seu recado sobre estes graves problemas enfrentados pelos moldes de uma educação tradicionalmente jesuítica. O filme **Sociedade dos Poetas Mortos (EUA-1989)** do diretor Peter Weir, conta a história de um professor

chamado John Keating (Robin Williams) que chega para lecionar literatura numa das mais prestigiadas escolas tradicionais americanas na década de 1950, a então fictícia Academia Welton, onde confronta a educação disciplinadora e tradicional da escola com métodos pouco ortodoxos, conduzindo os seus alunos rumo a um despertar crítico por intermédio da poesia. O desprezo pela tradição e pela disciplina evidencia-se em várias cenas do filme. Em uma delas, Mr. Keating (Robin Williams) pede que seus alunos rasguem uma obra de um famoso PhD em literatura e poesia, demonstrando o seu desprezo por uma concepção elitista e teórica da cultura poética, pois em sua opinião não se aprenderia poesia lendo um crítico literário, mas sim, lendo os grandes poetas e construindo sua própria experiência a partir da poesia.



FIGURA 19 – CENA DO FILME “SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS” (EUA-1989)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

A escola por sua vez interpreta as atitudes de John Keating como um ato de rebeldia e de afronta a tradição do colégio e o pune severamente, culpando-o por algumas transgressões realizadas pelos seus alunos. É inevitável deixar de comparar o destino de Mr. Keating com o de Sócrates, que durante a vida toda se ocupou em despertar nos jovens o conhecimento e a verdade por meio do espírito crítico filosófico, mas que por fim acaba sendo acusado pelos poderosos de corromper a juventude com seus ensinamentos e sucumbe diante deles.

Outro filme bastante polêmico é o recente **Entre os Muros da Escola (FRA-2008)** do diretor Laurent Cantet. O filme conta a história de vida de um professor de língua francesa, François Marin, (François Bégaudeau) na turbulenta relação com

seus alunos, a maioria imigrantes, ou filhos de imigrantes de ex-colônias francesas. O filme faz um retrato fiel de uma juventude que não aceita nem valoriza os conhecimentos que recebe na escola. A escola por sua vez é mostrada no filme como uma instituição impotente que tenta, a duras penas, manter um sistema que todos na prática já reconhecem como falido.



FIGURA 20 – CENA DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA” (FRA-2008)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Os conflitos pessoais e ideológicos no filme suscitam várias questões, há aqueles que vêem no filme apenas um relato vívido do cotidiano escolar nas periferias do mundo, do desrespeito à figura do professor e da falta de interesse pelos conhecimentos transmitidos. Já outros vêem no personagem do professor François Marin (François Bégaudeau) uma espécie de colonizador que trata os seus alunos como selvagens que precisam ser educados. O professor representaria o papel colonizador francês enquanto seus alunos seriam o retrato das nações exploradas. Nisso surge um impasse: os “diversos muros” que são construídos a partir do cotidiano escolar não evidenciarão uma falência do sistema educacional tradicional frente a jovens nascidos em uma nova época, em uma cultura completamente diferente das antigas gerações educadas? A postura desrespeitosa destes alunos não seria na verdade o reflexo de uma postura crítica ou de reação a um modelo decadente de ensino?

Tais questões ficam abertas a interpretações. Em uma das poucas e raras cenas do filme, os alunos são instigados a fazer uma espécie de auto-retrato onde

podem usar a sua criatividade. Os resultados foram tão bons, que levaram o professor a elogiar os trabalhos despertando nos alunos um sentimento de estranhamento, já que estavam acostumados a serem ridicularizados pela sua falta de capacidade de aprendizagem. O ambiente da sala de aula no filme é retratado como um campo de batalha. Xingamentos, agressões de ambos os lados fazem com que os ânimos fiquem sempre exaltados todos os dias. Em uma das cenas o professor chama a atenção de duas alunas que haviam participado do conselho de classe como representantes discentes, mas que na ocasião riam e debochavam comportando-se nas suas palavras como “vagabundas”. Ao final do filme, o professor pergunta a mesma aluna o que havia lido de mais interessante no semestre, eis que a mesma aluna afirma que havia lido a República de Platão. Questionada sobre a obra, a aluna, com suas palavras, fala um pouco sobre o livro e ao final da explicação ironiza o professor dizendo “este não parece ser um livro para vagabundas, não é professor?”. Enfim, o filme é um campo aberto para as reflexões nas mais diferentes matizes tanto para o professor quanto para o aluno com relação à experiência do cotidiano escolar.

É por isso que na disciplina de filosofia, o filme coloca-se não somente como um recurso pedagógico importante no sentido didático, de compreensão do problema filosófico, como é capaz de fazer com que os alunos revisitem lugares comuns do seu cotidiano, como a escola, permitindo a construção de uma reflexão altamente crítica sobre os fenômenos vividos. Se a filosofia propõe-se a falar da vida, do humano e suas relações com o mundo, é natural que o filme a ser utilizado seja capaz de, em primeiro lugar, estabelecer esta ponte do aluno com o seu cotidiano, em segundo, possibilitar uma reflexão que fuja do senso comum, em terceiro, conduzir o aluno a questionar os diversos dogmas propostos pela sociedade e por último, possibilitar ao aluno a conquista de uma consciência crítica.

O alcance desta consciência crítica coloca-se como um elemento emancipador, no sentido em que o próprio aluno apropria-se do problema e constrói da sua forma o entendimento sobre as questões-problemas levantadas a partir do filme, ou seja, torna-se um ser capaz de construir e reconstruir conceitos, de pensar subjetivamente e filosoficamente, de transfigurar a realidade a partir de um processo de “experimentação”. Não se trata de tomar este caráter emancipador no sentido em que o professor imbuído de uma consciência crítica superior ensine os alunos a pensarem, a serem críticos, não é isso. Pelo contrário, ao professor cabe apenas

instigar a reflexão, colocar o problema não oferecendo soluções prontas, sob pena de cair em um exercício de doutrinação ou até mesmo de uma concepção dogmática do problema, pois a filosofia está cheio destes exemplos.

O caráter emancipador pode ser interpretado como um momento de autoconhecimento, de autodescoberta, enfim, em termos kantianos, de “esclarecimento” a partir da construção de sentido, sendo que a construção deste ponto de chegada não é realizada pelo professor, mas sim pelo próprio aluno a partir das reflexões geradas a partir do filme. O interessante de utilizar o filme como recurso didático para o ensino da filosofia é que ele não professa uma verdade sobre o problema levantado, como muitas vezes a nossa oralidade na sala de aula acaba inferindo, pelo contrário, ele fica totalmente aberto a interpretações, permitindo que o aluno o explore da sua maneira.

Talvez esta metodologia seja tão contundente por professar uma forma de aprendizagem completamente diversa da que se enfrenta tradicionalmente na sala de aula. Em uma prova escrita, por exemplo, diante de uma questão o aluno tem em vista o que “foi dito pelo professor” ou “o que está escrito em seu livro didático ou em seu caderno”, nestes termos a reflexão é condicionada pelo próprio instrumento de avaliação e a nota é o símbolo máximo disto. O aluno não cria absolutamente nada, não descobre, não constrói, pois a intenção é que ele apenas reproduza um saber cristalizado por uma tradição dentro do conteúdo da disciplina.

Quando o filme é utilizado como instrumento didático esta posição muda, pois o professor coloca o problema e o aluno deve obter as respostas a partir de sua compreensão do filme. Nestes termos não há um conhecimento cristalizado a ser lembrado, nem cânones a serem obedecidos, o aluno com desconfiança absoluta arrisca-se a fornecer uma resposta para o problema filosófico colocado diante das imagens do filme, ou seja, ele precisa construir uma opinião crítica sobre o assunto, não existe conhecimento, pois este será construído mediante o diálogo com o professor e os outros colegas após a exibição do filme. Porém, cabe ressaltar que a utilização do filme deve ser precedida de um rigoroso planejamento por parte do professor, do contrário todo trabalho não surtirá o efeito desejado no que diz respeito à aprendizagem da filosofia por parte dos alunos.

### 3.3.1 A utilização do filme na sala de aula: limites e possibilidades

Para a realização de um trabalho com a utilização do filme em sala de aula, o professor deve tomar alguns cuidados quanto ao planejamento de suas atividades. Há alguns anos observa-se do ponto de vista da experiência cotidiana, que a sala de aula tem se transformado cada vez mais num ambiente hostil, tanto para o professor quanto para o aluno. A rotina das atividades é exaustiva para os alunos, pois esta rotina que compõe o cotidiano escolar é repetida nos seus mais ínfimos detalhes todos os anos. Por isso, quando o professor leva um filme para a sala de aula, ao contrário de observar a colaboração dos alunos com uma atividade diferenciada, o que se observa é uma tentativa exaustiva de conter a conversa, os ânimos exaltados e a indisciplina na sala de aula. Ao deparar-se com esta cena o professor desanima, sente-se fracassado conclui que o filme não pode ser utilizado na sala de aula. Esta conclusão por sua vez, é precedida de alguns erros de condução metodológica que dizem respeito ao planejamento das atividades e dos objetivos pelos quais o professor deve utilizar o filme em sala de aula que conforme Napolitano (2003) são os seguintes:

- a) O primeiro obstáculo para a exibição do filme em sala de aula diz respeito ao tempo de duração das aulas. Na melhor das hipóteses o professor tem três aulas de cinquenta minutos semanais, o que o faz dividir o filme em partes fragmentando a exibição do filme.
- b) O segundo obstáculo diz respeito ao ambiente de exibição do filme, a sala de aula não é um ambiente propício para a exibição integral de um filme, embora isso possa ser superado caso a escola possua uma sala própria para exibição.
- c) O terceiro obstáculo diz respeito à escolha do filme que nem sempre é compatível com a linguagem e o mundo dos jovens, o que gera dispersão e desinteresse logo de início.
- d) O quarto obstáculo diz respeito à falta de planejamento da atividade. Muitas vezes o professor passa o filme apenas para “passar o tempo”; o filme não mantém uma conexão vívida com o conteúdo trabalhado.

Com relação ao primeiro obstáculo, a saber, da divisão do filme em partes, é uma estratégia que dificilmente dará certo com sua aplicação na disciplina de

Filosofia. O filme utilizado como filosófico deve operar com “conceitos-imagem”, pois como afirma Cabrera:

[...] o cinema pode ser considerado filosófico se for possível analisar os filmes do ponto de vista conceitual (conceito-imagem), considerando-os como sucessões de conceitos mostrados ou conceitos vistos (CABRERA, 2006, p. 45).

Ao trabalhar o filme em sala de aula na disciplina de Filosofia, duas interrupções parecem não são bem vistas do ponto de vista didático: a primeira delas diz respeito à fragmentação do filme em partes. Às vezes o professor começa a exibir o filme em uma semana e termina somente na outra, o que obviamente não o fará obter bons resultados. A segunda interrupção diz respeito àqueles professores que costumam parar o filme apertando a tecla “pause” para dar uma explicação ou comentar uma cena do filme, o que também não irá produzir bons resultados (em filosofia) pelas razões que se aponta a seguir.

Ambas as interrupções causam o que se entende por “truncamento reflexivo”<sup>25</sup>. A palavra “truncar” tem um significado que remete basicamente a “decepar, mutilar, interromper”, nestes termos quando o filme é dividido em partes há uma interrupção brusca do processo reflexivo. Para que o aluno consiga remeter sentido aos conceitos-imagem o filme não pode ser interrompido. A exibição de um filme funciona como uma espécie de “ritual” que não pode ser quebrado, do contrário a atenção desvia-se, o foco perde-se e qualquer coisa torna-se mais interessante que a exibição do filme. Isso pode ser observado muito facilmente quando o filme é dividido em partes. Na primeira aula os alunos estão imersos no filme, com a atenção e a reflexão focada nas imagens, o pensamento trabalha a todo instante tentando remeter sentido as imagens que passam na tela. Porém é fácil observar que numa próxima aula a continuação da exibição do filme não é mais tão bem vinda. A cabeça do aluno parece estar na próxima aula que é educação física ou na prova de matemática da última aula. O professor começa neste momento a ver que a exibição e o aproveitamento a partir do filme será um fracasso.

A segunda modalidade de interrupção é realizada pelo próprio professor. É realmente muito curioso que muitos professores de filosofia tenham como

---

<sup>25</sup> Este conceito não foi desenvolvido por nenhum dos autores que constam na bibliografia desta dissertação. Trata-se de um conceito utilizado para exemplificar a interrupção do filme e seus efeitos na disciplina de Filosofia. (N. do A.).

procedimento para um melhor aproveitamento didático, pausar o filme durante a exibição em determinadas partes que consideramos mais importantes, explicando aos alunos ou tentando estabelecer uma ponte da cena com os conteúdos. Esta modalidade de interrupção não é bem vinda em filosofia pelos seguintes motivos: ao trabalhar com conceitos-imagem o espectador, no caso o aluno, deve ser capaz de perceber e transcender as relações filosóficas e as conexões entre os eventos do filme (que produzem os conceitos-imagem) com os conceitos filosóficos trabalhados em sala de aula. Isso pressupõe, em primeiro lugar, que o filme nunca pode ser exibido antes de um trabalho teórico efetivo do professor na sala de aula, do contrário os alunos não serão capazes de ler o filme filosoficamente, pois não irão dispor das condições necessárias para entender os conceitos-imagem dispostos nas cenas do filme e de recriá-los dentro da perspectiva da disciplina. Muitas vezes é preciso treinar o olhar do ponto de vista histórico filosófico para que haja uma aprendizagem mais efetiva com o uso do filme. Por isso é necessário que o professor, por meio das aulas teóricas, prepare a mente dos jovens antecipadamente treinando os seus olhos para a exibição posterior do filme. Sobre isto Cabrera nos diz o seguinte:

É claro que o pressuposto básico para que o cinema tenha as características mencionadas na formulação do conceito-imagem é que nos disponhamos a ler o filme filosoficamente, isto é, a tratá-lo como um objeto conceitual, como um objeto visual e em movimento. Ou seja, devemos impor a pretensão de verdade e universalidade em nossa leitura do filme, quer o diretor tenha proposto isso ou não (CABRERA, 2006, p. 45).

Ao interromper o filme, o professor com sua autoridade diante do saber, que é universalmente aceita pelos alunos, impõe sua visão, sua análise e suas conclusões dos fatos ou conceitos-imagem a partir do filme. Este ato tira o que há de mais produtivo na exibição de um filme do ponto de vista filosófico, que é despertar as mais diversas perspectivas ou interpretações dos conceitos a partir do olhar do jovem. Isso elimina a criatividade do aluno para a realização de um trabalho posterior ao filme e impede que o aluno recrie os conceitos em seu pensamento. Por exemplo, a mediação de um debate após o filme seria impossível, pois como expor pontos de vista contrários, contraditórios ou até mesmo conflitantes se o próprio professor já desvelou as imagens do filme pausando em várias cenas e explicando o seu teor? Qualquer atividade realizada posteriormente estará impregnada da perspectiva do professor, uma produção de texto, uma discussão em grupo, ou seja,



nestes termos o filme perde o seu caráter instigador, pois o professor já desvelou todos os conceitos por trás das cenas do filme.

Assim o truncamento reflexivo ou a interrupção da reflexão, mediada pela fragmentação da exibição do filme ou pela interrupção do professor, acarretará implicações na continuidade do trabalho e nos resultados a serem obtidos a partir da exibição do filme pelas razões que apontamos acima. Deleuze (2007) coloca que a obra fílmica é um “todo” e que a sua compreensão filosófica depende da totalidade dos processos que compreendem a exibição do filme em relação direta com o espectador. Por isso o uso de cenas e trechos de filmes quando utilizados, apenas possuirão um efeito de mobilização para a aula e não terão uma ligação profunda com o pensar filosófico.

O segundo obstáculo diz respeito ao ambiente de exibição do filme. Muitas vezes o professor consegue exibir um filme integralmente, sabe que a divisão em partes não é produtiva, mas percebe que a turma não consegue ser mobilizada em direção a compreensão dos conceitos no interior do filme. Isso pode ter origem, em grande medida, com relação às condições de exibição do filme.

Carrière (2006) quando faz uma comparação do cinema com a televisão, coloca o caráter paradigmático do cinema, suas afirmações evidenciam que a exibição de um filme é muito mais que um evento social, trata-se de um ritual que deve ser rigorosamente seguido. Apesar dos inúmeros avanços tecnológicos costumamos ouvir do senso comum que “ver um filme em casa não é a mesma coisa que ver um filme no cinema”. O fato de estar em um cinema já é um motivo que denota um primeiro propósito: o indivíduo vai até lá para ver um filme, para apreciá-lo, para emocionar-se ou simplesmente para contemplá-lo. Ao entrar na sala senta-se em uma cadeira confortável, ajeita-se relaxando e preparando o espírito para o filme. Aos poucos a luz vai diminuindo dando introdução aos *trailers* e quando finalmente o filme começa as luzes são totalmente apagadas. Todos ficam em silêncio na escuridão sob a luz que emana da grande tela. A conversa não é bem vista nem mesmo pela companhia que está ao seu lado dentro do cinema, ela assim como todas as outras pessoas estão ali somente com o único propósito: para ver o filme.

Esta falta de ambientação que compõe o ritual cinematográfico pode contribuir de alguma forma para a dispersão dos alunos durante a exibição do filme em sala de aula, afinal aquele ambiente ali não é identificado como um espaço de

exibição filmográfica (condições de espaço). As cadeiras são desconfortáveis, (condições ergonômicas) ele não foi até a escola somente para ver um filme (não há identificação com um propósito) a sala ou o ambiente é muito claro e há muito ruído lá fora (condições físicas). Todos estes fatores afetam o processo reflexivo a partir da compreensão dos conceitos-imagens utilizados no filme pelos alunos, contribuindo para o processo de interrupção da reflexão que fora chamado anteriormente de truncamento reflexivo.

O terceiro obstáculo diz respeito à escolha do filme a ser utilizado. Muitos professores têm demonstrado uma certa aversão ao *blockbuster* por acreditar que todo filme americano é produzido com finalidades comerciais bem definidas ligadas ao entretenimento de massa. De fato possuem razão quanto a isso. Porém muitos *blockbusters* escondem temas filosóficos altamente relevantes. Bons exemplos de *blockbusters* com temáticas filosóficas são os filmes **O Show de Truman (EUA-1998)**, **Matrix (EUA-1999)**, **Clube da Luta (EUA-1999)**, **A Vila (EUA-2004)**, **V de Vingança (EUA-2005)**, **Na Natureza Selvagem (EUA-2007)**, **Avatar (EUA-2009)**, **A Origem (EUA-2010)**, ou seja, ignorar o *blockbuster* é colocar um obstáculo do filme diante do jovem, não que todos devem começar vendo um *blockbuster* para pensar a filosofia, mas a aproximação do jovem com filosofia, a partir do filme, pode ser um grande risco se for começada por intermédio dos clássicos. Alguns filmes clássicos possuem de fato muito da filosofia, porém são filmes que possuem uma linguagem particular por terem sido construídos para um público restrito, por fazerem parte de movimentos cinematográficos consolidados, por possuírem técnicas de filmagem peculiares, por disporem de artifícios que aos olhos dos jovens podem ser encarados a primeira vista como demasiadamente chatos e enfadonhos.

Neste sentido deve-se ter uma consciência que o trabalho com filmes filosóficos deve buscar uma proximidade ao mundo cultural do jovem. Por isso o professor não deve ignorar um *blockbuster* com uma boa reflexão filosófica, pois isso não impede de forma alguma que aos poucos, quando o professor ao medir o seu trabalho com seus alunos, a partir dos filmes, observando o florescimento de uma compreensão maior do cinema, da filosofia e de seus conceitos, possa introduzir gradualmente ou fazer uma tentativa com os filmes conceitualmente interpretados como clássicos e filosóficos. Bosi (1992, p.103) ao falar do ensino da literatura brasileira para adolescentes, afirma que “temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito, que é preciso começar pelo

conhecido e depois aventurar-se pelo desconhecido”. Nesse sentido, percebe-se que o cinema, assim como a literatura, também possui um tipo de linguagem bastante peculiar que merece ser trabalhada, buscando aproximações com aquilo que é “conhecido”. Neste caso são os *blockbusters*, para que depois, o aluno possa “aventurar-se rumo ao desconhecido” com a linguagem dos filmes clássicos e filosóficos do cinema.

Por último existe o obstáculo que diz respeito à falta de planejamento do professor, tanto com relação à realização integral das atividades, incluindo os processos de avaliação, no que tange a falta ou ausência de objetivos e resultados a serem colhidos mediante a observação do processo de aprendizagem dos alunos com a exibição de um filme. Para solucionar este grave problema será proposto mais adiante, uma metodologia que envolverá desde a escolha do filme, passando pelos processos avaliativos culminando com os resultados de aprendizagem obtidos a partir da exibição do filme.

### 3.3.2 A utilização do filme dentro da sala de aula

Evandro Guedin (2009) em seu livro **Ensino de Filosofia no Ensino Médio** destaca uma importante reflexão com relação ao uso pedagógico da imagem para o ensino da Filosofia. Segundo Guedin (2009), “o olhar do sujeito, sua intenção, determina e condiciona o modo pelo qual percebe a sua realidade” (GUEDIN, 2009, p.195). Por isso ao utilizar um filme como um instrumento para aprendizagem da filosofia, a imagem deve ser usada para “provocar o pensamento e desenvolver a reflexividade e criticidade do sujeito da aprendizagem” (GUEDIN, 2009, p.196). O filme deve ser usado ou como um elemento de problematização dos conceitos filosóficos vividos cotidianamente pelo aluno (experiência a partir da criação de novos conceitos) ou como uma intuição de conceitos filosóficos já estudados, para que sejam reapropriados e pensados pelo aluno da sua maneira, o que remete novamente a criação de sentido e, portanto, criação de conceitos. O uso do filme no interior da escola é importante, pois segundo Napolitano (2003):

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p. 11).

Napolitano (2003) em sua obra **Como Usar o Cinema na Sala de Aula**, traz importantes reflexões quanto ao uso do filme no interior da escola. Segundo o autor, o professor tem um importante papel de mediador quanto à utilização do filme, “não apenas preparando a classe antes do filme como também propondo desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas” (NAPOLITANO, 2003, p. 15). É importante ressaltar que a utilização do filme na sala de aula não pode vir imbuída como uma tarefa messiânica. O filme não pode servir apenas para motivar ou despertar o interesse dos alunos, pois ele não se resume e nem deve ser reduzido a um instrumento ilustrativo na aprendizagem.

Na atualidade discute-se muito sobre a aproximação dos conteúdos da aprendizagem com a vida cotidiana do aluno. Isso é de suma importância quando se fala da utilização do filme como um recurso pedagógico, especialmente no ensino da Filosofia, uma disciplina que é colocada como de difícil compreensão. Não se pode pensar que a utilização do filme irá resolver todos os problemas relacionados à falta de motivação e interesse pelo conhecimento, pois suas causas são muito mais complexas que estão além dos limites da sala de aula ou do cotidiano da escola. O filme pode e deve ser encarado como um importante instrumento no ensino da Filosofia, um meio que facilite a aprendizagem dos conteúdos filosóficos e que possibilite ao aluno do ensino médio a conquista de sua autonomia enquanto sujeito pensante.

Com relação ao uso do filme no interior da sala de aula, Napolitano (2003) sugere três possíveis abordagens: a articulação com o conteúdo curricular, a articulação no desenvolvimento de habilidades/competências e a articulação quanto aos conceitos. Cabe ressaltar que a presente reflexão de Napolitano (2003), não tem como alvo o ensino da Filosofia, mas um enfoque multidisciplinar, por isso, a partir das contribuições do autor, será necessário adequar o uso do filme dentro da disciplina de Filosofia.

A primeira abordagem, a saber, quanto à articulação com o conteúdo curricular, mostra-se como essencial quanto à exploração da atividade fílmica no interior da sala de aula. A partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino da Filosofia

no Paraná (2009), encontramos uma proposta que visa à articulação dos conteúdos dentro de seis grandes áreas temáticas: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética e Política, Estética e Filosofia da Ciência. Nesse sentido as diretrizes permitem ao professor a escolha dos conteúdos específicos a serem trabalhados dentro destes seis grandes conteúdos estruturantes, o que de certa forma pode facilitar o trabalho do professor quanto à escolha dos filmes a serem trabalhados no decorrer do desenvolvimento da disciplina. O tempo é um grande inimigo do professor, pois atualmente no Paraná os professores possuem três aulas de Filosofia semanais no regime de ensino por blocos e duas aulas semanais na modalidade de ensino seriado<sup>26</sup>. Por isso há que se pensar em estratégias de utilização do filme que sejam contrárias a exibição fragmentada. Uma boa opção é a utilização de curtas metragens. Os curtas-metragens são filmes com curta duração, onde dificilmente excedem vinte minutos. A vantagem do uso do curta metragem está aliada ao fato de não haver interrupção durante a exibição do filme, o que permitirá por parte dos alunos uma apreensão da totalidade da obra.

Um bom exemplo de curta-metragem filosófico seria o filme (animação) **Danny Boy (POL-2010)** do diretor Marek Skrobecki. O filme conta a história do menino Danny Boy, que vive em uma cidade onde nenhuma pessoa possui cabeça. Por não possuírem cabeça, a cidade vive num estado caótico permanente. No entanto, as pessoas continuam a fazerem atividades que não fazem o menor sentido, como ir ao cinema ou ao cabeleireiro. As pessoas não se entendem e a criminalidade também está presente. Bancos são roubados, pessoas são atropeladas. Enfim, a sociedade segue, mesmo que seus membros não tenham uma cabeça. Danny Boy sente-se sozinho e deslocado, pois dentre todos é o único a possuir cabeça. A situação piora quando Danny boy apaixona-se por uma mulher na cidade, que passa a rejeitá-lo após verificar que Danny boy possui uma cabeça. Desiludido e buscando aceitação, o menino constrói dentro de sua casa uma guilhotina e decepa a sua própria cabeça após construí-la. Danny boy é então aceito pela sua amada e segue feliz até o final do curta. No entanto, percebe-se que a

---

<sup>26</sup> O regime de organização do Ensino Médio por blocos contempla a distribuição das disciplinas em regime semestral. O aluno possui doze disciplinas no currículo, onde faz primeiramente seis disciplinas em um semestre e o restante no semestre posterior. Cada semestre contempla dois bimestres.

O regime de organização do Ensino Médio seriado, compreende que as doze disciplinas do currículo serão trabalhadas todas juntas em regime anual, sendo que os períodos são divididos em quatro bimestres. (N. do A.).

felicidade do menino é ilusória, pois o caos, a maldade e a violência ainda persistem na sociedade que Danny Boy vive, onde agora ninguém, nem mesmo Danny Boy, possui uma cabeça para pensar e assim mudar a realidade que os cercam.



FIGURA 21 – CENA DO FILME “DANNY BOY” (POL-2010)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

O curta-metragem de Marek Skrobecki (2010) é uma grande metáfora a cegueira, dogmatismo e ignorância instaurados no mundo atual. O filme é impactante e força o espectador a pensar na medida em que “cortar a cabeça” simboliza um ato de apatia, resignação e de alienação ao estado social das coisas. Assim como desejava Deleuze (2007), o filme violenta o pensar ao proceder por uma metáfora simples, porém com um valor semântico profundo diante da realidade em que se vive. Apropriar-se dos elementos do filme na construção de uma reflexão filosófica é quase algo inevitável, pois a obra fílmica de Skrobecki (2010) toca na ferida de nossa civilização, totalmente corrompida por valores egoístas e capitalistas.

Assim o curta-metragem parece assumir uma função importante no processo de ensino-aprendizagem da filosofia por oferecer condições para romper com algumas limitações, como o tempo das aulas para a exibição do filme, mas também existem outras possibilidades caso o professor deseje utilizar o longa-metragem em suas aulas.

Esta outra possibilidade seria o professor de Filosofia somar esforços com outros colegas propondo um trabalho de relação interdisciplinar, o que permitirá que o professor tenha um tempo maior para o trabalho com o filme dispondo das aulas

dos colegas para a sua exibição contínua e integral. A exibição integral é uma condição importante na relação entre o cinema e a filosofia. Sem esta condição não há a possibilidade de que o aluno filosofe a partir das imagens. A compreensão e intuição do “todo” da obra é um elemento que impulsiona o pensar em sua ação.

É importante também destacar, que a exibição do filme deve estar em consonância com o trabalho dos conteúdos em sala de aula. Neste caso, deve-se em primeiro lugar, colocar o aluno em contato com alguns dos textos da filosofia e seus conceitos. Dentro desta perspectiva, a saber, a partir da utilização do filme pelo conteúdo, poder-se-ia destacar de acordo com Napolitano (2003), uma subdivisão com duas abordagens: o uso do filme como “fonte” e como “texto gerador”.

O uso do filme como “fonte” pode ser usado quando o professor visa direcionar “a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra” (NAPOLITANO, 2003, p. 28). Ou seja, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, o professor utilizará o desenvolvimento do enredo, situações, as ações dos personagens envolvidos na história de forma a promover uma discussão a partir da trama exibida. Em Filosofia muitos professores tem utilizado o filme como “fonte”, mas sem saber disso. Trata-se, por exemplo, de pensar questões éticas e morais a partir da exibição de um filme, neste caso as atitudes e decisões tomadas pelos personagens são condições fundamentais para pensar, entender e promover uma boa discussão sobre o tema. Neste caso a história entrelaça-se com o conteúdo estudado tornando-se essencial para o desenvolvimento das reflexões posteriores.

Já a utilização do filme como “texto-gerador” segundo Napolitano (2003, p.28) “segue os mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença que o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações e mais com as questões e com os temas”. Neste tipo de abordagem o professor aborda um problema com base no desenvolvimento de um ou mais conceitos específicos. Por exemplo, pode-se tomar um filme que aborda questões políticas (tema) como aquelas ligadas à ideologia, alienação ou reificação (conceitos dentro do tema) possibilitando desta forma uma reflexão conceitual a partir da visualização das imagens do filme.

A utilização do filme tem como principal objetivo desenvolver no aluno determinadas habilidades e competências. Pensando a filosofia na atualidade,

existem grandes dificuldades que os jovens de hoje possuem para pensar por si mesmos, condição essencial segundo apontaram muitos filósofos como Kant (2009), Jaspers (1965) e Comte Sponville (2005) para o exercício do filosofar. Nesse sentido o filme pode estimular o exercício de reflexão crítica destes alunos ao propor um tema que poderá resultar em um debate ou em uma troca de ideias e experiências entre o professor e seus colegas. Além disso, o trabalho com filmes pode explorar inúmeras dimensões cognitivas do aluno ao propor atividades escolares após a exibição do filme que exigem o desenvolvimento de certas habilidades, tais como a criatividade, o senso crítico e a capacidade de trabalhar e se relacionar em grupo (socialização) como as atividades com a formação de cineclubes nas escolas. Sobre o trabalho com filmes e o desenvolvimento de competências, Napolitano (2003) afirma o seguinte:

[...] o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula ajudam a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como a leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural (NAPOLITANO, 2003, p.18).

Para Napolitano (2003) o filme caracteriza-se como um forte fator de educação, assim como pensavam Serrano (1932) e Venâncio (1941). Além disso, estes últimos autores já alertavam os educadores brasileiros sobre as experiências estadunidenses com a utilização de filmes para uma melhor aprendizagem, algo que se colocava no período como um elemento propulsor da aprendizagem na Escola Nova norte americana.

Por último tem-se a possibilidade de abordar o filme a partir da articulação com conceitos. O conceito é um elemento chave para se pensar e entender a filosofia é, portanto, algo importantíssimo para a aprendizagem desta disciplina. Cabrera (2006) parte do princípio de que todo filme comunica ideias a partir das imagens. Assim, se a filosofia trabalha com o texto filosófico como pólo irradiador de conceitos, o filme também pode ser interpretado como um pólo irradiador da filosofia por meio do conceito-imagem. O conceito-imagem segundo o autor instaura-se no interior de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar este conceito. Segundo o autor, o conceito imagem não é uma categoria estética,



nem pretende afirmar se um filme é bom ou ruim, trata-se de interpretar o filme como uma forma de pensamento.

A imagem potencializa a compreensão de um conceito. A linguagem, a saber, as palavras não são capazes de dar conta da complexidade do espírito humano, suas ações, emoções e reflexões. É por isso que Cabrera (2006) quando fala do conceito-imagem ressalta a importância da razão logopática nos filmes. Trata-se de pensar racionalmente um conceito por meio da exploração do impacto emocional que o caracteriza que evidenciam a pretensão de verdade e universalidade dos conceitos imagem no cinema. É sempre bom frisar, que o conceito de impacto emocional não tem nada haver com o efeito dramático produzido em uma cena de um filme. A razão logopática visa conciliar ou incutir por meio da imagem que nos afeta, uma reflexão sobre o humano ou as relações que ele estabelece com o mundo a sua volta, simplificando trata-se de imprimir em todos os sujeitos a impressão da realidade, como afirma Cabrera:

O que o cinema proporciona é uma espécie de superpotencialização das possibilidades conceituais da literatura ao conseguir intensificar de forma colossal a impressão de realidade e, portanto, a instauração da experiência indispensável ao desenvolvimento do conceito, com o conseqüente aumento do impacto emocional que o caracteriza (CABRERA, 2006, p. 28).

Cabrera (2006), no entanto, não pretende elevar ou colocar o cinema em termos filosóficos numa condição superior a literatura convencional ou a literatura filosófica. Segundo o autor existem certas coisas na literatura que não são substituíveis pela imagem, a saber, os processos psicológicos interiores tão bem observados por Proust como a nostalgia, por exemplo. O cinema é exterioridade, aspecto e evidência, portanto, por mais que uma câmera com um *close* retrate a tristeza e a angústia de um rosto, isso não irá evidenciar aquilo que aquele rosto está pensando. E por mais que o diretor concretize o pensamento daquele rosto em palavras narradas (como um pensamento) ainda sim esta verdade será uma verdade construída. Por isso Cabrera (2006) afirma que o cinema irá construir os seus conceitos-imagem de uma forma sensivelmente diferente de uma literatura filosófica tal proposta por um Sartre, um Nietzsche ou um Kierkegaard.

### 3.3.3 O uso/abordagem dos filmes nas aulas de Filosofia

Tendo em vista que a filosofia opera com conceitos, coloca-se como imperativo pensar como os filmes podem ser abordados filosoficamente durante as aulas. De certa forma o uso pedagógico do filme nas aulas de Filosofia, ao contrário do que muitos educadores pensam, não serve apenas para mobilizar os alunos em direção à discussão de um tema. A princípio, a mobilização é apenas um efeito secundário que não deve nortear primordialmente as atividades visadas pelo professor. Porém o docente pode utilizá-lo como um efeito diante de um objetivo maior que seria fazer com que, a partir das imagens de um filme, os próprios alunos iniciassem uma problematização, onde fossem capazes de apontar a presença de conceitos e problemas filosóficos no interior do filme a partir do conteúdo trabalhado no interior da sala de aula.

Porém, nos últimos anos<sup>27</sup>, a abordagem metodológica dos filmes tem seguido basicamente uma perspectiva tríade, retratando o uso do filme como:

- a) ilustração;
- b) contextualização;
- c) problematização.

O uso do filme como “ilustração” revela uma abordagem centrada exclusivamente numa aproximação tímida com um problema filosófico. O filme ou uma de suas cenas é utilizado pelo professor para ilustrar um problema ou um conceito a ser trabalhado nas aulas de filosofia. As imagens mostradas não têm a intencionalidade de problematizar algo e se isso é feito, parte de uma visão projetada pelo espectador sobre a cena ou sobre um trecho do filme. No uso do filme como ilustração, percebe-se que a problematização não é realizada pelo filme, mas sim pelo espectador. Neste caso o espectador, de posse de determinados conhecimentos filosóficos, projeta uma visão ou abordagem a partir das cenas de um filme. O uso do filme como ilustração permite uma liberdade enorme de apreensão de conceitos e ideias no interior dos mais variados tipos de filmes, pois o olhar do espectador permite que seja problematizado algo que talvez não tenha sido

---

<sup>27</sup> A presente divisão foi inspirada a partir dos áudios das palestras da Mostra “História da Filosofia em 40 Filmes” realizada no ano de 2011. Acesso em: 15/02/2014. Disponível em: <http://www.lavoroproducoes.com.br/site/historia-da-filosofia-em-40-filmes.php>

nem sequer pensado pelos próprios realizadores do filme. A pertinência ou possível imbricação dos conceitos-imagens projetados pelo filme só têm a sua relevância admitida pelo professor, desde que haja uma aproximação plausível com uma teoria ou conceito filosófico trabalhado a partir da história clássica da Filosofia. Se a aproximação é realizada com maestria pelo espectador, têm-se um bom indício de aproveitamento filosófico das imagens, porém, tal abordagem não mudará o status do filme que não possuía pretensões filosóficas e se isso ocorreu, foi de uma forma puramente intencional por parte do espectador. Como exemplos de filmes como “ilustração”, poder-se-ia citar **Colateral (EUA-2004)** do diretor Michael Mann, **Pequena Miss Sunshine (EUA-2006)** do diretor Jonathan Dayton e Valerie Faris e **Gênio Indomável (EUA-1997)** do diretor Guns Van Sant.

Por outro lado, têm-se o uso do filme como “contextualização”, que em certo sentido, ultrapassa a visão projetada do filme como mera ilustração. Nestes tipos de filme, a intencionalidade filosófica mais uma vez parte do espectador, no entanto, existe por parte dos realizadores (direção, produção e roteiro) uma certa intencionalidade de problematizar algo. A contextualização não está ligada somente na reprodução de fatores históricos, ou seja, a uma preocupação com detalhes do período bem como o desdobramento dos acontecimentos em uma determinada época. A contextualização, além de comportar esta ambientação, manifesta uma intencionalidade em problematizar algo, embora esta problematização não ganhe profundidade com o desenvolvimento das cenas, mas amplie-se na perspectiva do espectador, ocorrendo uma potencialização da problematização sugerida pelas imagens. Desta forma a contextualização do filme com a filosofia reside na:

- a) Ilustração de um problema;
- b) Ambientação deste problema;
- c) Intencionalidade dos realizadores em problematizar algo;
- d) Potencialização da problematização pelo espectador.

Como exemplos de filmes como “contextualização” poder-se-ia citar **Sócrates (ITA-1971)**, **Descartes (ITA-1974)**, **Pascal (ITA-1972)** todos do diretor Roberto Rossellini, **Dias de Nietzsche em Turin (BRA-2001)** do diretor Júlio Bressane, **Germinal (FRA-1993)** do diretor Claude Berry, **Quanto Vale ou é por quilo? (BRA-2005)** do diretor Sérgio Bianchi e **O Carteiro e o poeta (ITA-1994)** do diretor Robert Radford.

Por último têm-se os filmes que se encaixam na perspectiva de “problematização”. Estes filmes são especiais e comportam as outras duas abordagens sugeridas, a saber, a “ilustração” e a “contextualização”. Nestes filmes percebe-se, em primeiro lugar, a presença de um argumento genuinamente filosófico que serve como fio condutor para a narrativa fílmica. Este argumento pode ser reconhecido desde as primeiras cenas e irá constituir o problema filosófico no interior do filme. É a partir deste problema ou conceito, que toda ação e história desenvolvem-se. Percebe-se uma intencionalidade por parte dos realizadores na ilustração deste problema, e também uma forte preocupação em contextualizar e ambientar este problema, de forma a torná-lo evidente aos olhos do espectador. Assim não são os olhos do espectador que projetam ou percebem uma suposta relação com a filosofia a partir das cenas do filme, é o próprio filme que carrega em seu bojo a filosofia. Desta forma um filme que manifesta um enfoque problematizante manifesta as seguintes características:

- a) Presença de um argumento (fio condutor) para toda narrativa;
- b) Este argumento é um conceito ou problema filosófico;
- c) A caracterização deste argumento pode ser reconhecida a partir do texto clássico de filosofia;
- d) Existe uma intencionalidade por parte dos realizadores em ilustrar, contextualizar e problematizar este argumento ou conceito durante todo o filme;
- e) A potencialização da problematização não é realizada pelo espectador, mas sim pelas imagens que se convertem em conceitos-imagem.

Como exemplos de filmes como “problematização” poder-se-ia citar **Ensaio sobre a Cegueira (CAN-2008)** do diretor Fernando Meirelles, **Céu e Inferno (JPN-1963)** do diretor Akira Kurosawa, **A Partida (JPN-2008)** do diretor Yojiro Takita, **Nós que Aqui Estamos e Por Vós Esperamos (BRA-1999)** do diretor Marcelo Massagão e **Tempos Modernos (EUA-1936)** do diretor Charles Chaplin e **Na Natureza Selvagem (EUA-2007)** do diretor Sean Penn.

Percebe-se, a partir desta tríplice divisão do filme quanto ao seu uso, que o professor pode utilizar o filme em qualquer uma destas perspectivas. No entanto percebe-se que uma comporta a outra dentro de si, de forma que o filme que manifesta a presença destes três elementos, a saber, que ilustra, que contextualiza

e que problematiza um conceito ou problema converte-se na expressão de um filme filosófico.

O filme filosófico irá se caracterizar pela junção dos elementos filosóficos do filme com caráter ilustrativo, contextualizante e problematizante formando uma intersecção entre as características que contribuem para a formação de um status ou caráter filosófico. Ficam de fora as características que excluem esta possibilidade, cujo principal objetivo é de carregar dentro de si a filosofia como uma disposição intencional e não meramente acidental. O caráter filosófico não provém do olhar e da interpretação projetada pelo espectador a partir das imagens, mas é, sobretudo, uma potencialidade da obra fílmica. Abaixo a representação da intersecção que confere ao filme o status de filosófico:

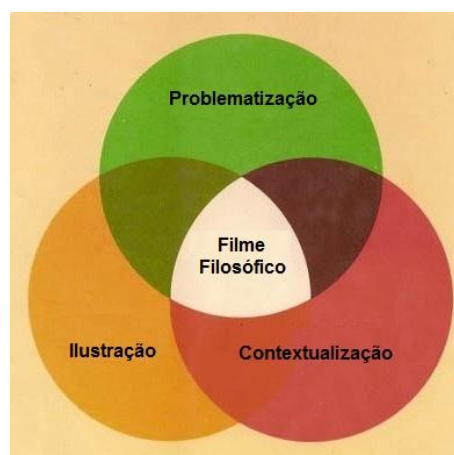


FIGURA 22 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA INTERSECÇÃO DO FILME FILOSÓFICO  
FONTE: O autor (2013)

Na figura acima se pode perceber que a junção dos diferentes usos ou abordagens do filme, constrói um lugar onde há uma intersecção entre estes elementos. O filme filosófico é aquele que não apenas ilustra um problema, mas que o contextualiza e o problematiza. Porém este ponto de intersecção evidencia que nem todas as características de cada abordagem são mantidas, mas apenas algumas, o que exclui qualquer possibilidade de contradição entre estas supostas características. Neste sentido os realizadores do filme filosófico (diretores e roteiristas), tornam-se supostamente filósofos, pois construíram a partir das imagens conceitos genuinamente filosóficos que assim como no texto clássico, constituem o cânone de uma problematização dentro da Filosofia.

Entre as características que compõem esta área de intersecção que definem o status do filme como filosófico, destacam-se as seguintes:

a) Presença de um argumento que se caracteriza como um argumento genuinamente filosófico;

b) A presença deste argumento pode ser encontrada a partir do texto clássico de Filosofia;

c) Este argumento é o fio condutor da trama ou problema (forte imbricação com a Filosofia);

c) Este argumento desdobra-se em um ou vários conceitos-imagem que são ilustrados, contextualizados e problematizados no interior do filme;

d) Estes conceitos-imagens problematizam os fatos vivenciados pelos personagens construindo uma narrativa fílmica filosófica;

e) As cenas denotam uma intencionalidade de seus realizadores (diretores, roteiristas e produtores) em problematizar tais conceitos;

f) A problematização é articulada pela ilustração e pela contextualização dos conceitos-imagem dissolvidos no filme e não pelo espectador, a este cabe apenas refletir e recriar os conceitos;

g) A imagem (não o espectador) projeta e problematiza situações/relações que denotam uma genuína abordagem filosófica.

h) a essência fílmica ou o “todo” fílmico captado e intuído pelo espectador é arrebatador, onde o espectador sente que seu pensamento é violentado por forças de fora, criando uma experiência de pensamento única (experimentação).

A partir destas características, como exemplos de filmes filosóficos poder-se-ia citar **Matrix (EUA-1999)** dos diretores Lana e Andy Wachowski, **1,99: Um Supermercado que vende Palavras (BRA-2003)** do diretor Marcelo Massagão, **O Sétimo Selo (SUE-1957)** do diretor Ingmar Bergman e **2001: Uma Odisséia no Espaço (EUA-1968)** de Stanley Kubrick, **O Anticristo (EUA-2009)** de Lars Von Trier.

A classificação dos filmes quanto sua abordagem filosófica é importantíssima para o professor definir as estratégias quanto a sua utilização no interior da sala de aula. Dependendo do tipo de abordagem, o planejamento deve contemplar aspectos sucintos quanto ao uso do texto filosófico e da exposição dos conceitos antes do filme ser trabalhado. Isto porque cada abordagem define um grau de imbricação da obra fílmica com a Filosofia. Os filmes ilustrativos em sua grande maioria

apresentam uma fraca imbricação com a Filosofia. Isto porque estes filmes não foram pensados filosoficamente, cuja aproximação depende exclusivamente do olhar do espectador. O filme **Gênio Indomável (EUA-1997)** do diretor Gus Van Sant reflete bem esta ideia do filme como ilustração.

O filme **Gênio Indomável (EUA-1997)** trata-se de um ótimo filme que tem todos os seus créditos para o excelente roteiro construído por Matt Damon e Ben Affeck. O filme conta a história de um jovem de vinte anos chamado Will Hunting (Matt Damon) com características de inteligência acima da média e superdotação, que ao invés de investir em suas habilidades prefere trabalhar como faxineiro em uma Universidade e se embriagar junto com os amigos de infância Chuckie Sullivan (Ben Affeck) e Morgan O'Mally (Casey Affeck). A diversão de Will é resolver problemas complexos de matemática avançada que são deixados como desafio aos alunos num quadro nos corredores do MIT (Massachusetts Institute of Technology), pelo ex-prêmio Nobel da matemática Prof. Gerard Lambeau (Stellan Skarsgard). Quando o Prof. Gerard descobre a autoria das soluções brilhantes resolvidas por Will, torna-se difícil de acreditar que tais cálculos foram feitos por um faxineiro do MIT, porém Gerard resolve ajudar Will que manifesta um caráter genuinamente problemático. Gerard sem saber o que fazer, recorre ao amigo psicólogo Sean Maguire (Robin Williams) para tratar Will por meio de sessões psicoterápicas.



FIGURA 23 – CENA DO FILME “GÊNIO INDOMÁVEL” (EUA-1997)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Ao fazer as sessões de terapia com Sean, Will manifesta um temperamento difícil e autodestrutivo devido a uma forte crise existencial que não cessa no interior

do jovem rapaz. Com muita suavidade percebe-se que algumas questões colocam-se para Will de forma determinante, sobre a essência de sua existência e o que em certo sentido deve fazer com ela, de tal modo que não consegue prosseguir a sua vida sem resolvê-las. Will vivencia um estado ao qual o próprio Sartre chamou de Náusea.

Os homens. É preciso amar os homens. Os homens são admiráveis. Sinto vontade de vomitar – e de repente aqui está ela: a Náusea. Então é isso a Náusea: essa evidência ofuscante? Existo – o mundo existe - e sei que o mundo existe. Isso é tudo. Mas tanto faz para mim. É estranho que tudo me seja tão indiferente: isso me assusta. Gostaria tanto de me abandonar, de deixar de ter consciência de minha existência, de dormir. Mas não posso, sufoco: a existência penetra em mim por todos os lados, pelos olhos, pelo nariz, pela boca... e subitamente, de repente, o véu se rasga: compreendi, vi. A Náusea não me abandonou e não creio que me abandone tão cedo; mas já não estou submetido a ela, já não se trata de uma doença, nem de um acesso passageiro: a Náusea sou eu. (SARTRE, s/d, p.78)

O sentimento de náusea, retratado por Sartre, é a certeza de existir, mas de não saber o porquê. Trata-se de um sentimento profundo e angustiante que sufoca, que assusta e que não nos abandona. Trata-se exatamente do sentimento vivenciado pelo jovem Will Hunting (Matt Damon) no filme *Gênio Indomável*. O relacionamento entre Will e seu psicólogo começa bastante turbulento, mas aos poucos o psicólogo faz com que Will mergulhe em um processo de autoconhecimento de forma que seja capaz de reconhecer por si mesmo que sua angústia de existir e de não saber o porquê advém justamente da não consciência de sua própria liberdade. Sartre afirma que o homem “está condenado a liberdade” (SARTRE, 1973, p.15) porque em primeiro lugar não criou a si mesmo, em segundo, porque uma vez lançado no mundo é plenamente responsável por tudo que faz. Está condenado a escolher sempre, ou seja, está condenado a ser livre. É nesse sentido, quando o homem adquire a consciência de que ele é, na verdade, projeto de si mesmo, que é sua existência que vem em primeiro lugar para que depois seja definida a sua essência, que ele reconhece o caráter paradoxal da sua liberdade, e da responsabilidade que tem diante de suas escolhas, podendo seguir assim com sua vida adiante.

Will (Matt Damon) consegue perceber isso graças ao seu amigo e psicólogo Sean (Robin Williams). Essa descoberta leva Will a fazer novas escolhas e a valorizar aquilo que realmente desejava. Este filme, a princípio, não possui uma intencionalidade de ser filosófico. Mas, devido ao olhar do espectador filósofo,



percebe-se a partir de suas cenas uma imbricação com a filosofia a partir de uma abordagem que ilustra um problema genuinamente existencialista. Este filme não contextualiza de forma abrangente este problema, muito menos problematiza de forma evidente e conceitual a questão abordada por Sartre. No entanto, seu uso como ilustração, permite projetar a partir de suas imagens uma aproximação com a filosofia existencialista de Sartre para que se possa problematizar as suas imagens dando vazão a filosofia no interior do filme.

Nossa segunda análise parte do exemplo da utilização de um filme como **contextualização** que marca a presença de um grau de imbricação média com a Filosofia. **O Carteiro e o poeta (ITA-1994)** do diretor Robert Radford conta a história de amizade entre Mário (Massimo Troisi) um carteiro semi-analfabeto e o famoso poeta chileno Pablo Neruda (Philippe Noiret) quando no seu asilo político na Itália.

A amizade entre Neruda e Mário inicia-se quando Mário resolve pedir ajuda a Neruda para conquistar Beatrice Russo (Maria Grazia Cucinotta). Mário ficou impressionado ao ver no noticiário o quanto as mulheres adoravam Neruda por sua habilidade em fazer poesias. O carteiro semi-analfabeto pede que Neruda faça uma poesia para que ele presenteie Beatrice. Neruda vacila a princípio, mas devido à insistência do carteiro que passa a sabatinar Neruda todos os dias, o poeta resolve então ensinar Mário a fazer poesias. E é por intermédio da poesia que Mário passa a ser educado, onde mais tarde reconhecerá certas virtudes que o levarão a participar do movimento operário de sua cidade, ou seja, é por meio do aprendizado da poesia que há o início de sua politização.



FIGURA 24 – CENA DO FILME “O CARTEIRO E O POETA” (ITA-1994)

FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

Tem-se de início neste filme que se toma como um exemplo de contextualização, a ilustração de um problema que é a formação política e integral do homem por intermédio da estética, o mesmo ideal postulado pelo filósofo Friedrich Schiller (1963) nas **Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade**. Na Carta II o próprio Schiller deixa claro a sua intenção quando se dirige ao príncipe de Augustenburg com as seguintes palavras:

Espero convencer-vos de que esta matéria é menos estranha à necessidade que ao gosto de nosso tempo, e mostrarei que para resolver na prática o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade. (SCHILLER, 1963, p.39).

Nas Cartas, Schiller (1963) a partir de uma indagação sobre a estrutura da alma humana, apresentará a teoria dos três impulsos: o impulso sensível (vida), o formal (forma) e o lúdico (forma viva), aspectos que deveriam orientar a educação do homem integral. Para o autor “o homem só é pleno quando joga” (SCHILLER, 1963, p.92), daí que o estado lúdico é o único que permite ao homem ser integralmente homem. Este estado lúdico é viabilizado por meio da estética, ou seja, por intermédio do contato do homem com as artes. O Estado Ideal só pode ser construído se houver uma educação estética do homem por intermédio das artes.

Tem-se a partir deste fato a ambientação ou contextualização do problema no interior do filme. Ao ensinar poesia a Mário, Neruda não apenas está inspirando o

carteiro a transformar-se num poeta como está educando o seu caráter moralmente por meio de um ideal estético. A consequência deste processo educativo desdobra-se a partir do momento em que Mário é conduzido naturalmente a vida política como mostra nas últimas cenas do filme. De certa forma esta ideia dos realizadores do filme em mostrar que a educação de um ser humano pode ser realizada por intermédio da arte (poesia), não somente encontra uma convergência com o que se vê e sente-se por meio das imagens que contam a história, como se percebe que a problemática e os conceitos-imagem são potencializados pelo espectador quando se fazem estas aproximações com os postulados de Schiller (1963) a partir das **Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade**. Tem-se assim, um filme que se pode caracterizar dentro da abordagem da contextualização.

Nossa terceira análise pretenderá exemplificar o uso de um filme como problematização. Em **Tempos Modernos (EUA-1936)** do diretor Charles Chaplin tem-se uma verdadeira obra prima que se converte não apenas em um filme problematizante, mas de cunho filosófico. O vagabundo Carlitos (Charles Chaplin) trabalha em uma fábrica onde todos são explorados por um rico capitalista. Com interesses voltados apenas para o lucro, o capitalista dono da fábrica não tolera pausas, exige que as máquinas tenham a todo momento sua velocidade alterada obrigando os seus empregados a trabalharem em um ritmo frenético. De tanto repetir os mesmos movimentos e devido às curtas pausas para descanso, Carlitos acaba enlouquecendo, sendo levado a um hospício. Lá fica até reabilitar-se, mas quando sai acaba envolvendo-se, sem querer, em uma manifestação de trabalhadores comunistas e acaba sendo preso.

Certo dia na prisão, sem querer, acaba frustrando a fuga de alguns prisioneiros sendo recompensado com a liberdade. Porém, ao voltar às ruas percebe que a antiga fábrica em que trabalhava fechou, os Estados Unidos estão mergulhados em uma crise econômica, não há empregos e muitos não tem o que comer. Diante das inúmeras dificuldades, Carlitos percebe que estava melhor preso. A partir daí, faz de tudo para voltar à prisão até que acaba conseguindo, quando assume a culpa de uma bela jovem chamada Gamine (Paulette Goddard), pelo roubo de um pão. Quando é desfeito o engano, Carlitos faz amizade com Gamine e decidem partir juntos rumo a novas aventuras.



FIGURA 25 – CENA DO FILME “TEMPOS MODERNOS” (EUA-1936)  
FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

O filme **Tempos Modernos (EUA-1936)** não somente reflete uma dura crítica ao sistema capitalista como enfatiza um problema altamente relevante na discussão ancorada pelos filósofos frankfurtianos, que é a derrocada ou a crise da razão iluminista sendo substituída por uma razão técnica e instrumental.

Percebe-se assim a presença de um argumento (crítica ao capitalismo a partir da construção da razão instrumental) que orienta a estruturação da história no interior do filme. Este argumento é o fio condutor para o desenvolvimento dos acontecimentos e constitui-se como um problema genuinamente filosófico abordado pelos filósofos frankfurtianos como Theodor Adorno e Max Horkheimer a partir das obras *Eclipse da Razão* (2013) e *Dialética do Esclarecimento* (2012). Percebe-se a partir dos conceitos-imagens, presentes no filme, uma clara intencionalidade de seu realizador Charles Chaplin ao ilustrar, contextualizar e problematizar o desenvolvimento destes conceitos frente às conseqüências enfrentadas pelos EUA pós-crise de 1929, onde muitos estadunidenses perderam os seus empregos e passaram a viver na mais absoluta miséria. A ênfase de Chaplin ao trabalho industrial como principal responsável pela alienação do homem, reflete segundo Marx (2004), que tal homem não é capaz de reconhecer mais o produto do seu esforço, não controla quanto ganha, nem quanto tempo deve trabalhar, tornando-se alheio e estranho ao que produz, em suma, converte-se em um trabalhador alienado.

Fora isso as alusões ao controle do tempo e racionalização das atividades (cabe lembrar o relógio no início do filme e a dinâmica de trabalho na linha de produção) sem falar da comparação do rebanho de ovelhas com a entrada de vários homens na fábrica logo no início do filme, evidenciam o caráter de reificação e fetiche das relações sociais tão bem destacados por Karl Marx (2004) e Georg Lukács (1989), onde tanto o homem como o relacionamento entre os mesmos, passa a ser mediado ou transformado em coisa, em mercadoria.

A partir das cenas fílmicas e dos conceitos-imagens por elas formados, percebe-se que ocorre uma superpotencialização da problematização que desta vez não parte do espectador, mas sim das próprias imagens do filme devido à intencionalidade de seus realizadores de transmitir e problematizar conceitos da filosofia. Ao espectador, diante de um filme com viés problematizante, cabe apenas pensar e refletir estas relações fazendo aparas e ressalvas quando aquilo que foi idealizado a partir do roteiro e pela direção.

Por último tem-se o filme filosófico. Já fora mencionado anteriormente que pedagogicamente ele é fruto da junção dos elementos filosóficos do filme como ilustração, contextualização e como problematização, sendo que as áreas de intersecção entre as características que formam este filme constroem ou contribuem para formar aquilo que se interpreta como um filme filosófico. O filme que se abordará como um exemplo de construção de um filme filosófico é brasileiro e intitula-se **1,99: Um Supermercado que vende Palavras (BRA-2003)** do diretor Marcelo Massagão.

**1,99** é um filme diferente, um filme onde não existem diálogos, onde o cenário é todo branco, onde a imagem é a única responsável por estabelecer um elo de comunicação com o espectador. A situação é a seguinte: Várias pessoas estão dentro de um supermercado, fazendo compras. No entanto, no lugar dos produtos existem caixas brancas com *slogans* que atraem as pessoas e seduzem-nas a comprá-las. Do lado de fora uma multidão espera pacientemente para entrar no supermercado. Do lado de dentro as pessoas permanecem enquanto possuem dinheiro. Quando o dinheiro acaba, são expulsas e novas pessoas que estão do lado de fora entram para dentro do supermercado.



FIGURA 26 – CENA DO FILME “1,99 – UM SUPERMERCADO QUE VENDE PALAVRAS (BRA-2003)

FONTE: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

O filme é na verdade uma grande metáfora à sociedade consumista contemporânea que, dominada pela racionalização das atividades por intermédio do desenvolvimento capitalista, oprime e massifica o homem, instrumentalizando-o. O filósofo alemão do séc. XIX Karl Marx (1975), em sua obra **O Capital**, analisa esta questão do “poder místico da mercadoria” que opera sobre os seres humanos. Sobre este caráter místico, que na verdade oculta as relações de trabalho e de produção, Marx (1975) chamou de “fetichismo da mercadoria”, um conceito que designa um fenômeno social, por meio do qual as coisas ganham vida, projetando-se nas relações humanas.

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas.<sup>28</sup>

Há na atualidade, segundo o filósofo francês Gilles Lipovetski (2007), uma superação da questão do consumo por mera subsistência na qual os indivíduos consumiam para satisfazer as suas necessidades básicas. Vive-se na era tecnológica, do consumo pelo *fetichismo*, na qual os produtos, além de ocultarem as relações de produção e trabalho, ganham vida ao prometerem aos seus

<sup>28</sup>MARX, K. O CAPITAL, V1. Secção 4. Citação feita a partir do texto online do Capital. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm#c1s4>. Acesso em: 15 de setembro de 2012.

consumidores à satisfação imediata de todos os seus desejos. Desejos que não são mais objetivos como comer, beber ou se vestir, mas sim subjetivos, do ponto de vista de que tais produtos vendem falsas idéias de felicidade, de liberdade e de prazer absoluto.

“Abra a felicidade”, este é o *slogan* da maior fabricante de refrigerantes do mundo, a **Coca-Cola**. Isso mesmo, “abra uma **Coca-Cola**, abra a sua felicidade”. Os produtos de hoje projetam falsas sensações e desejos tentando a todo custo conquistar os seres humanos que projetam no consumo obsessivo de mercadorias a superação de todas as suas angústias e medos. O *fetichismo* opera no sentido de ocultar a verdadeira realidade que se interpõe entre o consumidor e a mercadoria.

No filme **1,99**, de Marcelo Massagão, o supermercado representa o universo do consumo ao qual todos estão submetidos de uma forma ou de outra. A cena que mostra duas multidões, uma dentro e outra do lado de fora do supermercado, evidencia a grande contradição da sociedade capitalista, na qual o consumo é um privilégio de poucos. Gramsci (1976) filósofo político italiano do séc. XX, em um de seus artigos jornalísticos da juventude, intitulado **A Tua Herança**, compara o capitalismo a um carrossel com lindos cavalinhos no qual todos querem se sentar, mas onde não há lugar para todos. O carrossel está em constante movimento e as pessoas tentam embarcar nele a todo custo, enquanto um consegue se acomodar em um lindo cavalinho outros dez mil caem na tentativa.

Assim é o capitalismo, enquanto alguns conseguem a superação das dificuldades e do crescimento econômico (os que conseguiram se acomodar em um cavalinho no carrossel segundo Gramsci) muitos outros permanecem na miséria. Por isso o supermercado do filme não é um espaço democrático, pois somente os que possuem dinheiro é que conseguem permanecer lá.

[...] a sociedade contemporânea é uma feira rumorosa de homens em delírio; no centro da feira, um carrossel que roda sem cessar, fulminantemente. Cada um dos presentes quer saltar para a garupa de um luminoso e bem arreado cavalinho, de uma sereia de lânguidos olhos; quer recostar-se nas almofadas de um banco. É um precipitar-se desordenado e caótico da multidão em tumulto, é um obsceno acrobatismo de artes simiescas. Dez mil caem de costas depois de ter quebrado os membros, passa um em dez mil, ergue-se sobre estes inúmeros corpos, ensaia o salto adequado e voa no turbilhão infernal. (GRAMSCI, 1976, p. 211)

A todo momento o cineasta criador de **1,99** nos convida a uma reflexão rica sobre o estado de alienação diante do consumo de idéias e não de coisas. É por

isso que não há produtos e sim caixas com frases nas prateleiras, uma clara referência que na sociedade atual não se compra pela necessidade, pelo valor de uso, mas sim pelo fetiche, compra-se a palavra, a idéia que acompanha a coisa.

Não se abre uma **Coca-Cola**, abre-se a felicidade, não se compra um automóvel, mas sim a idéia de *status* e poder que vem junto com ele. Há produtos que vendem sem fazer propagandas, pois já está implícito na sociedade a força de suas idéias como a marca de carros de luxo **Ferrari**, por exemplo. Os personagens de Massagão transitam pelos corredores do supermercado sem nomes, tentando suprimir as suas angústias mais profundas comprando as idéias por trás dos produtos. As associações são as mais variadas, onde muitas vezes o cineasta utiliza o seu humor ácido, como na cena onde há uma gôndola com produtos em oferta com a expressão “compre aqui sua dívida” ou como na cena onde um indivíduo sobe sobre uma plataforma de análise 360° na qual passam várias cenas da sua vida, da infância à velhice, todas elas sob o prisma de uma marca, que vai da **Nintendo** e **Nestlé** na infância, passando por marca de carros na idade adulta até chegar à velhice com o **Prozac**, conhecido antidepressivo.

Nesse sentido o silêncio do filme **1,99** é proposital. Provoca a reflexão sobre o posicionamento consumista, sobre as falsas idéias projetadas pela mídia, pelos modismos e pelas propagandas. Trata-se de uma viagem de reconhecimento sobre este território que se vive, mas que tão pouco se conhece que é “o mundo da vida” e das relações sociais mediadas pelas coisas em si mesmas (fetichismo). O filme nos ajuda a refletir não somente acerca da sociedade consumista e sobre a barbárie do capitalismo, como faz questionar as atitudes, os julgamentos e os valores humanos.

A caracterização deste filme como filosófico vem desde o início do filme com a presença de um argumento central que serve como fio condutor da narrativa que é a crítica ao consumismo. Este argumento desdobra-se em vários outros conceitos que são ilustrados, contextualizados e problematizados como o fetiche, a reificação, a alienação pelo consumo, a ideologia da propaganda e o lazer alienado que são trabalhados a partir das imagens do filme (conceitos-imagem).

Percebe-se claramente uma intencionalidade de Marcelo Massagão já que todas as cenas são simbólicas, ou seja, cada uma delas manifesta uma duplicação de sentido por meio da metáfora, a qual somos capazes de refletir de forma profundamente crítica.



A problematização não é realizada pelo olhar do espectador, mas sim pelas imagens, que são capazes de afrontar o pensamento do espectador como uma força de fora que irresistivelmente conduz a reflexão, produzindo sentido a partir das imagens.

Entretanto, deve-se pensar também como o filme pode ser utilizado na sala de aula, com o intuito de disseminar o interesse pelo pensamento filosófico. Para que o processo de ensino e aprendizagem da filosofia possa ser viabilizado, é necessário pensar os passos didático-metodológicos para a utilização do filme na sala de aula.

### 3.3.4 Roteiro para utilização do filme dentro da sala de aula

Para pensar a utilização do filme dentro da sala de aula, precisa-se de certa forma, obter-se um direcionamento quanto ao planejamento das atividades, quanto à análise fílmica, quanto aos procedimentos de avaliação e principalmente quanto aos objetivos esperados. Pensar em todos estes elementos coloca-se como algo fundamental para que o professor consiga alcançar resultados satisfatórios com a aprendizagem dos alunos envolvendo a utilização do filme no processo de ensino da Filosofia.

Pensando em todos estes aspectos, foi elaborado a seguir, um roteiro detalhado a partir do qual o professor pode pensar a construção de uma atividade com o filme em suas aulas de filosofia. Porém, cabe ressaltar que a experiência deve levar sempre em conta o caráter empírico, ou seja, o professor deve estar atento durante todo o processo. A metodologia aqui exposta não pode ser utilizada como uma técnica, algo que deva ser repetida infinitamente em todas as atividades com todas as turmas envolvendo o filme.

O professor deve estar atento ao fato de que comportamentos e reações diversas serão apresentadas, que cada trabalho, com cada turma, seja ela de primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino médio apresentará uma série de particularidades e resultados diversos. Deve entender que esta metodologia pode e deve ser aperfeiçoada para o alcance de melhores resultados didáticos. A prática didática não é algo estático, mas sim dinâmico. Cabe ao professor, estar sempre

atento e aberto a pensá-la e repensá-la sempre que necessário, com base em suas observações no interior da sala de aula.

#### I) Planejamento das Atividades

a) Antes de exibir o filme, o professor pode trabalhar teoricamente o conceito ou os conceitos filosóficos na sala de aula;

b) o procedimento de exibição do filme (longa-metragem ou curta-metragem) pode ser realizado em uma única aula para evitar a tese do “truncamento reflexivo”<sup>29</sup>.

c) Caso seja realizada a opção por não utilizar um longa-metragem (devido ao pouco tempo das aulas), o professor pode selecionar um curta-metragem que não deve ultrapassar 15 minutos de duração, considerando um tema/problema filosófico que tenha sido trabalhado teoricamente com seus alunos nas aulas anteriores;

d) Antes de levar o filme até a sala de aula, seria interessante que o professor tomasse conhecimento das circunstâncias de produção do filme, devendo levantar a ficha técnica e fazer uma pesquisa sobre as características direção/roteiro e sobre possíveis influências filosóficas na elaboração;

e) Antes da exibição do filme, o professor pode passar para os alunos um pequeno resumo dos acontecimentos, de preferência sem *spoilers*<sup>30</sup>. Porém deve evitar fazer qualquer tipo de ponte das imagens com a filosofia a fim de evitar o engendramento de uma pré-concepção que oriente toda a interpretação das imagens por parte dos alunos. O professor pode apresentar a sinopse do filme e comentar sobre o problema filosófico em questão, mas sem fazer pontes ou associações detalhadas com as cenas do filme.

#### II) A Análise do Filme

a) Após exibir o filme, seria viável solicitar aos alunos que fizessem grupos para discutir e fazer algumas observações quanto às imagens vistas, solicitando que os alunos tentem, a partir da discussão, levantar qual é a questão ou problema filosófico trabalhado a partir do filme, citando exemplos. Para viabilizar a discussão, o professor pode propor algumas questões problematizadoras, para mobilizar os

---

<sup>29</sup> A exibição fragmentada do filme não produz os efeitos esperados didaticamente. O truncamento reflexivo trata da interrupção do processo estético e de reflexão filosófica vivido pelo aluno durante a exibição do filme que descaracteriza o seu uso e finalidade por desprezar a totalidade da obra. (N. do A.).

<sup>30</sup> O *spoiler* é uma palavra de origem inglesa que pode ser traduzida como “quem estraga ou destrói algo”. Em linguagem cinéfila os *spoilers* são a descrição detalhada do desfecho de eventos ocorridos em um filme. (N. do A.).

alunos em direção à discussão. O tempo para a discussão fica a critério do professor, mas sugere-se 10 a 15 minutos.

b) Posteriormente o professor pode solicitar que os grupos apresentem oralmente e ordenadamente as suas opiniões. É importante observar que esta é uma atividade de reflexão livre e que, portanto, podem existir contradições e análises diversas entre os alunos. O professor não deve censurá-las nem impor a sua visão, deve apenas deixar que os alunos expressem-se livremente fazendo ressalvas a posicionamentos que fiquem somente no senso comum.

c) Após todas as exposições orais o professor pode e deve fazer as suas ponderações, corrigindo os equívocos e explorando as ideias que surgiram mediante a exposição dos relatos.

### III. A avaliação

A avaliação é sempre um momento bastante delicado, onde o importante não é verificar se o aluno decorou ou memorizou as informações discutidas, mas se foi capaz de produzir uma reflexão crítica que esboçasse uma tentativa de compreensão ou aproximação dos conceitos-filosóficos trabalhados anteriormente em sala relacionando com os eventos do filme. Sugerimos que a avaliação deve explorar ao máximo a criatividade dos alunos, que deverão expor de alguma forma o que fora aprendido nas aulas antecedentes e que sirva de diagnóstico diante de todo o processo vivido pelo aluno. Entre as diversas modalidades de avaliação, destacam-se três logo abaixo. Sugere-se que a opção pela modalidade de avaliação seja selecionada pelo professor e aluno, conjuntamente:

a) o professor pode elaborar uma questão a partir do filme exigindo do aluno uma capacidade de relacionar um ou mais eventos do filme com o conteúdo filosófico estudado por meio da produção de um pequeno comentário escrito. Esta atividade pode ser realizada dentro da sala de aula em grupo ou individualmente;

b) como atividade alternativa, o professor pode fugir do método de avaliação tradicional da filosofia (texto+debate) e propor aos alunos que revisitem o filme, elaborando um vídeo ou um pequeno teatro reproduzindo os eventos que denotem a presença do argumento filosófico no filme, ou criando uma situação completamente nova a partir do que fora estudado. Porém para tal atividade, o professor poderia ceder aos alunos algumas aulas, para que se reúnam em grupos e planejem as atividades. Cabe ao professor auxiliar os alunos nas dificuldades e dar sugestões de melhoria e construção.

c) também como atividade alternativa, o professor pode solicitar aos alunos uma produção artística a partir dos fatos vividos, como a elaboração de uma história em quadrinhos (HQ) sobre o tema. É importante que o professor ofereça opções para que os alunos decidam conjuntamente a melhor forma de serem avaliados.

Existem infinitas possibilidades de avaliação, como a produção de debates, júri simulado, produção de *papers*, resenhas, enfim, o mais importante é que durante este processo o professor deixe bastante claro para os alunos os requisitos necessários para a construção do trabalho e quais os quesitos que os alunos estarão sendo avaliados (critérios de avaliação).

As sugestões acima não se configuram como uma única via para avaliação dos conhecimentos filosóficos a partir do filme. O professor pode, juntamente com seus alunos, criar uma forma de avaliação que exija criatividade, interação e reflexão a partir dos conteúdos filosóficos apresentados.

#### IV. Objetivos e Resultados Esperados

Ao planejar uma atividade envolvendo um filme, seria interessante que o professor tivesse em vista os objetivos e resultados que espera do ponto de vista da aprendizagem por parte de seus alunos. Aliás, um dos maiores problemas que se tem é de diagnosticar corretamente se de fato o aluno aprendeu algo. Porém, aprender filosofia não significa, em última instância, memorizar conceitos. Espera-se do aluno por intermédio do filme, em primeiro lugar, que desenvolva a capacidade de realizar uma reflexão crítica por si mesmo; em segundo, de pensar a partir do filme o problema filosófico discutido em sala; em terceiro de problematizar a imagem e ir além do que foi previamente discutido, levantando dúvidas e questionamentos sobre o que foi apresentado por intermédio do filme. Por último, que o aluno aproprie-se da experiência vivida transfigurando-a, ampliando sua compreensão de mundo, criando e recriando conceitos a partir das discussões, debates e trabalhos com a filosofia nos filmes.

## CAPÍTULO IV: O CINECLUBE COMO FATOR DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Diante das dificuldades com o uso de longas-metragens em sala de aula, cabe ao professor pensar alternativas caso deseje utilizar o filme como um instrumento de ensino da Filosofia. Neste sentido, os cineclubes aparecem não só como uma alternativa, mas também como uma possibilidade de repensar os caminhos educativos dentro da própria escola, ampliando o debate em torno dos problemas vividos e fazendo do cinema um importante fator de educação no campo da filosofia.

### 4.1 CINECLUBISMO E EDUCAÇÃO

Conforme Lourenço (2011) os cineclubes surgiram na França na década de 1920 cujas bases do primeiro estatuto foram construídas por Louis Delluc sob chancela da revista francesa *Ciné Club*. Os cineclubes eram espaços que privilegiavam a discussão e o debate sobre diferentes obras fílmicas sob uma perspectiva crítica a partir da estética que compunha os filmes da época. Os cineclubes em sua grande maioria não foram somente instâncias de formação estética e cultural. Promoveram, principalmente, a educação cinematográfica de futuros grandes diretores do cinema como Jean-Luc Goddard, François Truffaut, Eric Rohmer, Jacques Rivette, o alemão Werner Herzog e o brasileiro Glauber Rocha, apenas para citar alguns exemplos.

Os cineclubes, desde sua origem, diferenciam-se dos cinemas, pois não se restringiam apenas a exibição do filme. Envolviam uma discussão ou debate conceitual sobre elementos da obra fílmica após sua exibição. Os cineclubistas eram pessoas que acreditavam que o cinema não era apenas um mero entretenimento, mas que se caracterizava como uma nova forma de arte. Se o cinema hoje é considerado a “sétima arte” deve isso em boa parte ao movimento cineclubista que mostrou que o cinema não apenas diverte como pensa e faz pensar.

No Brasil o movimento cineclubista começa a expandir-se a partir de 1928, quando, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro cineclube, chamado de

*Chaplin Club*, dando o pontapé inicial para a organização do movimento cineclubista no Brasil. Almeida (2008, p.10) destaca que “a principal atividade desses cineclubes era romper o cerco cultural imposto ao país, trazendo de fora filmes que jamais seriam distribuídos pelo circuito nacional”. Por isso desde o início de suas atividades os cineclubes já se caracterizavam como entidades contestadoras de imposições culturais colocadas pela sociedade estabelecida. Mas é com a ditadura militar que o movimento ganhará força, tornando-se um símbolo de organização e resistência contra o modelo político implantado no Brasil.

Em plena ditadura militar, os cineclubes funcionavam como alternativa cultural, pólo de contestadores, estudiosos da arte cinematográfica. “A possibilidade de exhibir um filme não encontrado no circuito oficial atraía estudiosos e admiradores da sétima arte” (ALMEIDA, 2008, p.12), o que fez rapidamente com que os cineclubes ganhassem o status de “entidades subversivas” diante do governo militar brasileiro, o que atraiu ainda mais adeptos. Ganhava assim o cineclube uma função não somente deliberativa, mas contestatória e política, fato não muito comum, já que a maioria dos cineclubes orientava-se para uma crítica estética dos filmes. Somavam-se então outros elementos a crítica estética, como a crítica sócio-cultural e política, fazendo com que o cineclube se tornasse uma entidade com forte finalidade educativa.

Dentro da atualidade, percebe-se que os cineclubes ainda possuem uma função muito importante dentro do cenário educativo, já que nossa sociedade converteu-se em uma civilização técnica sob chancela do capitalismo industrial, que cada vez mais tem um distanciamento e esvaziamento de pensamento crítico das massas, na qual impera uma nova ordem ditada pela indústria cultural, como evidenciaram muitíssimo bem os pensadores frankfurtianos. Nunca se esteve tão distante de uma educação integral e de qualidade como nos dias de hoje. Basta observar as medidas impostas pelos governos, seja estadual ou nacional que logo poderá ser visto que a educação não vai tão bem como ecoa nos tablóides da mídia.

Em 2012, por exemplo, o governo do Estado do Paraná por meio do **Programa Escola Social do Varejo**, fez um convênio com uma rede de supermercados, visando inserir jovens de 14 a 16 anos no comércio varejista. A proposta longe de fornecer uma capacitação profissional é uma ofensa à dignidade e inteligência dos estudantes, pois se trata apenas de uma alternativa de fornecimento

de mão de obra barata a um setor que é reconhecido pelo seu desrespeito com a legislação trabalhista diante da exploração dos seus trabalhadores.

Outra medida desastrosa foi à proposta de alteração da matriz curricular do Ensino Médio que reduzia o número de aulas de artes, filosofia e sociologia em detrimento ao aumento do número de aulas de português e matemática, visando oferecer uma resposta aos baixos índices alcançados pelas escolas públicas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) diante das avaliações nacionais em 2011.<sup>31</sup> Percebe-se claramente que o atual governo do PSDB (Partido Social Democrático Brasileiro) em suas medidas, manifesta uma tentativa de reduzir e enquadrar a educação dos jovens visando atender ao mercado de trabalho. Para este governo uma educação integral que vise a formação de jovens críticos e pensantes está completamente fora de suas prerrogativas. Neste sentido, os cineclubes podem vir a contribuir de uma forma importante no processo de formação cultural e política destes jovens, já que sua dinâmica tende a fornecer subsídios para o desenvolvimento do pensamento e da reflexão crítica. Sobre este problema, Alves e Macedo (2010) fazem uma afirmação interessante:

Formar sujeitos humanos capazes de escolhas radicais é um ato subversivo na ordem burguesa. Na medida em que a prática cineclubista conseguir elaborar metodologias pedagógicas capazes de ir além da mera exibição do filme e inclusive, da mera discussão entretida da narrativa fílmica, ela se coloca num campo precioso da subversão cultural contra a ordem imbecilizante do capital (ALVES; MACEDO, 2010, p. 12).

Não se trata, é lógico, de afirmar que a responsabilidade da educação precisa ser assumida por cineclubes. A função primordial da educação é e sempre será da escola. Porém, porque não pensar na construção de cineclubes no interior das escolas, ou seja, de construir espaços de discussão e de debates críticos tendo o filme como um “pretexto”? Trata-se de criar espaços ou de “elaborar metodologias pedagógicas” como afirmam Alves e Macedo (2010), contra esta ordem

---

<sup>31</sup> Em 2012 houve uma forte mobilização dos professores de sociologia e filosofia que, liderados pelo NESEF-UFPR, buscaram estabelecer um diálogo com a SEED-PR medida, a saber, a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia na matriz curricular do ensino médio, não apenas retratava um ato inconstitucional como representava um retrocesso na educação paranaense. Foi entregue a secretaria uma *Carta Manifesto* assinada pelos membros do Coletivo do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino da Filosofia) e posteriormente um abaixo assinado ao CEE (Conselho Estadual de Educação) contendo mais de três mil assinaturas de professores e alunos que manifestavam seu repúdio contra a decisão arbitrária da atual administração do governo do Estado. (N. do A.).

imbecilizante do capital e da Indústria Cultural, da qual o próprio cinema infelizmente está sendo devorado e consumido.

Um processo de democratização social pressupõe a formação de estudantes que sejam autônomos em suas decisões e escolhas, sobretudo, que sejam capazes de pensar por si mesmos de forma clara e coerente, que saibam reconhecer as ideologias e os processos alienantes presentes na civilização técnica engendrada pelo capital industrial. Por isso, a escola tem o dever de pensar em tal processo de educação de forma que permita a estes jovens o entendimento e reconhecimento das estruturas políticas, sociais e econômicas do mundo em que vivem.

No mundo de hoje com a intensificação dos processos de fetichização e reificação social, o jovem tem sido seduzido cada vez mais para uma concepção de mundo alienante que coloca o capital como *conditio sine qua non* para uma fruição da vida social em todos os seus aspectos, seja material ou espiritual, como sinônimo da conquista da verdadeira felicidade. Aliás, o processo espiritual é praticamente ignorado, ficando como um símbolo de autoridade das inúmeras religiões mercadológicas que também propõe a salvação e a felicidade em troca de uns trocados.

Os mecanismos de produção da alienação cultural visam produzir homens e mulheres deformados enquanto sujeitos humanos capazes de intervenção radical. Mata-se, na raiz, o processo de democratização da vida social e inverte-se o ideal democrático numa mera fórmula manipulatória da opinião pública visando manter os parâmetros da velha e caduca ordem burguesa em sua etapa de crise estrutural. Por isso, coloca-se como tarefa crucial hoje, a disseminação de práticas de formação humana no sentido da efetivação de sujeitos críticos-reflexivos capazes de intervenção radical (ALVES; MACEDO, 2010, p. 14-15).

Por isso é preciso construir uma nova prática educativa que tenha como base e prioridade a formação crítica e cognitiva destes jovens alunos. A intensificação e disseminação do desenvolvimento de novas tecnologias fizeram da nossa sociedade uma sociedade midiática, que desenvolve sua maneira de pensar e agir a partir do elemento do áudio visual.

Pensar a educação nos dias atuais sem a presença da tecnologia é retrocesso. Porém, é preciso pensar com muito cuidado na forma como estas tecnologias podem ser inseridas e apropriadas dentro do campo educacional. A construção de cineclubes nas escolas públicas pode configurar-se como um meio eficaz de aproximar a tecnologia do pensamento crítico. No entanto, precisam ser



muito bem planejadas no desenvolvimento de suas atividades. Trata-se de propor um novo cineclubismo que opere uma ressignificação da nossa realidade cultural, social e política por intermédio da reflexão dos filmes do cinema. Como afirmam Alves e Macedo (2010, p.16), “refletir significa “voltar-se sobre si mesmo”, que é o sentido etimológico da palavra latina *reflexione*. O movimento da reflexão crítica no sentido intelectual e moral é a verdadeira significação da formação humano-genérica”. O processo educativo é, sobretudo, um processo complexo, por isso não são todos os filmes do cinema que poderão contribuir dentro de um cineclube para a formação estético-crítica dos alunos.

Os filmes têm sido utilizados de formas múltiplas, inclusive para corroborar com os interesses das empresas capitalistas, onde são apropriados para expressar o reconhecimento de valores de hierarquia e produtividade. Por isso em um cineclube na escola os filmes utilizados devem ter um propósito distinto e oposto ao oferecido às massas pela indústria cultural. O processo de uma sessão cineclubista passa pela “apropriação, ressignificação e reapropriação” dos elementos apresentados, mediante adaptação da perspectiva de Alves e Macedo (2010):

| <b>Apropriação:</b> | <b>Ressignificação:</b>  | <b>Reapropriação:</b>  |
|---------------------|--|--|
| (Exibição do Filme) | (Debate e discussão de ideias e conceitos-imagem presentes no filme) | (Elaboração de uma nova concepção e entendimento a partir da reflexão sobre os conceitos e ideias apresentadas na discussão pós-filme) |

FIGURA 27 – PROCESSO DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO CINECLUBE  
 FONTE: O autor (2013)

É por isso que um cineclube diferencia-se muito de uma atividade como o cinema que envolve apenas a exibição do filme. Embora os cineclubes diferenciem-se muito com relação ao seu objeto de discussão, costuma-se adotar dentro do movimento cineclubista, de uma forma bastante geral, um ritual para exibição de todas as sessões, o que furtivamente os próprios cineclubistas franceses chamam de “santíssima trindade”. Ela é assim chamada, pois contém os três elementos básicos para realização de uma sessão cineclubista: “a apresentação, a exibição e o debate”.

Na apresentação um dos membros profere um discurso sobre o filme a ser exibido, destacando aspectos gerais acerca do seu contexto. A exibição do filme é colocada logo na seqüência da apresentação e posteriormente a exibição do filme, todos se reúnem para a realização de um caloroso debate, fechando o ciclo que compõe a sessão cineclubista.

O primeiro e o segundo momento, a saber, a apresentação e a exibição do filme, serão responsáveis pela construção de um trabalho de apropriação (conforme o quadro) por parte do espectador. Primeiramente durante a apresentação, onde ocorre um discurso ou um comentário formal sobre o filme, tem-se uma preparação do espectador para as cenas que virão a seguir, a apresentação fornece ao espectador elementos mínimos para pensar o filme de uma forma bastante primária e primitiva. Durante a exibição do filme o espectador apropria-se da imagem de uma forma bastante coloquial e instintiva dando origem a reflexões mais profundas que serão desencadeadas após a exibição do filme.

O debate encerra o ciclo da sessão cineclubista sendo responsável por dois processos, a saber, de ressignificação e de reapropriação. Durante o debate que é realizado após a exibição do filme, as observações, comentários e teses apresentados pelos demais espectadores forçam todos os participantes a buscarem uma ressignificação das imagens, pensando e refletindo não apenas sobre o seu significado, mas também sobre o seu sentido e extensão sobre a vida social. Mediante este processo de ressignificação tem-se uma última etapa adentrada pelo espectador que é a reapropriação das imagens mediante o desenvolvimento de novos conceitos e ideias obtidos a partir da discussão e do debate sobre o conteúdo da obra fílmica. Este processo de apropriação, ressignificação e reapropriação desencadeado a partir do ciclo que compõe a sessão cineclubista (apresentação, exibição e debate) constitui uma verdadeira experiência crítica viabilizando o intuito primordial de uma educação de qualidade. Conforme Alves e Macedo (2010):

A ideia do cinema como experiência crítica significa a constituição de um processo intelectual-moral de apropriação efetiva do filme que não se reduz a algumas horas de debate do filme exibido. Para que o sujeito-receptor/sujeito-produtor possa se apropriar efetivamente daquilo que está alienado dele (o filme como obra de arte) é preciso um processo de trabalho capaz de re-significar no decorrer de sua duração crítica, as imagens áudio-visuais da narrativa fílmica (ALVES; MACEDO, 2010, p.17).

Trata-se não somente de viabilizar uma educação estética como uma forma de educar o próprio pensamento permitindo ao jovem a possibilidade de refletir não somente sobre a ordem social estabelecida como também sobre sua própria vida. Um cineclubes na escola possibilita a ela a oportunidade de conduzir estes jovens a um processo de reconhecimento crítico da sua realidade, de repensar as bases existenciais sobre as quais estes sujeitos começam a construir suas concepções de mundo.

A escola tende a ganhar duplamente; em primeiro lugar, por alcançar um objetivo nobre, que seria o desenvolvimento de uma metodologia que instiga e incita estes jovens a tornarem-se verdadeiros cidadãos pensantes, dentro de uma concepção que vise o esclarecimento destes jovens diante da sociedade em que vivem. Em segundo lugar, a escola tende a recuperar a sua função social tão ignorada e esquecida nos dias atuais diante do desenvolvimento e aprimoramento do capitalismo industrial. Em suma, o cineclubes tende a servir como um ponto de resistência, como um espaço que privilegie o desenvolvimento da educação, do debate, da consciência questionadora e do pensamento crítico, fazendo da escola um organismo vivo e atuante dentro da sociedade.

#### 4.2 PROJETO CINECLUBE FILOSÓFICO NA ESCOLA

São muitos os motivos que fazem com que a ideia de criar um cineclubes na escola mereça ser cuidadosamente pensada. Além dos inúmeros benefícios que remetem a uma formação estética e crítica do jovem, o cineclubes pode permitir aos professores a possibilidade de concretizar um sonho antigo, que seria promover a integração entre o cinema e as disciplinas do currículo, além de aproximá-los de seus alunos como iguais.

A Filosofia por sua vez, torna-se uma disciplina chave na implementação de um cineclubes, já que o seu objeto de estudo é o próprio pensar humano. Torna-se assim, como um objetivo primário, promover esta aproximação entre o cineclubes e a Filosofia como uma forma de ampliar as fronteiras que ligam a imagem-movimento ao pensar humano. Um cineclubes pode eliminar os abismos pedagógicos impostos pela falta de tempo para o desenvolvimento das atividades ou até mesmo uma

preocupação específica de tentar promover uma aproximação muito peculiar de um filme com um conteúdo específico que esteja sendo trabalhado, algo muito presente que envolve a burocracia e o controle do desenvolvimento das atividades pedagógicas no interior da escola.

No entanto, os desafios se fazem ainda maiores, no sentido de que um cineclube não deverá nunca promover a estagnação intelectual ou promover debates vazios que fiquem eternamente presos no senso comum, sendo utilizado exclusivamente como um mero instrumento pedagógico. Por isso, a implantação de um projeto cineclubista exige tanto dos idealizadores como dos participantes um amor incondicional ao cinema e a própria filosofia.

Não é de hoje que esta aproximação entre filosofia e cinema é pensada. Porém, no geral, observa-se entre as bibliografias atuais um grande número de aproximações de filmes e séries televisivas com problemas da história do pensamento filosófico. Essa aproximação tende a encaixar ou destacar conceitos filosóficos que aparecem em inúmeros filmes como uma forma de ilustrar a presença da Filosofia, o que acaba por limitá-la muitas vezes a uma “filosofia da representação”, caso o filme escolhido não seja capaz, como afirma Ferronato (2010), de arrancar o pensamento de sua inércia, de afrontá-lo, de violentá-lo como também afirma Deleuze (2006), criando um encontro com o inusitado, sendo precursor de uma coação que força o pensamento a sair de si e criar o novo.

Muitas vezes, percebe-se que a força ou a pertinência do argumento filosófico não repousam sobre a intencionalidade projetada pelas imagens do filme, mas sim, sendo resultado da criatividade e do olhar filosófico daquele que tende a analisar e pensar o filme. Esta é uma abordagem pertinente e possível que pode encaixar-se no trabalho com filmes e a filosofia dentro da sala de aula devido aos seguintes aspectos:

a) O filme tende a ser criteriosamente selecionado pelo professor e as aulas podem ser planejadas de forma que permitam a exibição integral e/ou parcial do filme com forte ou média imbricação com a Filosofia;

b) O filme visa conter um problema/conceito filosófico que permita uma aproximação com o conteúdo trabalhado;

c) Espera-se que os alunos reconheçam no filme os conceitos filosóficos estudados em sala por intermédio das teorias e sistemas filosóficos estudados;

d) A análise, debate, leitura e interpretação do filme são utilizadas como instrumento de avaliação para a disciplina.

e) O filme deve servir como um elemento que desloca o pensamento do espectador, permitindo que ele reconstrua os conceitos intuídos da sua maneira atribuindo sentido a experiência vivida a partir do filme.

No entanto, no trabalho com filmes em um cineclube esta abordagem não é pertinente ao desenvolvimento das atividades com os jovens. Embora seja passível de ser implementada, o fato é que tal abordagem não tem uma boa funcionalidade diante da própria dinâmica que brota das sessões cineclubistas.

A imbricação entre o filme e a filosofia em um cineclube não deve ser pensada em função de um problema e/ou conceito filosófico específico, que tenha uma forte ou média imbricação com a história do pensamento filosófico. Em um cineclube a intenção não é promover o ensino de “conteúdos de filosofia”, como muitos professores propõe em sala de aula, mas sim, de pensar o filme em sua totalidade, seja acerca de aspectos internos relativos a uma interpretação estética do filme e dos elementos que o compõe, seja acerca de aspectos externos. Assim, projeta-se uma ponte com os eventos que fazem parte da nossa realidade cultural, social, política.

O filme em um cineclube não pode ser o “pretexto” para pensarmos a história da filosofia, mas deve ser sim, o “pretexto” para uma incursão ao “ato de filosofar”. A ponte que define, portanto, a imbricação entre a filosofia e o filme em um cineclube, não está na sua proximidade ou relação com a história do pensamento filosófico, mas sim com o desenvolvimento do ato do filosofar por meio do pensamento e da reflexão que é elaborada a partir da exibição de um filme/debate dentro de uma sessão cineclubista. Não deve existir uma preocupação que a discussão seja eminentemente filosófica em termos acadêmicos, e nem será, a não ser que seus freqüentadores sejam de fato amantes de longa data do pensamento filosófico.

Não se pode exigir dos jovens alunos uma capacidade de poder crítico que precisa ser ainda aprimorada e desenvolvida no decorrer das sessões. O filme deve ser tomado como uma unidade, como um todo, como uma expressão do pensamento e de como este funciona como afirmou Deleuze (2007). Para tanto é preciso inserir os jovens, aos poucos, neste novo mundo, que é o “mundo imagético” do pensar filosófico, que de certa forma diferencia-se do pensar rotineiro e mecânico

que se verifica na vida cotidiana, nos problemas habituais que circundam a vida prática.

Por isso uma sessão cineclubista não se resume somente numa apropriação superficial do filme, ela requer uma “ressignificação” que é adquirida no debate com os demais colegas após a exibição da obra. Essa ressignificação só pode ser alcançada se o jovem põe o seu espírito a filosofar, ou seja, a pensar os conceitos, as ideias e as relações existentes no filme transcendendo a uma interpretação rasa e superficial de suas cenas sendo capaz por si mesmo de atribuir sentido a elas. Trata-se inicialmente de um processo de *catarse*<sup>32</sup> (do grego *Κάθαρσις* “*kátharsis*”) tal qual denominou Aristóteles (1990), um processo de fruição emocional que impulsiona o pensar. É somente filosofando que o jovem alcançará essa ressignificação que poderá ser alcançada na mediação do diálogo crítico com os demais colegas.

Após a conquista desta ressignificação, o jovem passa para um próximo estágio, que é a reapropriação do conteúdo fílmico. Neste caso a reapropriação pode ser não somente estética, mas política e social. O filosofar é, portanto, um elemento chave para que a experiência crítico-filosófica cineclubista seja alcançada.

Mas o que seria afinal esse “filosofar”, ao qual se toma como base da experiência que une o cinema e a filosofia em um cineclube no interior da escola?

Olhando para a História da Filosofia encontram-se inúmeros sistemas filosóficos, porém, poucos são os filósofos que escreveram sobre os motivos que conduzem o homem a “filosofar”. Jaspers (1965) destaca três destas atitudes que não são as únicas, mas que convém destacá-las aqui inicialmente:

A primeira vem da Grécia Antiga, que caracteriza a “admiração” pelo mundo e pela possibilidade de viabilizar o “conhecer” ou a busca pela verdade, como o impulso natural do “filosofar”. A segunda encontra-se na dúvida, como apontou Descartes (1973) nas **Meditações Metafísicas**. Neste comportamento a verdade é atingida num exercício cético, onde numa primeira instância rejeita-se todo conhecimento aprendido, para que sejam estabelecidas posteriormente as primeiras verdades. A terceira implica num sentimento de insatisfação moral, onde se encontra neste comportamento um ser, que absorvido e esgotado pelo mundo prático, cai em

---

<sup>32</sup> Cabe destacar que a *catarse* (do grego *Κάθαρσις* “*kátharsis*”) proporciona um estado de intuição e percepção estética da obra, que impulsiona o pensar. A *catarse* é um momento de fruição estética não de reflexão crítica sobre o fenômeno vivido. Difere-se de *logopatía* e *pathos*, conceitos utilizados por Cabrera (2006) para referir-se sobre o processo de entendimento filosófico do filme. (N. do A.).

si e resolve perguntar-se sobre o sentido das coisas. Todas as alternativas são extremamente interessantes, talvez o ato de filosofar dependa de um pouco de cada uma delas, no entanto, aquela atitude que parte da admiração, que fora uma das apontadas por Jaspers (1965), é a alternativa mais natural e espontânea e que não exige num momento inicial, conhecimentos prévios nem uma atitude de ruptura radical, talvez a que mais se encaixe na condição dos jovens alunos. Basta agora definir, que tipo de admiração é esta, que deve conduzir o aprendiz ao ato de “filosofar”.

A filósofa Hannah Arendt (1991, p.47) afirmou que "uma vida vivida na privatividade do que é próprio ao indivíduo (idion), à parte do mundo comum, é idiota por definição" e "para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade e da verdade que a cerca". O dogmatismo em todos os seus matizes mergulha o homem numa vida na privatividade, nesta esfera “idion” tão bem apontada por Arendt (1991). Portanto, o afastamento do dogmatismo<sup>33</sup> e da visão engendrada pelo senso comum, passa a ser um dos primeiros passos rumo ao ato de filosofar.

Durante a exibição do filme o encadeamento das imagens-movimento transmitem ideias e conceitos que passam a ser pensados com mais profundidade pelo espectador. Essa experiência que afeta tanto o sentir como o pensar tende a afastar o sujeito da realidade onde vive, permitindo pensá-la e transfigurá-la. Toda exibição fílmica promove este afastamento e, portanto, caracteriza-se como um convite ao pensamento e a reflexão, em outras palavras, ao “filosofar”. O pensamento é ação (interna), mas também é algo que paralisa a ação (externa), a vida humana congrega duas esferas, a do mundo prático e a do pensamento, por isso pensar significa afastar-se do mundo prático, por isso o filosofar exige tal afastamento conquistado durante a exibição do filme.

---

<sup>33</sup> O dogmatismo, que dissolve a razão tanto em termos analíticos quanto práticos, é uma falsa consciência: erro e, por isso mesmo, existência aprisionada. O dogmático, ao não encontrar a força que pode levar à auto-reflexão, vive na dispersão e, à moda de um sujeito dependente, está determinado pelos objetos e, ele próprio, coisificado como sujeito: ele leva uma existência não livre, eis que não chega a ter consciência de sua própria espontaneidade refletida. O que denominamos de dogmatismo não é menos uma imperfeição moral do que uma incapacidade teórica; é por isso que o idealista corre o risco de se elevar por sobre o dogmático, escarnecendo dele em vez de esclarecê-lo. Cf. HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, p. 228-229.

Por isso, aos poucos, por meio das sessões cineclubistas os alunos não somente desenvolverão a reflexão como colocarão seus pensamentos e ideias em prática ao discutir com os demais colegas durante a realização do debate, posterior a exibição do filme. Muito mais que priorizar o pensamento, a reflexão e a própria filosofia, os jovens descobrirão que a linguagem é o meio por intermédio do qual se pode não somente pensar os problemas como também resolvê-los, fazendo do cineclube um espaço para a conquista de um processo emancipatório (no sentido de esclarecimento).

A educação filosófica tende a emancipação, embora este conceito seja bastante controverso, toma-se no sentido que Habermas (2002) o descreve, “num sentido de libertação de nossas próprias limitações, trata-se de auto-experiência, de esclarecimento, no agir em um sentido de entendimento mútuo” (HABERMAS, 2002, p. 90) na construção de um diálogo onde ambas as partes possuem o mesmo potencial para o debate, coisa que não acontece em nenhum país democrático do mundo, pois a racionalidade técnica instrumental mantém o homem em uma instância alienada, onde as instituições que deveriam promover tal emancipação, no caso as escolas, ao invés de educarem, adestram devido às políticas públicas voltadas apenas para atender aos interesses de mercado.

Em suma, o cineclube filosófico abre possibilidades infinitas para pensarmos um projeto genuinamente educativo e conscientizador na escola por intermédio dos filmes. Trata-se de pensar para poder resistir e resistir para poder pensar, de escolher a filosofia, o pensar crítico, o filosofar, enfim, a emancipação das instâncias que oprimem e aprisionam o ser humano, para que seja retomada a imagem daquilo que confere a verdadeira característica da humanidade: a capacidade de pensar, refletir, decidir e agir com liberdade sobre a vida.



## CONCLUSÃO

Este trabalho iniciou-se sobre algumas hipóteses que caracterizaram os objetivos primários deste texto. O primeiro objetivo era de verificar se havia uma imbricação ou um ponto de encontro entre a filosofia e o cinema. O segundo era se os filmes poderiam ser construídos filosoficamente e o último, se os filmes poderiam ser utilizados no processo de ensino aprendizagem da filosofia no Ensino Médio. No entanto, nesta etapa final, percebe-se que algumas das questões, a saber, aquelas levantadas pelos objetivos primários do texto, foram respondidas. Porém, o rigor da pesquisa em seu curso, desvelou outros problemas que ficaram em aberto, colocando-se como uma nova oportunidade para prosseguir e aprofundar ainda mais esta investigação sobre a filosofia, o cinema e o ensino em um trabalho futuro.

Em primeiro lugar, é necessário afirmar que há um ponto de encontro entre a filosofia e o cinema. Tendo a linguagem como elemento norteador, o cinema viabilizou esta possibilidade ao construir a narrativa fílmica. As histórias contadas nos filmes permitem que o espectador seja um sujeito privilegiado ao vivenciar uma experiência estética e reflexiva por meio das imagens de um filme. Mesmo tendo a ficção como característica primordial, isto não é capaz de impossibilitar uma aproximação entre o pensamento e o cinema. A ficção produz um elemento importantíssimo que é a possibilidade de criar realidades, permitindo que o espectador as experimente em todos os seus detalhes, dotando-as de sentido e transfigurando-as. Segundo Deleuze (2007) as imagens afrontam o pensamento, provocando-o, colocando-se como uma força de fora que mobiliza o pensamento em seu curso, em sua ação.

Segundo o autor, as figuras de linguagem em sua grande maioria, como as metáforas, quando utilizadas em um filme, agem como um instrumento catalisador do pensamento. É por intermédio delas que os filmes muitas vezes podem ser construídos a partir de uma perspectiva filosófica. Um diretor ou um roteirista podem fazer um filme com uma intencionalidade de problematizar certas questões, sejam elas éticas, políticas, sociais ou culturais por meio das imagens, porém se elas não forem capazes de provocar o pensamento, forçando-o a uma experimentação o objetivo de torná-lo filosófico não se concretiza. A problematização deve ser conduzida pela imagem, propondo ao espectador que as assimile, que se aproprie

do problema desvelando-o, propondo soluções e dotando-os de sentido, criando assim, conceitos.

Sobre esta possibilidade dos filmes criarem conceitos, tanto para Deleuze (2007) quanto para Cabrera (2006), o conceito irá colocar-se como um elemento chave para pensarmos o filme e sua construção filosoficamente, até mesmo porque o próprio Deleuze (1992) em sua obra **O que é a filosofia**, em parceria com Guatarri, coloca que a filosofia é uma atividade de criação de conceitos. Embora Deleuze (2007) e Cabrera (2006) caracterizem essa apropriação/construção do conceito de formas distintas, parecem ter em comum o fato de que a imagem constrói conceitos e que estes podem ser apropriados e recriados pelos espectadores da sua maneira.

O conceito não é uma palavra ou um símbolo, mas uma multiplicidade de elementos e sentidos que oferecem uma solução a um determinado problema. Eles podem ser visualizados e intuídos a partir do filme se ele for construído filosoficamente. Embora Cabrera (2006) afirme que qualquer filme pode conter dentro de si a filosofia, Deleuze (2007) vai por uma via oposta, afirmando que poucos filmes conseguem ser filosóficos. Para o referido autor, o filme para ser filosófico precisa ter a potencialidade de deslocar o pensamento do espectador do seu eixo, forçando-o a uma experimentação. A obra fílmica deve configurar-se como uma força de fora, que impulsiona e violenta o pensamento em sua ação, na medida em que se coloca como um elemento provocador do pensar, viabilizando uma reflexão profunda, que se entende como o próprio “filosofar”, a partir do elemento estético e reflexivo construído pela imagem.

A opinião geral de que muitos filmes poderiam ser filosóficos, consiste nas diversas abordagens que tomam o filme em contraposição a um problema encontrado no texto clássico de filosofia, tal qual o fazem Irwin (2009), Pourriou (2009) e o próprio Cabrera (2006) para citar alguns exemplos. Muitas vezes não há por parte dos realizadores uma intenção de problematizar esta ou aquela questão, caracterizando a filosofia no filme, como um mero “acidente” ou uma “ilustração” de uma possível aproximação com o pensamento filosófico. Esta visão do encontro da filosofia com o cinema constrói uma possibilidade de interpretação filosófica que depende muito mais de quem analisa e pensa a imagem, (olhar do espectador) do que a própria intencionalidade da imagem proposta pelos realizadores em problematizar algo.

Perceber ou intuir um argumento filosófico escondido em um filme não muda o *status* dele para filosófico. Isso porque não se trata apenas de aproximar os problemas da história da filosofia com o conteúdo fílmico, ou de enxergar o filme como uma expressão da filosofia. Ao reproduzir estes elementos, o filme estaria segundo a visão do próprio Deleuze (2006), condenado ao horizonte de uma “filosofia da representação”. Traduzindo, isso significa que a filosofia não pode surgir nos filmes como uma ilustração de um conteúdo ou problema filosófico (apenas a representação do problema encontrado no texto clássico de filosofia), mas deve ser capaz de conduzir o espectador ao processo do filosofar por meio das imagens que compõem a obra fílmica. Isso não pode ser apreendido em uma cena, ou em um bloco de cenas.

O filme é uma totalidade e seu entendimento filosófico depende do fato de conseguir pensá-lo sob o ponto de vista de um processo genuinamente filosófico que parte da intuição de toda a obra no seu fluxo espacial e temporal, sem interrupções. A imagem deve ser capaz de produzir no espectador primeiramente um impacto estético, para depois conduzi-lo a reflexão sobre o problema vivido.

A princípio Cabrera (2006) parece não dissociar estas duas instâncias, a saber, o da consciência estética da consciência reflexiva. Para o autor, as cenas dos filmes ou os filmes em sua totalidade, produzem conceitos, que podem ser apreendidos como “conceitos-imagem” em quase todos os filmes. Cabrera (2006) diferencia estes conceitos encontrados nas obras fílmicas, dos conceitos encontrados em um texto filosófico, que o próprio autor intitula de “conceitos-ideia”. Segundo o referido autor, o cinema possui uma capacidade de incitar os sentidos e a mente, produzindo uma reflexão filosófica, um estado ao qual ele chama de “logopatia”.

A “logopatia” na visão de Cabrera (2006) seria uma espécie de impacto emocional gerado pelo conceito-imagem em um filme, acompanhado de uma reflexão profunda sobre ele, ou seja, este impacto emocional que gera a reflexão filosófica, não é somente *pathos*, mas é também *logos*. Este impacto emocional diferencia-se do efeito dramático produzido pela imagem. Ele é um elemento que impulsiona o pensar em seu curso, com a finalidade de produzir sentido a problematização desencadeada pelas imagens.

Deleuze (2007), ao contrário de Cabrera (2006), parece separar a consciência estética da consciência reflexiva. Para o referido autor, o filme produz uma espécie

de “choque” no espectador que força o pensamento a uma experimentação. Este processo de experimentação passa por três etapas distintas (perceptivo, reflexivo e semântico)<sup>34</sup> que demarcam a passagem do espectador por instâncias diferenciadas que vão do estético ao reflexivo, mas que denotam a construção de um único processo. Para o filósofo, não há junção dos elementos estéticos e reflexivos como parece haver como o conceito de “logopatia” em Cabrera (2006). Tais elementos configuram etapas distintas no processo de experimentação do pensar diante da potencialidade produzida pela obra fílmica.

Trata-se de uma questão interessante que constitui um verdadeiro problema, a saber, esta distinção ou junção dos momentos que interligam o estético ao reflexivo. O próprio Aristóteles (1990) na sua obra **Poética** destaca que a *catarse* ou momento de purificação da alma mediante uma forte descarga emocional, configura-se como um estado estético que não comporta ainda o pensar ou um *logos*. O filme em grande medida, quando violenta o pensar, é capaz de produzir a *catarse* no espectador, um estado de fruição estética que parece anteceder o processo de reflexão crítica a partir dos fenômenos vividos por intermédio das imagens em um filme. Este seria o primeiro desdobramento ou problema levantado a partir dessa discussão no que tange a imbricação entre filosofia e cinema, algo que fica em aberto para ser explorado em futuras investigações, dando continuidade ao tratamento desta problemática. O segundo problema que surge a partir dos apontamentos realizados, diz respeito a interpretação do filme como filosófico e o terceiro quanto a sua utilização no ensino da filosofia.

Talvez este seja o maior desafio e também a maior armadilha, para quem deseja entender o cinema como filosófico: ver e interpretar o filme como uma “expressão ou ilustração” da história da filosofia e seus problemas. Esta visão condena o cinema a uma filosofia da representação, que exclui o caráter de autenticidade e de construção de uma proposta genuinamente filosófica na imbricação entre cinema e filosofia. Se o filme “ilustra” o pensar ele não é capaz de “fazer pensar”, da mesma forma se o filme “expressa” um argumento filosófico ele não é capaz de “produzir sentido”, se o espectador não é forçado a uma experimentação. Da mesma forma um leitor de um texto filosófico não irá entender o

---

<sup>34</sup> Esta classificação dos três movimentos produzidos pela obra fílmica sobre o espectador, a saber, o movimento perceptivo, reflexivo e semântico, não são termos utilizados por Deleuze, mas que foram utilizados neste texto com a finalidade de esclarecer melhor este processo. (N. do A.).

problema se não estiver imerso no processo do filosofar a partir do texto lido. Para que o leitor filosofe é preciso que ele viva o problema, que o tome como seu e desta forma, recrie os conceitos apropriados a partir do texto da sua maneira construindo sentido. Com o filme o processo deve ocorrer da mesma forma. Só é possível ao espectador filosofar por intermédio do filme se este se coloca como uma força que o desloca do seu prumo de centro, forçando-o a pensar. Qualquer filme que, em sua totalidade não seja capaz de fazer isso, estará condenado a ilustrar um problema, a ilustrar uma situação filosófica que de nada vale se o espectador não a vive, não a experimenta, não a toma como sua. Em outros termos, o filme estará condenado a “representar” sempre uma filosofia podendo servir apenas a uma finalidade de mobilização.

Essa visão, a saber, do filme como um elemento de representação, parece ser o símbolo da utilização pedagógica do filme na sala de aula na atualidade. Este apontamento surge a partir das principais bibliografias no mercado editorial, buscando relacionar a filosofia e o cinema com uma cultura *pop*, tais como as edições organizadas por Willian Irwin, como **Os simpsons e a filosofia (2009)**, **Walking dead e a filosofia (2013)**, **Mettalica e a filosofia: um curso intensivo de cirurgia cerebral (2006)**, **Star wars e a filosofia (2005)** entre outros. Todas estas obras utilizam a imagem-movimento como um local onde se pode encontrar um problema ou uma questão filosófica já abordada e presente na história da filosofia. Caberia a imagem apenas “representar” argumentos e conceitos já desenvolvidos, ela seria apenas um canal para ilustrar e expressar o pensamento filosófico.

Essa abordagem, da filosofia como representação, parece estar sendo utilizada pedagogicamente na sala de aula, visto que as editoras encontraram na filosofia um excelente nicho de mercado. Devido ao pouco tempo das aulas, a alternativa dos professores tem sido de levar trechos de filmes para “ilustrar” um problema filosófico. Porém, a imagem que parte desta utilização tende apenas a produzir um efeito de mobilização do aluno para o tema, e não a sua imersão e vivência com a filosofia, pois como destaca Deleuze (2007) o filme para ser um entendido como uma forma de pensamento precisa ser intuído em sua totalidade. Isso pode ser um começo, um elemento que pode atrair e aproximar o jovem para a aprendizagem da filosofia algo dentro da esfera da ludicidade, mas não é um instrumento que viabilizará o ensino, a criação e a recriação de conceitos filosóficos.

A aprendizagem filosófica por meio da imagem deve ter como foco a atividade do filosofar. O aluno precisa ser tomado pela imagem, confrontado, ter seu pensamento provocado e violentado pela imagem fílmica, tais quais os aforismos de Nietzsche em suas obras provocavam no pensamento de seu leitor. O filosofar produz em grande medida, a essência da própria filosofia, que é o pensar crítico, que rompe com as raízes do dogmatismo e de uma visão comum de mundo.

Portanto, o uso pedagógico do filme deve levar em conta o processo do filosofar a partir da imagem. O aluno deve ser capaz, a partir da obra fílmica, de pensar e repensar as questões vividas, tomando-as como suas, dotando-as de sentido dentro do seu próprio universo. O contato e a discussão com os demais colegas e com o próprio professor visam a potencialização do pensar. O aluno que se apropriou de uma determinada visão, passa a ser confrontado, onde seu pensamento precisa ser forçado a sustentar a sua visão ou reconstruí-la a partir dos diversos pontos de vista mediados em sala de aula.

Nesse sentido, a utilização dos filmes em sua totalidade coloca-se como um requisito fundamental para que o processo de aprendizagem filosófica seja viabilizado a partir do filme. O filme precisa ser capaz de despertar no aluno o mesmo sentimento de “espanto” tal qual relatado pelos antigos gregos como o início do filosofar, e, por assim dizer, da própria filosofia. Desta forma tanto a utilização de longas-metragens quanto de curtas-metragens, além da possibilidade da prática cineclubista, colocam-se como alternativas importantes para a construção do processo do filosofar a partir da imagem.

A sala de aula não precisa ser somente o único espaço onde o filme pode ser utilizado em sua concepção pedagógica para o ensino da filosofia. A formação de cineclubes nas escolas pode fortalecer a relação do jovem com o pensamento filosófico, além da fundamental característica de transformar a escola num pólo irradiador do conhecimento por intermédio do debate crítico por intermédio dos filmes. Muito mais que uma formação estética, os filmes possibilitam ao jovem a formação de uma concepção de mundo crítica por meio de um processo de auto-esclarecimento intuído a partir da imagem-movimento, que pode caracterizar-se como uma forma de pensar os processos emancipatórios por meio da educação filosófica.

Assim, o filme não precisa ser tomado apenas como um elemento ilustrativo e mobilizador para a aprendizagem. Se encarado como uma forma de pensamento,

poderá ser um instrumento eficaz para a construção do processo do filosofar. Não se trata de afirmar que o filme deve substituir outras metodologias, como o uso do texto clássico de filosofia, mas que pode ser um elemento a unir forças para o amadurecimento do pensar entre os jovens alunos. A crítica a utilização dos filmes como ilustração da filosofia, não tem como objetivo afastar os elementos culturais populares da disciplina. A filosofia descreve o mundo, a realidade, portanto, estes processos também têm seu lugar na discussão filosófica. Porém, é necessário ultrapassar e superar esta visão de que o filme é apenas um recurso auxiliar, muitas vezes mal utilizado nas aulas. Trata-se de perceber a verdadeira potencialidade do cinema, que pensado do ponto de vista da filosofia, converte-se não apenas como um instrumento pedagógico, mas como uma forma de pensamento capaz de conduzir os jovens alunos a um processo de emancipação crítica, contribuindo de forma decisiva para o reconhecimento do seu papel no mundo, como seres humanos e cidadãos da sociedade onde vivem.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ALMEIDA, J. G. **A história do movimento cineclubista Paranaense**. Curitiba: Editora Jornal Água Verde, 2008.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, G.; MACEDO, F. **Cineclube, cinema e educação**. São Paulo: Práxis, 2010.

ANDREW, J. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003.

ARANHA, M. L. ; MARTINS, M. H. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Edipro, 2009.

\_\_\_\_\_. **A poética**. Trad. e comentários Eudoro de Sousa. Lisboa: Casa da Moeda, 1990.

AUMONT, J. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.

BAZIN, A. **O cinema da crueldade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAZIN, A. **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Primeira Edição Trad. João Maria Mendes. Biblioteca Escola Superior de Teatro e Cinema. Lisboa, 2010.

BECCARIA, C. **Do delito e das penas**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

BOSI, A. **Literatura e ensino de literatura**. In: Literatura/Ensino: Uma Problemática. Rocco (org.). São Paulo, Ed. Ática, 1992.

BRASIL, **LEI n.º 9394, de 20.12.96**. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. In Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BUCCI, EUGÊNIO e KEHL, MARIA RITA. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CABRERA, J. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.



CAMPOS, M. F.H; SILVA, S. C. **A melhoria da qualidade de educação na escola pública: desafios ao uso das TIC.** Estudos IAT, ISSN 2178-2962, Salvador, v.1, n.3, p. 138-154, dez. 2010.

CARRIÈRE, J. C. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CANEVACCI, M. **Antropologia do cinema.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CHAUÍ, M. **Iniciação à filosofia.** São Paulo: Ática, 2012.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2009.

CORTES, E.L.Z. **A utilização da tv pendrive no contexto escolar como objeto da aprendizagem.** Londrina: Seed-pr, PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, 2009.

COSTA, A. **Compreender o cinema.** São Paulo: Globo, 1989.

COTRIN, G. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2012.

CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

DANTAS, M. L.; MOREIRA, W. **O pensar filosófico segundo Martin Heidegger.** Janus, Lorena, v. 4, n. 6, p. jul./dez., 2007.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.** Rio de Janeiro: UNIC-RIO, 2000.

DELLEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 1992.

DELEUZE, G. **Cinema II: a imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos.** Trad. Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Forense, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento nômade.** In: MARTON, Scarlett (Org). Nietzsche hoje. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas.** In. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

\_\_\_\_\_. **O Discurso do método.** São Paulo: Martin Claret, 2008.

DUARTE, R. **Cinema e educação.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

- EISENSTEIN, S. **Reflexões de um cineasta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- EISENSTEIN, S. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- ESPAÑA, R. **Guerra, cinema e propaganda**. In: Revista O olho da História. v.3. Salvador: UFBA, 1996.
- FERRONATTO, M. A. S.V. **A representação como limitação – crítica de Deleuze à noção de diferença ontológica em Heidegger**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 32, n. 1 p. 81-89, 2010.
- FREUD, S. **A dissolução do complexo de Édipo**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 215-226). Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Originalmente publicado em 1924)
- GALLO, S.; KOHAN, W. **A filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- GASSET, J. O. **Unas lecciones de metafísica**. Madrid: Alianza Editorial, 1966.
- GUEDIN, E. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUINDANI, S. **Proust e a filosofia**. Revista Arte e filosofia. Ouro Preto: n.10, p. 37-53, abr.2011.
- GRAMSCI, A. **A tua herança, Avanti!** em 01/05/1918. In: Escritos Políticos. v.1, Lisboa: Seara Nova, 1976.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- HEIDEGGER, M.. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. In. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Que significa pensar?** Ijuí: Unijuí, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Carta sobre o Humanismo**. São Paulo: Centauro, 2013.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2013.
- HORN, G. B. **Ensinar filosofia: fundamentos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofar filosofando.** Revista Filosofia Ciência e Vida. Nº 84. São Paulo. Escala, 2013.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas:** introdução à fenomenologia. Tradução Maria Gorete Lopese Souza. Porto: Rés, 2001.

INÁCIO, M. L. S. **Arte, filosofia e cinema.** Fórum Sul de Ensino de Filosofia – PUC-RS.

IRWIN, W. et al. **Os Simpsons e a filosofia.** O Dóh! De Hommer. São Paulo: Madras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Walking dead e a filosofia.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

\_\_\_\_\_. **Metallica e a filosofia.** São Paulo: Madras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Star wars e a filosofia.** São Paulo: Madras, 2005.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1965.

JOLLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Campinas: Papyrus, 2000.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** São Paulo: Unimep, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é o esclarecimento?.** In: Antologia de Textos Filosóficos. Curitiba: Seed-Pr, 2009.

LARROSA, J. B. **Notas sobre o saber e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, 2002.

LIPOVETSKI, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOURENÇO, J.C. **Interpretando os símbolos do ritual cineclubista.** In: Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar. Maringá: UEM. Edição de número 23, 2011.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe:** estudos de dialética marxista. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** Vol.1. Secção 4. Capital. Disponível em:<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm#c1s4>. Acesso em: 11/12/2013.

\_\_\_\_\_. **O fetichismo da mercadoria: seu segredo.** O Capital, Vol. 1, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

MASCARELLO, F. et al. **História do cinema mundial.** Campinas: Papyrus, 2006.

MAUCH, W. L. M. Repensando a licenciatura: a graduação em filosofia e a formação docente para o nível médio. In: Revista do NESEF Filosofia e Ensino. Ed. esp. De lanç. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional. Curitiba. UFPR, vol. 1, nº 1, out., nov., dez., 2012/ jan. 2013. p. 51-66.

MERTZ, C. **Linguagem e cinema**. Tradução de Marília Pereira. Coleção debates. Editora Perspectiva.

MORAES, A. C. **A escola vista pelo cinema**. IN: Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Volume I. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NIETZSCHE, F. W. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **A gaia ciência**. Curitiba: Hemus, 1986.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, R. C. **O cinema no ensino de filosofia**: mais que um recurso pedagógico. VII Fórum Sul de Ensino de Filosofia – PUC-RS.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares estaduais do Paraná**. Curitiba: Seed, 2009.

PASCAL, B. **Pensamentos**. In. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. In. Coleção Os Pensadores. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

POURRIOL, O. **Cine Filô**: as mais belas questões da filosofia no cinema. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

RAMOS, C. A. **Aprender a filosofar ou aprender filosofia: Kant ou Hegel?** São Paulo: Revista Trans/Form/Ação, 2007.

ROCHA, L. M. M. N. y. **Educação e linguagem na vida, na escola e na TV**. Cuiabá: Catedral, 2005.

ROCKWELL, E. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. São Paulo: Revista Currículo Sem Fronteiras, 2007.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio**. Tradução Roberto Leal Ferreira. – 3ª ed. Coleção Paidéia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALVIA, A. L. L. **Por uma pedagogia do conceito**. Revista Saberes, Natal, v. 2, n.5, p. 7-17, 2010.

SARTRE, J. P. **A Náusea**. Lisboa: Publicações Europa América, s/d.

\_\_\_\_\_. **Todo existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Tradução: Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

SERRANO, J. **A escola nova: uma palavra serena em um debate apaixonado**. Rio de Janeiro: Schimdt, 1932.

SETTON, Maria G. J. (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SPONVILLE, A. C. **A filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

STAM, R. **Introdução à Teoria do Cinema**. Campinas, Papyrus, 2003.

STEIN, E. **Pensar é pensar a diferença**. Ijuí: Unijuí, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C. **A escola vai ao cinema** / organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VENÂNCIO, F. F. **A educação e seu aparelhamento moderno**. São Paulo: Nacional, 1941.

VIANA, N. **O cinema segundo Walter Benjamin**. Revista Espaço Acadêmico, n.66 v.6. Maringá: UEM, 2006.

VIESENTEINER, J. L. **Nietzsche e Deleuze: Sobre a arte de transfigurar**. Revista ph, Discusiones Filosóficas. Sevilha, Año 12, n.18, p. 187 – 204, 2011.

WACHOWSKI, A.; WACHOWSKI, L. **Matrix**. Roteiro. EUA, 1998. Disponível em: <http://www.tutomania.com.br/extra/roteiro-original-do-filme-the-matrix--1999>. Acesso em: 13/12/2013.

ZOURABICHVILLI, F. **Lê Vocabulaire de Deleuze**. Paris: Elipses, 2003.

## FILMOGRAFIA

**Além da linha vermelha.** Direção Terrence Malick. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1998. 1 DVD (170 min), color, son.

**A Greve.** Direção de Sergei Mikhailovich Eisenstein. Rússia: VTO Continental, 1924. 1 DVD (95 min), PB, sil.

**A Mosca.** Direção David Cronenberg. Estados Unidos, Reino Unido e Canadá: Fox Filmes, 1986. 1 DVD (96 min), color, son.

**A Origem.** Direção Christopher Nolan. Estados Unidos, Reino Unido: Warner Bross, 2010. 1 DVD (148 min), color, son.

**A Partida.** Direção Yojiro Takita. Japão: Content Film, 2008. 1 DVD (131 min), color, son.

**A Prova de Morte.** Direção de Quentin Tarantino. Estados Unidos: Europa Filmes, 2007. 1 DVD (113 min), color, son.

**Avatar.** Direção James Cameron. Estados Unidos: Fox Filmes, 2009. 1 DVD (162 min), color, son.

**Bastardos Inglórios.** Direção de Quentin Tarantino. Estados Unidos, Alemanha: Universal Pictures, 2009. 1 DVD (153 min), color, son.

**Céu e Inferno.** Direção Akira Kurosawa. Japão: Europa Filmes, 1963. 1 DVD (143 min), PB, son.

**Colateral.** Direção Michael Mann. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2004. 1 DVD (119 min), color, son.

**Descartes.** Direção de Roberto Rossellini. Itália: Luce, 1974. 1 DVD (162 min), color, son.

**Deus e o Diabo na Terra do Sol.** Direção Glauber Rocha. Brasil: Versátil Home Vídeo e Rio Filmes, 1963. 1 DVD (115 min), PB, son.

**Dias de Nietzsche em Turin.** Direção de Júlio Bressane. Brasil: Europa Filmes, 2001. 1 DVD (85 min), color, son.

**Django Livre.** Direção de Quentin Tarantino. Estados Unidos: Sony Pictures, 2012. 1 DVD (164 min), color, son.

**Entre os Muros da Escola.** Direção Laurent Cantet. França: Sony Pictures, 2008. 1 DVD (128 min), color, son.

**Ensaio sobre a Cegueira.** Direção Fernando Meirelles. Brasil, Canadá, Japão: Fox Filmes, 2008. 1 DVD (121 min), color, son.

**Gênio Indomável.** Direção Guns Van Sant. Estados Unidos: Miramax, Imagem Filmes, 1997. 1 DVD (126 min), color, son.

**Germinal.** Direção Claude Berri. França: Lume Filmes, 1993. 1 DVD (130 min), color, son.

**Janela Indiscreta.** Direção de Alfred Hitchcock. Estados Unidos: Continental, 1954. 1 DVD (112 min), color, son.

**Kill Bill Vol. 1 e Vol. 2.** Direção de Quentin Tarantino. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2003/2004. 2 DVD's (110/136 min), color, son.

**L'Arrivée d'un train à La Ciotat.** In: Os irmãos Lumière: primeiros filmes. Direção Auguste e Louis Lumière. Estados Unidos: Cinemax, 1996. 1 DVD (61 min), PB, sil.

**La Sortie de l'usine Lumière a Lyon.** In: Os irmãos Lumière: primeiros filmes. Direção Auguste e Louis Lumière. Estados Unidos: Cinemax, 1996. 1 DVD (61 min), PB, sil.

**Le voyage dans la lune.** (A trip to the moon). Direção Georges Méliès. França/Estados Unidos: Lobster Films, 2011. 1 DVD (65 min), color, son.

**Matrix.** Direção Andy e Lana Wachowski. Estados Unidos: Warner Home Video, 1999. 1 DVD (136 min), color, son.

**Nascido para Matar.** Direção de Stanley Kubrick. Reino Unido/Estados Unidos: Warner Home Video, 1987. 1 DVD (116 min), color, son.

**Na Natureza Selvagem.** Direção de Sean Penn. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (148 min), color, son.

**Nós que Aqui Estamos e Por Vós Esperamos.** Direção Marcelo Massagão. Brasil: Califórnia Filmes, 1999. 1 DVD (72 min), color/PB, son.

**O Anticristo.** Direção de Lars Von Trier. Estados Unidos: Califórnia Filmes, 2009. 1 DVD (110 min), color, son.

**O Carteiro e o poeta.** Direção Robert Radford. Itália/França/Bélgica; Buena Vista Pictures, 1994. 1 DVD (108 min), color, son.

**O Desafio.** Direção Paulo César Saraceni. Brasil, 1965. 1 DVD (81 min), PB, son.

**O Encouraçado Potemkin.** Direção de Sergei Mikhailovich Eisenstein. Rússia: Continental Home Vídeo, 1925. 1 DVD (74 min), PB, sil.

**O Eterno Judeu.** Direção de Fritz Hippler. Alemanha, 1940. 1 DVD (65 min), PB, son.

**Ônibus 174.** Direção de José Padilha, Brasil: Zazen Produções, 2002. 1 DVD, (150 min), color, son.

**O Show de Truman.** Direção Peter Weir, Estados Unidos: Paramount Pictures, 1998. 1 DVD (102 min), color, son.

**O Sétimo Selo.** Direção Ingmar Bergman. Suécia: Versátil Home Video, 1957. 1 DVD (96 min), PB, son.

**O Triunfo da Vontade.** Direção Leni Riefenstahl. Alemanha: Continental, 1935. 1 DVD (114 min), PB, son.

**Pascal.** Direção de Roberto Rossellini. França/Itália: Luce, 1972. 1 DVD (129 min), color, son.

**Pequena Miss Sunshine.** Direção Jonathan Dayton e Valerie Faris. Estados Unidos: Fox Home Entertainment, 2006. 1 DVD (102 min), color, son.

**Platoon.** Direção de Oliver Stone, Estados Unidos: Fox Home Entertainment, 1986. 1 DVD (120 min), color, son.

**Psicose.** Direção de Alfred Hitchcock. Estados Unidos: Universal Home Video, 1960. 1 DVD (109 min), color, son.

**Quando Nietzsche Chorou.** Direção Pinchas Perry. Estados Unidos: Flashstar, 2007. 1 DVD (104 min), color, son.

**Quanto Vale ou é por quilo?** Direção de Sérgio Bianchi. Brasil: Versátil, 2005. 1 DVD (108 min), color, son.

**Robocop – O policial do futuro.** Direção de Paul Verhoeven. Estados Unidos: Orion Pictures, 1987. 1 DVD (102 min), color, son.

**Saló, Os 120 Dias de Sodoma.** Direção de Pier Paolo Pasolini. Itália/França, 1975. 1 DVD (116 min), color, son.

**Simpsons – Bart sells his soul.** Episódio 4 – Sétima temporada. Direção Matt Groening. Estados Unidos: Fox Home Entertainment, 1995. 1 DVD (22 min), color, son.

**Sociedade dos poetas mortos.** Direção Peter Weir. Estados Unidos: Walt Disney, 1989. 1 DVD (129 min), color, son.

**Sócrates.** Direção de Roberto Rossellini. Espanha/Itália/França: Versátil, 1971. 1 DVD (120 min), color, son.

**Stigmata.** Direção Rupert Waunwright. Estados Unidos: Fox Home Entertainment 1999. 1 DVD (103 min), color, son.

**Tempos Modernos.** Direção Charles Chaplin. Estados Unidos: Continental Home Video, 1936. 1 DVD (87 min), color, son.



**Terra em Transe.** Direção Glauber Rocha. Brasil: Versátil, 1967. 1 DVD (111 min), PB, son.

**The great train Robbery.** Direção Edwin S. Porter. Estados Unidos: Kino Video, 1903. 1 DVD (75 min), PB, sil.

**Tropa de Elite.** Direção José Padilha. Brasil: Paramount Pictures Brasil, 2007. 1 DVD (113 min), color, son.

**Tropa de Elite 2: o inimigo agora é outro.** Direção José Padilha. Brasil: Zazen Produções, 2010. 1 DVD (115 min), color, son.

**Um Corpo que Cai.** Direção de Alfred Hitchcock. Estados Unidos: Universal Pictures, 1958. 1 DVD (128 min), color, son.

**V de Vingança.** Direção James McTeigue. Alemanha/ Estados Unidos/Reino Unido: Warner Bros 2005. 1 DVD (132 min), color, son.

**Xingu.** Direção de Cao Hamburger. Brasil: Sony Pictures, 2011. 1 DVD (102 min), color, son.

**1,99: Um Supermercado que vende Palavras.** Direção Marcelo Massagão. Brasil: Califórnia Filmes, 2003. 1 DVD (70 min), color, son.

**2001: Uma Odisséia no Espaço.** Direção de Stanley Kubrick. Estados Unidos/Reino Unido, 1968. 1 DVD (141 min), color, son.

**ANEXOS**

|   |     |
|---|-----|
| ANEXO 1 - POSICIONAMENTO DOS EDUCADORES E PESQUISADORES DO<br>COLETIVO DO NESEF/UFPR SOBRE AS DECLARAÇÕES DA SEED EM<br>RELAÇÃO AO RESULTADO DO IDEB DO PARANÁ –<br>2012..... | 179 |
|---|-----|

## **ANEXO 1 - POSICIONAMENTO DOS EDUCADORES E PESQUISADORES DO COLETIVO DO NESEF/UFPR SOBRE AS DECLARAÇÕES DA SEED EM RELAÇÃO AO RESULTADO DO IDEB DO PARANÁ – 2012**

Nós, educadores e pesquisadores da Educação Básica, vimos manifestar nossa preocupação em relação à forma como a Secretaria de Educação do Estado (SEED) avaliou os resultados do IDEB do Paraná divulgados pelo MEC, especialmente no que se refere ao Ensino Médio.

Recentemente em entrevista na imprensa a SEED divulgou nota manifestando sua preocupação sobre as quedas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Paraná. Segundo o governo, a culpa se deve ao fato de que: “[...] No Ensino Médio foi implantada pela Gestão da Secretaria, em 2009, a redução da carga horária na grade curricular semanal das escolas da rede estadual de ensino, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, passando de quatro para três aulas e, em algumas situações, para duas aulas. Esta situação está sendo revista atualmente pela Secretaria”. (disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/goioere/modules/noticias/article.php?storyid=967>).

Compreende-se que, ao discutir os índices do IDEB e propor qualquer alteração curricular ou estrutural no âmbito da organização do Ensino Médio, é necessário antes considerar o disposto no Capítulo II da Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou seja, define a concepção de educação e formação dos sujeitos na etapa final da Educação Básica como direito subjetivo. Esta concepção também presente na Constituição Federal desde 2009 (Emenda Constitucional nº 59/2009) implica na obrigatoriedade da oferta pública, gratuita e com qualidade social do Ensino Médio pelo Estado, além de um compromisso de toda a sociedade no sentido da garantia desse direito constitucional. Em linhas gerais, as mencionadas Diretrizes Nacionais estabelecem como metas da etapa final da Educação Básica a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em: formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; sustentabilidade ambiental como meta universal; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. E acrescenta que o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. O que se pode depreender desta legislação é que a formação do sujeito do Ensino Médio exige um corpus de conhecimentos e práticas que estão para muito além da responsabilidade que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática assumem no currículo escolar. Embora estas também se configurem como fundamentais no processo de formação do jovem, é necessário pensar no conjunto de disciplinas que compõem o currículo escolar e na equidade destas na matriz curricular.

Afirmar categoricamente que a queda dos índices do IDEB no Ensino Médio Paraná tem a ver apenas com a redução da carga horária de duas disciplinas é, no mínimo, desconsiderar os reais fatores que, historicamente, vêm contribuindo para essa queda: as condições infra-estruturais das escolas públicas, a acentuada precarização do trabalho docente e falta de investimento na formação inicial e continuada do professor. Atribuir às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática uma responsabilidade quase que absoluta na formação dos estudantes, contraria, em grande medida, o espírito da Resolução citada.

Primeiramente, é preciso esclarecer que o IDEB é o resultado do fluxo (permanência, aprovação, repetência e evasão) de alunos nas escolas e de seu desempenho em avaliações nacionais (PROVA BRASIL). O desempenho dos alunos da rede estadual, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática foram de 243,2 e 251,9 no Ensino Fundamental, e 263,3 e 271,4, no Ensino Médio, respectivamente, de um total de 350 pontos possíveis. Desta forma, a redução da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, por si só, não pode ser apontada como a responsável por tal queda. Há que se considerar ainda os índices de reprovação e evasão que, segundo dados do IBGE/2010, foram de 18,4% no Ensino Médio e de 16,5% no Ensino Fundamental. Além disso, é preciso enfatizar que os indicadores sócio-educacionais também influenciam no resultado final do IDEB, como, por exemplo, a presença ou não nas escolas de bibliotecas, laboratórios de informática, número de servidores etc.

Outro ponto que se deve considerar ao auferir as curvas dos indicadores de desempenho no Ensino Médio pelo IDEB refere-se a que nesta Etapa a avaliação, diferente do Ensino Fundamental que é censitária, é feita por amostragem, daí a impossibilidade de se estabelecer o índice por escola. Logo a afirmação de que o baixo desempenho se deva tão somente a diminuição de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, torna-se ainda mais questionável, simplesmente porque não há meios de comprovar esta afirmação. Ao contrário, é sabido e comprovado pelos números, que a avaliação realizada por adesão pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem demonstrando uma melhora importante no desempenho global dos alunos da rede pública estadual, restando, no entanto, a necessidade de políticas educacionais sólidas, capazes de diminuir os percentuais de evasão. Ademais, num momento em que a metodologia de cálculo do IDEB está prestes a alterar-se para o ano de 2013, conforme determinação do MEC, a alteração de matrizes não faria sentido, uma vez que os dados têm sido sim, positivos, embora atualmente não possam ser aquilatados por escola.

Ao mesmo tempo, esta constatação é infundada, pois, além de não fazer uma avaliação correta do problema, ignora a importância das demais disciplinas, além da Língua Portuguesa e Matemática, que também trabalham com o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) e cálculo (Física, Química). Trata-se de ser uma “constatação” típica de gestores que estão mais preocupados com estatísticas do que com a qualidade do processo

ensino-aprendizagem. Desta forma, responsabilizar unicamente o trabalho dos professores em sala de aula e o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais (de larga escala), sem considerar as contradições que subjazem aos processos mais amplos do modelo econômico e de gestão vigente, é, no mínimo, uma conclusão apressada que necessita de um exame mais cuidadoso e acurado.

Propor a alteração da matriz curricular do Ensino Médio a partir de um diagnóstico mal elaborado não condiz com as práticas pedagógicas e decisões administrativas democráticas e transparentes. Entende-se que o currículo deve ser pensado e repensado com toda comunidade escolar à luz das orientações e determinações tanto do Parecer 05/2011 como a Resolução 02/2012, para garantir uma visão de sujeito/cidadão e de uma educação pública de qualidade. Mas, a reorganização da matriz curricular não pode partir de um erro de raciocínio, supondo que o simples aumento das aulas de Língua Portuguesa e de Matemática se traduza numa “melhora educacional”. Tal raciocínio não se sustenta ao analisarmos, por exemplo, a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que na prova de redação, além do domínio da língua padrão, o candidato deve utilizar conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História e Geografia a fim de realizar uma ampla análise do tema proposto nas redações. Reafirma-se que os dados apontam para uma melhora do desempenho no ENEM, mesmo diante de condições concretas insuficientes, o que contraria a afirmação de que o problema se deve ao número de aulas.

Aumentar a carga horária de duas ou mais disciplinas, sem ampliar o número de aulas da matriz curricular, significa a diminuição da carga horária de outras ou, até mesmo, a exclusão. Todas as disciplinas que hoje compõem o currículo de Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Paraná, com as respectivas cargas horárias semanais, são fundamentais para que se alcancem os objetivos propostos na Resolução 02/2012. Compreende-se que a política de gestão assumida pelo atual governo tem grande responsabilidade sobre a queda do IDEB, na medida em que: 1) Mantêm salas de aula superlotadas e em condições precárias de trabalho; 2) Adota uma política equivocada de fechamento e junção de turmas, colocando um número excessivo de alunos em uma mesma sala de aula; 3) Permite que professores PSS e QPM sem formação específica ou habilitados em outras áreas do conhecimento, dêem aula de diversas disciplinas que não a de sua formação, para fazer de conta que o quadro de professores das escolas está completo; 4) Tem

diminuído o número de funcionários e equipes pedagógicas nas escolas, tumultuando o ambiente escolar e precarizando o atendimento dos alunos; 5) Não tem um projeto de formação continuada e, quando oferta curso de formação, estes, quase sempre, são de baixa qualidade; 6) Realiza Semanas Pedagógicas de baixa qualidade formativa; 7) Não respeita o calendário de implantação da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério retroativo a janeiro de 2012, nem os 33% de hora atividade, desrespeitando a lei e a comunidade escolar; 8) No momento em que lutamos por redução de jornada em sala com aumento da hora atividade, o governo aprova resolução que permite ao professor trabalhar até 60 horas semanais; 9) A crescente condição de violência e indisciplina na escola à qual estão submetidos todos os dias professores e alunos, tornando impossível a realização do trabalho pedagógico; 10) Vêm realizando consultas públicas online, sem critérios objetivos de cientificidade e transparência, a fim de justificar a implementação de um plano de metas para a educação, evitando o debate aberto com os educadores. São essas algumas das situações objetivas com as quais se defrontam os educadores e estudantes no Paraná e que desaparecem da “análise” da SEED.

Compreende-se que se faz necessária uma análise mais cuidadosa, criteriosa, responsável e séria do problema, para que o mesmo seja efetivamente diagnosticado e enfrentado. Se, se quiser pensar efetivamente em melhorar a aprendizagem dos alunos, não só para atingir bons índices estatísticos, mas lhes garantir um direito constitucional à educação de qualidade, algumas medidas urgentes se fazem necessárias: 1) Manutenção do mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas do Currículo Escolar como condição mínima para realização do trabalho pedagógico de qualidade; 2) Ampliação da carga horária da matriz curricular do Ensino Médio – sexta aula ou terminalidade em 04 anos para que assim seja possível ampliar a oferta de Língua Portuguesa e Matemática para 04 aulas semanais, como já ocorre no Colégio Estadual do Paraná-Curitiba; 3) Redução do número de alunos por turma em sala de aula; 4) Implantação imediata e retroativa da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério e 33% de hora atividade; 5) Desenvolvimento de Programas de formação continuada de qualidade para professores e demais trabalhadores em educação; 6) Revisão do porte das escolas de acordo com suas reais necessidades educacionais; 7) Reformulação da Resolução para distribuição de aulas, para que somente professores habilitados e licenciados possam ministrar as diferentes disciplinas; 8) Ampliação da jornada

escolar em direção à consolidação de uma Escola em Tempo Integral e que vise uma formação integral como direito subjetivo e inalienável do cidadão. 9) Realização ampla de concursos públicos para suprir professores licenciados em todas as disciplinas da Educação Básica e demais educadores; e, 10) Investimento na infraestrutura das escolas, bem como, em novas tecnologias educacionais.

Curitiba, 22 de agosto de 2012.