



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF.FILO

WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA

**RAZÃO E AFETO COMO MEIOS DE CONCEITUAÇÃO NO DIÁLOGO ENTRE
CINEMA E FILOSOFIA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA ALÉM DA SALA
DE AULA**

TERESINA

2019

WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA

**RAZÃO E AFETO COMO MEIOS DE CONCEITUAÇÃO NO DIÁLOGO ENTRE
CINEMA E FILOSOFIA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA ALÉM DA SALA
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof^o. Dr^o. Luizir de Oliveira.

TERESINA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

M929r · Moura, Wilma Rejane Neri de Sousa.
Razão e afeto como meios de conceituação no diálogo entre
cinema e filosofia : um desafio contemporâneo para além da
sala de aula / Wilma Rejane Neri de Sousa Moura. – 2019.
89 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) –
Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
“Orientador: Prof. Dr. Luizir Oliveira”.

1. Filosofia. 2. Cinema. 3. Razão. 4. Afeto. 5. Aluno.
I. Título.

CDD 101

NOME DO DISCENTE
WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
RAZÃO E AFETO COMO MEIOS DE CONCEITUAÇÃO NO DIÁLOGO
ENTRE CINEMA E FILOSOFIA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA
ALÉM DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

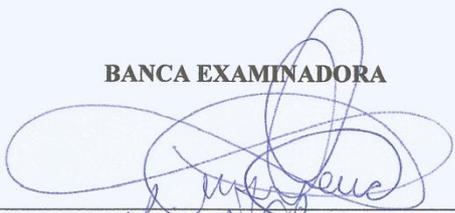
Área de Concentração: *Ensino de Filosofia*

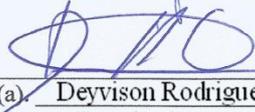
Linha de Pesquisa: *Filosofia e Ensino*

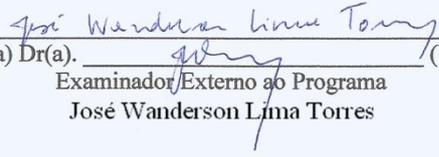
Orientador: *Prof. Dr. Luizir de Oliveira*

Aprovado em 27 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof(a) Dr(a). *Luizir de Oliveira* (UFPI)
Orientador(a) Dr. Luizir de Oliveira


Prof(a) Dr(a). Deyvison Rodrigues Lima (UFPI)
Examinador Interno


Prof(a) Dr(a). *José Wanderson Lima Torres* (UFPI)
Examinador Externo ao Programa
José Wanderson Lima Torres

Dedico esse trabalho aos meus netos:

Sofia, Sabryna e Antônio.

Ao meu amado esposo Franklin Moura.

Aos meus filhos; Joyce e Filipi.

À nova geração de professores e alunos do Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concede força para viver e oportunidades para aprender.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Filosofia da UFPI, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, sobretudo, pelos diálogos produtivos proporcionados durante as aulas.

Ao prof. Doutor Luizir de Oliveira, pela atenção, incentivo, generosidade e autonomia concedida para criar e produzir. É um profissional irretocável e de grande sensibilidade.

Ao prof. Doutor Sérgio Duarte da Fonseca por oportunizar o Mestrado Profissional em Filosofia no Piauí. Também pela atenção, incentivo e observações sempre precisas sobre nossas produções acadêmicas.

Ao meu esposo Franklin que de modo amoroso me apoia e ajuda a conquistar o que sem ele seria impossível de realizar: obrigada meu amor!

A criação de conceitos faz apelo por si mesma a uma forma futura, invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda.

Gilles Deleuze.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento e resultado de intervenção filosófica ocorrida em turma do ensino médio, em escolas da rede pública, na cidade de Teresina-PI. A intervenção buscou meios de despertar nos alunos a capacidade conceitual *logopática* (lógica e afetiva) nas aulas de Filosofia. Para esse contexto, e como base teórica metodológica dos trabalhos, foram adotadas as teorias conceituais que consideraram a experiência estética como meio de provocar a razão e o afeto conferindo novos e diferentes significados à vida. O cinema está nesse contexto irmanado à filosofia, ambos, possibilitando uma visão de mundo mais ampla na medida em que aproxima o aluno da sistemática filosófica, utilizando a arte, o som e a imagem, elementos que perpassam todo o cotidiano. A metodologia norteadora ancorou-se nos estudos de autores que vislumbraram na experiência estética uma potente fonte de formação lógica e afetiva. Para direcionar os trabalhos em sala de aula, foi adotada a teoria Deleuziana dos três movimentos realizados pelo espectador universal do cinema aliada à teoria de Guillermo Obiols sobre ensino e aprendizagem da Filosofia.

Palavras-chave: Cinema. Filosofia. Razão. Afeto. Aluno.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the development and result of philosophical intervention that occurred in high school class, in public schools, in the city of Teresina-PI. The intervention sought ways to awaken in students' conceptual (logistic and affective) logopathic capacity in Philosophy classes. For this context, and as a theoretical methodological basis of the works, the conceptual theories that considered aesthetic experience as a means of provoking reason and affection were adopted, imparting new and different meanings to life. Cinema is in this context of philosophy, both of which allow for a broader worldview insofar as it brings the student closer to philosophical systematics, using art, sound and image, elements that pervade everyday life. The guiding methodology of the works was anchored in the studies of authors who envisioned in the aesthetic experience a powerful source of logical and affective formation. In order to direct the work in the classroom, the Deleuzian theory of the three movements realized by the universal spectator of the cinema was adopted, allied to the theory of Guillermo Obiols on teaching and learning of Philosophy.

Keywords: Cinema. Philosophy. Reason. Affection. Student.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	10
1.2 HIPÓTESE E OBJETIVOS	13
2 ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA COM O CINEMA.....	17
2.1 RAZÃO E AFETO NO CONCEITO.....	22
3 RAZÃO E AFETO NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	32
3.1 A LINGUAGEM AFETIVA DO CINEMA	41
4 METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM APLICADA À SALA DE AULA	45
4.1 ORGANIZANDO GRUPOS DE TRABALHO	53
4.2 GUIA PARA DISSERTAÇÃO GRUPOS C E D	54
4.3 AVALIAÇÕES PERÍODICAS.....	55
4.4 DO CADERNO DE ATIVIDADES	56
4.5 FILMOGRAFIAS A SEREM TRABALHADAS.....	57
5 RESULTADOS OBTIDOS	70
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS	76
ANEXO A- cronograma da intervenção filosófica.....	77
ANEXO B – Certificado de orientação dos trabalhos no Circuito Estadual de 8Ciências, realizado pela SEDUC PI.....	78
ANEXO C- Apresentação Paródia musical e dissertação produzidos por alunos do CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus.	79
ANEXO D- Escola Estadual Severiano Sousa	80
ANEXO E- Filme Ilha das Flores no caderno de atividades.	81
ANEXO F- Filme da servidão moderna no caderno de atividades.	82
ANEXO G – Literatura usada concomitante aos filme.....	83
ANEXO H– Diário Severiano Sousa.....	86
ANEXO I – Aprovação conselho de ética.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico Esquema Conceitual de aluno segundo a Teoria de Thomas Kuhn.....	11
Figura 2 - Gráfico Conceitual de aluno segundo teoria de Thomas Kuhn	13
Figura 3 – Filme A Vila	20
Figura 4 - Filme O Escafandro e A Borboleta.....	28
Figura 5 – Ilustração da alegoria da caverna de Platão	38
Figura 6 -Gráfico para modelo formal geral para o ensino da Filosofia.....	49
Figura 7 Gráfico para modelo formal geral para aprendizagem da Filosofia.....	51
Figura 8 - Gráfico de Modelo avaliativo do processo de filosofar.....	55
Figura 9 – Gráfico Modelo Avaliativo 2.....	56
Figura 10 – Premiação alunos CETI CAIC Balduíno Barbosa de Deus	59
Figura 11 – Aluno do 1º ano, escola Severiano Sousa	61
Figura 12- Sala de aula escola Severiano Sousa.....	62
Figura 13- Alunos do CETI CAIC Balduíno Barbosa de Deus em visita ao abrigo de idosos, Casa São José.....	65
Figura 14- Alunos do Severiano Sousa em grupo focal	67

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata de projeto de intervenção realizado no ensino médio, nas Escolas Estaduais Severiano Sousa, bairro Acarape, zona norte de Teresina e CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus, Bairro Planalto Uruguai, zona Leste de Teresina. No Severiano Sousa, o grupo de alunos que fez parte da intervenção compreendeu uma turma de vinte e cinco alunos da primeira série do ensino médio. No CAIC, um grupo de 10 alunos de séries diferentes (primeiro, segundo e terceiro anos do ensino Técnico de Contabilidade e Administração).

A proposta objetiva estimular os alunos a desenvolverem conceitos a partir do diálogo entre filosofia e cinema, tendo em vista o significado de conceito abordado por Julio Cabrera, Gilles Deleuze e Hans Ulrich Gumbrecht.

A grande questão que surge da proposta de se correlacionar cinema e filosofia em sala de aula é sobre a possibilidade concreta de se alcançar o objetivo pedagógico da utilização do cinema para o filosofar, uma vez que a utilização do cinema costuma ser vista apenas como um modo de preencher horários de aulas não dadas. Como, pois, desmistificar essa ideia de cinema como puro entretenimento, passatempo, e conferir à arte cinematográfica o status de instrumento capaz de despertar uma atitude especulativa própria da filosofia? Nesse sentido é que este trabalho se move.

Vale ressaltar que a utilização do cinema nas aulas de filosofia não exclui ou pormenoriza o uso de textos filosóficos. A intenção é aliar esses elementos como ferramentas para construção de uma visão mais ampla do universo filosófico. Portanto, o cinema aqui está como incremento de ensino e aprendizagem, funcionando concomitantemente com o recurso de textos filosóficos. Assim, espera-se que o cinema seja um elemento instigador do pensamento, interagindo como meio documental de uma realidade que precisa ser analisada, ultrapassando o horizonte do “entreter”, lançando-se nos fundamentos do filosofar.

1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Há doze anos como professora da rede pública de ensino, lecionando no ensino fundamental, e nos últimos dez anos no ensino médio, percebi um problema constante e praticamente generalizado entre os alunos: a dificuldade de

problematizar questões, de argumentar sobre os textos (filosóficos ou não), filmes ou assuntos do cotidiano. Uma deficiência que se constata no momento de diálogos nos grupos focais, seminários, produções de textos e outras atividades. Ela acontece também em outras disciplinas que leciono como: Sociologia e Ensino Religioso, porém, é em Filosofia que o problema se acentua, tornando-se ainda mais visível uma vez que o cerne da disciplina objetiva desenvolver o pensamento crítico do aluno e para tanto exige atividades provocadoras. O pensamento filosófico não funciona na comodidade de questões “engessadas”, que não evocam um debruçar sobre elas. Como transmutar essa realidade? Através de quais meios ou métodos? No intuito de resolver tais dilemas escolares surgiu a oportunidade de realizar o projeto de intervenção filosófica, o que considerei como um meio de instrumentalizar os anseios diários da profissão ao trabalhar metodologias transformadoras da realidade percebida.

Coadunado com o vislumbre da mudança, por meio do Mestrado Profissional em Filosofia, surgiram às dúvidas sobre a escolha dos meios, das temáticas a serem escolhidas e abordadas: o que trabalhar? As temáticas artísticas e tecnológicas sempre me pareceram férteis e eficazes, a julgar pela alacridade dos alunos nos projetos desenvolvidos nesses campos. Eles empenhavam-se bastante para fazer o melhor, desenvolvendo as atividades propostas de forma diferenciada, com interesse visível em aprender (e por que não dizer em ensinar). Aquela dificuldade de desenvolver o raciocínio através de problematizações e argumentações próprias da filosofia não aparecia de forma tão latente quando se tratava de fazê-lo através da música, da poesia, dos desenhos. Ficava claro que a capacidade filosófica, que não fluía por meio dos textos formais como dissertações escritas e discussões orais, sobrepujava por meio da arte, com auxílio da tecnologia (smartphones, DVDs, canais de vídeo, emissoras de rádio, entre outros).

Outro fator inquietante do dia a dia como professora de filosofia se constituía na relação direta entre ensino/aprendizagem. Culpar unicamente os alunos pelas dificuldades de aprendizagem não se constituía uma “verdade” segura uma vez que o professor tem as possibilidades e o dever de criar condições favoráveis para o bom desempenho dos alunos.

Embasando-se na teoria de Thomas Kuhn (1997), esse “aluno” com dificuldades na área de filosofia não pode ser visto como um dado isolado, um elemento sem relação com outros elementos, pois “aluno” não é um conceito

isolado, que independe de outros conceitos, o “aluno” é uma construção teórica. Se dissermos que “aluno x” é determinado conceitualmente por sua dificuldade filosófica, existem teorias conceituais anteriores a esse aluno x que serão responsáveis pelo campo conceitual em que esse aluno x se instaura. Segundo Thomas Kuhn (1997), nenhuma pesquisa, nenhum projeto de intervenção, enfim, nenhum projeto que vise solucionar problemas na escola surtirá resultados transformadores se desconsiderar a interligação de problemas, pois, não existe problema isolado de outros problemas (1997).

A pesquisa eficaz raramente começa antes que uma comunidade científica pense ter adquirido respostas seguras para perguntas como: quais são as entidades fundamentais que compõem o universo? Como interagem essas entidades umas com as outras e com os sentidos? Que questões podem ser legitimamente feitas a respeito de tais entidades e que técnicas podem ser empregadas na busca de soluções? (KUHN, 1997, p. 23).

O problema do aluno requer teorias anteriores a ele, as dificuldades no processo de aprendizagem não são fatores isolados, remetem a outros fatores. Como dar conta disso sabendo que há uma complexa teia de problemas que colaboram para o baixo rendimento escolar? No gráfico a seguir está uma representação de elementos pré-teóricos geradores do conceito “aluno”. Evidente que para cada conceito de aluno existirão elementos pré-teóricos distintos, contudo, podem-se aplicar os dados do gráfico para a demonstração de um conceito generalizado de aluno.

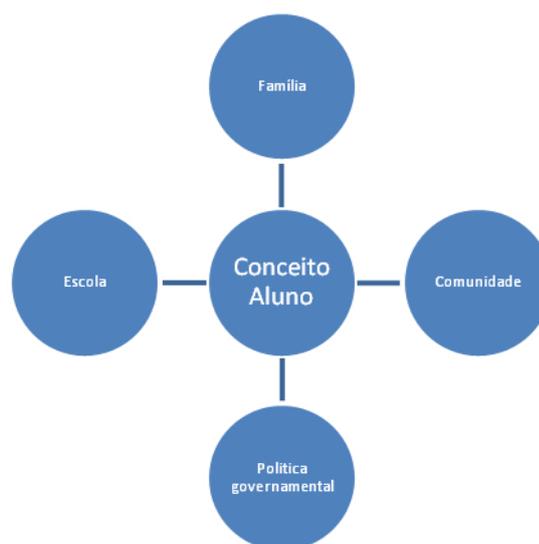


Figura 1 Gráfico Esquema Conceitual de aluno segundo a Teoria de Thomas Kuhn (1997). Adaptado pela autora, 2019.

Não é objetivo do trabalho, enveredar no campo conceitual, argumentativo, discursivo de cada um dos elementos que compõem o sentido de aluno, desvelar a complexa problemática que o constrói. Contudo, citemos brevemente o porquê da disposição do gráfico.

Consideremos que o “aluno” aqui tratado compreende o estudante de Ensino Médio regular, matriculado na rede pública de ensino, de faixa etária entre 14 e 20 anos, cuja composição de sentido se dá segundo a problemática do gráfico um (1): é um aluno que está inserido em comunidades designadas de zona Norte e Zona Leste da cidade de Teresina, ambas comunidades de classe média baixa com algumas áreas de extrema pobreza. É um aluno que é regido por um projeto político pedagógico, que tem uma família (considerando os vários modelos de composição familiar) e que também depende de políticas governamentais para se mover em suas necessidades, por exemplo: transporte público, Bolsa Família, merenda escolar, livro didático, entre outros. É um aluno que tem dificuldade em desenvolver a sistemática filosófica de problematizar, argumentar e conceituar, por via oral e/ou escrita.

Feitas as devidas considerações sobre o contexto pré-teórico do aluno abordado na pesquisa, cabe agora, trilhar outra via conceitual, que é a do aluno que possui capacidade lógica afetiva. O aluno em foco é dotado de capacidade lógica que permite a ele raciocinar sobre suas ações, sobre suas relações com as pessoas, com a natureza, com o mundo de modo geral. Mas esse aluno também demonstra ter capacidade afetiva, é alguém que sofre e demonstra sofrer ao externar tristeza. É alguém que ama, declara amar, abraça com calor, sorri, se aconchega em conversas e carinhos. É alguém que se revolta, reclama, cobra, agride, se afasta. Enfim, o aluno é mais que um corpo, mais que razão, ele é afeto. Esse dado é visível, pode ser comprovado no dia a dia da vida escolar.

Diante do exposto, temos um complexo campo pré-teórico determinante para o conceito de aluno. Convém, mais uma vez, e de modo simplificado, fazer uma representação do campo lógico-afetivo que constrói a noção de aluno. Vejamos:

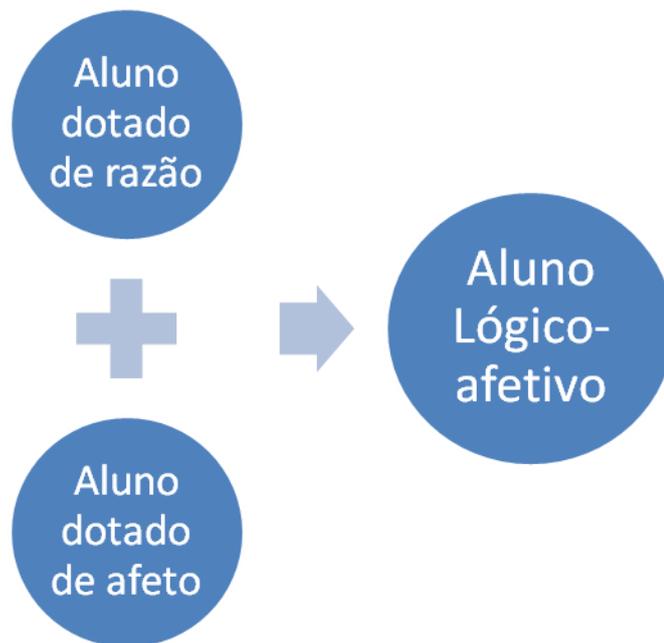


Figura 2 Gráfico Conceitual de aluno segundo método teórico de Thomas Kuhn (1997)
Fonte: Adaptado pela autora, 2019.

É através dessa noção de aluno que este trabalho se move; um aluno que está contextualizado no gráfico um, em uma composição mais geral e no gráfico dois em uma composição mais específica, em sentido restrito ao escopo dessa pesquisa.

1.2 HIPÓTESE E OBJETIVOS

Baseando-se nas atividades diárias em sala de aula, no processo de interação filosófica com textos, filmes e outros elementos acessados como parte do ensino e aprendizagem filosóficos, foi constatado por intermédio da escrita e da oralidade que os alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Severiano Sousa e CETI CAIC Balduíno Barbosa de Deus têm dificuldades de desenvolver elementos próprios ao processo de filosofar: problematizar, argumentar e conceituar. São alunos dotados de capacidade lógica afetiva e que necessitam de meios que viabilizem uma transformação desta realidade. Supõe-se que um trabalho de intervenção filosófica que valoriza a práxis da experiência estética e conceitual, através da correlação do cinema com a filosofia, seja um meio eficaz e motivador de transformação.

Almejou-se contrapor a tendência de se valorizar o conteúdo em detrimento da forma, ao considerar o aluno como alguém que não memoriza apenas, mas que

tem capacidade de converter o aprendizado em experiência de vida. Uma experiência capaz de fazê-lo perceber a diferença entre atitude filosófica e não filosófica e a partir daí mover-se em sua emancipação crítica.

O objetivo da pesquisa foi construir uma proposta didática capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da filosofia. Proposta esta alicerçada na exploração do cinema como instrumento capaz de potencializar a interação lógico-afetiva dos alunos, estimulando-os a desenvolverem conceitos gerados da experiência estética. Nesse contexto, para tanto, intentou-se no primeiro momento, baseando-se na teoria de Thomas Kuhn, conceituar o "aluno" participante da pesquisa.

A base teórica do presente trabalho é a conceituação Deleuziana e trabalhar o conceito de aluno na perspectiva de Kuhn, que adota uma base teórica positivista, pode parecer contraditório. Contudo, vale ressaltar que o objetivo da intervenção não é exaltar a questão afetiva em detrimento da lógica, não é evidenciar o subjetivo em detrimento do objetivo, mas pontuar a importância de ambos para o processo de filosofar. O positivismo de Kuhn, portanto, não está à margem desse campo de trabalho, está incluso, inclusive porque Kuhn parece vislumbrar de modo muito claro o que é um trabalho de pesquisa e intervenção ao considerar o conceito não como dado isolado, mas interligado, imbricado a todo o ambiente de vivência. Desse modo, embora sendo positivista, o conceito em Kuhn está carregado de afetividade, importando sobremaneira à base teórica aqui disposta. Considerar o aluno como uma composição social é afirmar que existe uma história social que ultrapassa a questão do conceito escrito, de linguagem formal. Assim sendo, aventou-se que o aluno participante da pesquisa é um aluno que carrega consigo uma série de interações sociais que formam e influenciam diretamente em sua composição de aluno. Essa influência anterior à escola, constrói o conceito de aluno, ajuda a ampliar o olhar para além da sala de aula, considerando as diferenças sócio-culturais que permeiam todo o processo de ensino e aprendizado ainda que, não seja possível abarcar toda a realidade vivida pelo aluno, todos os elementos que fazem parte de sua formação conceitual.

Uma vez definido o conceito de aluno participante da pesquisa, o passo seguinte, exposto no segundo capítulo dessa dissertação, foi abordar a teoria de cinema de Julio Cabrera, Felix Guattari, Gilles Deleuze e Béla Balázs. Tais autores trabalham a experiência estética do cinema atuando em âmbito lógico-afetivo ao que

Cabrera denomina de “logopátia” (2006). Ambos os autores discutem à questão da filosofia no cinema e o impacto do filme sobre os espectadores. Impacto que leva à produção de conceitos-imagem, provocadores de experiência de vida. Na argumentação dos autores, os conceitos originados do filme ultrapassam os termos objetivos da linguagem, são conceitos que contemplam o afeto, o modo de cada um perceber, compreender, interpretar e vivenciar às problemáticas fílmicas.

No capítulo três abordou-se sobre o cinema quanto instrumento de ensino e aprendizado filosófico. Às questões da universalidade e do signo no cinema. Como, de que forma o filme pode funcionar como argumento, como premissa. Todo filme é filosófico? Como ilustração do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, trabalhou-se o conceito-imagem presente em alguns filmes. Ainda no capítulo terceiro foi feito um detalhamento especificando o termo *logopátia* e seu funcionamento na interação cinema/espectador.

O capítulo quatro faz um breve dialogo com a história da filosofia, pontuando a forma utilizada por alguns autores para comunicar seus pensamentos. Eram formas carregadas de intelectualidade e afeto. Espinosa, Heidegger, Platão, Aristóteles, Rousseau e tantos outros que o espaço desse trabalho não comporta já se mostravam incomodados com a questão metafísica do conceito cartesiano, para tanto, ousaram de linguagem poética, metafórica, envolvendo os leitores em experiências afetivas. O capítulo condensa os argumentos de Hans Ulrich Gumbrecht, Northrop Frye e John Dewey sobre a experiência estética, também faz uma análise sobre a alegoria da Caverna com o objetivo de desvelar sua relação com a experiência estética do cinema.

O capítulo quinto trata da linguagem do cinema sob a perspectiva de Marcel Martin que enfoca como o cinema se utiliza de algumas técnicas para contar histórias e afetar emocionalmente o espectador. De como a linguagem moderna do cinema assimila contribuições do realismo, possui regras norteadas pela racionalidade humana e o mundo dos símbolos.

O capítulo sexto versa sobre a metodologia utilizada para direcionar os trabalhos da intervenção filosófica nas escolas. Para tal finalidade, foram observadas as abordagens conceituais logopáticas de Julio Cabrera, Félix Guattari, Gilles Deleuze e Hans Gumbrecht, também as metodologias de Kant e Hegel sobre o ensino tradicional da filosofia e de Guillermo Obiols sobre o modelo formal de ensino/aprendizagem da filosofia. Como meio de averiguação de resultados foram

utilizados formulários criados por Celso Favaretto e outro adaptado a partir de atividade sugerida por Lídia Rodrigo em seu livro *Filosofia em sala de Aula* (teoria e prática para o ensino médio), (2009). Como subseções do capítulo seis constam a filmografia trabalhada e o detalhamento das atividades realizadas com os filmes e ainda o conteúdo do caderno de atividades do aluno.

No capítulo sete estão dispostos os resultados obtidos com a intervenção no período compreendido no fluxograma (em anexo).

O oitavo e último capítulo consta de considerações finais.

2-ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA COM O CINEMA

Faz-se necessário um embasamento que certifique a instrumentalização do cinema como objeto capaz de despertar o filosofar. Muitos filósofos elaboraram teorias que perduram através do tempo analisando a estreita relação entre filosofia e cinema e esse fato em si já denota uma imbricação peculiar entre filosofia e cinema.

O caráter filosófico do cinema não se constitui da capacidade de enfatizar vida e obra de filósofos ou de registrar pensamentos de determinados filósofos. O desafio que une filosofia e cinema passa pelo caminho de ser possível filosofar através de imagens, som e enredo. A filosofia nasceu de modo verbal, porém, não se resume a esse meio. O cinema oferece infinito acervo filosófico que carece ser explorado.

Por conseguinte, o caráter da filosofia não está preso ao passado, às suas origens históricas apenas, é no cotidiano que se encontram questões cruciais que servem como objeto de investigação. Assim sendo, o cinema se constitui em objeto sobre o qual o filósofo incide seu olhar especulativo, investigativo, em busca da teorização, compreensão, formação de conceitos, pois a linguagem do cinema não é sem sentido, ela trabalha com elementos do universo cotidiano e real.

Assim sendo, buscando uma teoria de experimentação de vida e não apenas “uma teoria” distante da aplicabilidade é que as *teorias do conceito e de Filosofia no cinema* desenvolvidas por Gilles Deleuze (2007) e Julio Cabrera (2006), foram utilizadas como aportes teóricos fundamentais para este trabalho.

Em uma introdução sobre a possibilidade de se filosofar através do cinema Cabrera afirma:

À primeira vista pode parecer assustador falar de cinema como 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).

Ou seja, mais do que entretenimento ou lucro, todo filme possui a possibilidade de despertar o espectador para o filosofar uma vez que o cinema é uma forma alternativa de construção da realidade. O fato de não se aprender ou perceber filosofia nos filmes não é uma comprovação de que ela não esteja lá, mas, se o espectador tem conhecimento da história da filosofia e da filosofia de modo

geral, é possível que encontre com maior facilidade a filosofia no cinema. Não ter conhecimento filosófico, contudo, não impede que o espectador seja capaz de construir uma reflexão a partir dos filmes. O espanto diante de determinada cena pode produzir impressões mentais profundas subvertendo a inércia e fazendo ressurgir problemáticas que ressignificarão a realidade.

A pergunta que surge nesse contexto é: todo filme, sem exceção, tem essência filosófica ou é capaz de interagir filosoficamente com o espectador? A resposta de Cabrera para esse questionamento é de que os filmes denominados de “classe B ou C” não podem ser considerados filosóficos, pois, não possuem argumentos que evidencie um problema central. Contudo, seria praticamente impossível afirmar que na ausência de intencionalidade não exista uma justificativa possível para despertar a reflexão filosófica. Um exemplo desse tipo de filme seria “A Mosca” (EUA – 1986) do diretor David Cronenberg. O filme conta a história de um homem que após passar por uma experiência científica se transforma em uma mosca gigante. É um *trash*, a saber, de baixo orçamento, roteiro banal, humor negro ao estilo “pastelão”. Conduz a se pensar que nada de filosófico possa ser admitido a partir do enredo. Contudo, em entrevista, o diretor do filme declarou que a inspiração para a história surgiu como uma metáfora da condição humana de doença e envelhecimento. Portanto, seria enganoso achar que o filme “A Mosca” ou qualquer outro filme inserido nas categorias B ou C não suscite qualquer reflexão filosófica uma vez que as reais intenções do diretor no momento de criação nem sempre são conhecidas. Da mesma forma, não há como conhecer o que se passa com o espectador ao assistir um filme, a menos que ambos declarem as intenções.

O filósofo David Cronenberg declarou certa vez que boa parte da dramaticidade de seu filme A Mosca se baseou na experiência que ele teve, assistindo a uma grave doença de seu pai. A transformação de um homem em inseto (como em Kafka) é uma metáfora do envelhecimento e da doença, isto é, da condição humana. Certamente nenhum de nós se transformará em mosca, mas todos nós adoeceremos e morreremos. O filme fala isso em sentido metafórico. A linguagem do cinema é inevitavelmente metafórica, inclusive quando parece ser totalmente literal, como nos “filmes realistas”. O fato de ser ficção não nos distancia da verdade. (CABRERA, 2006, p.27).

Sobre os filmes serem ou não filosóficos Deleuze (2007) analisa que há, de fato, uma profunda imbricação entre o pensamento e o cinema, pois as imagens do cinema produzem um choque reflexivo no espectador, um convite-ação, uma potente impressão de pensar que é praticamente inescapável; é como um choque,

que já teria sido reconhecido também pelos pioneiros da filosofia no cinema como Eisenstein, Gance, entre outros. Serguei Eisenstein (2002), por exemplo, usou de metáforas imagéticas como recursos. Um de seus filmes, *A Greve* (URSS-1924) mostra o espião do patrão de cabeça para baixo, com pernas afuniladas, findando em uma poça de água. A cena seguinte mostra chaminés de fábrica que se fundem em uma nuvem. O sentido das cenas é comunicar que o espião é um intruso, um falso agente entre os muitos trabalhadores da fábrica. Conforma Deleuze (2007), o que Eisenstein faz é criar metáforas com o intuito de provocar o choque reflexivo no espectador. Entretanto, o choque a que se referiam vinha com a advertência de negatividade, uma vez que a intenção comercial da indústria cinematográfica nem sempre produziria conteúdos filosóficos, mas especialmente filmes de concepção sexual e de violência. Tais filmes, segundo Deleuze, são considerados ruins, pois, não têm a intenção de provocar o pensar, nunca problematizam seus enredos, apenas formalizam suas questões comerciais em exibições meramente ilustrativas. Se o espectador desse tipo de filme for provocado a pensar filosoficamente será por acaso. Portanto, a diferença entre o bom e o mau filme em Deleuze é: o mau filme é vazio em sentido filosófico, não é capaz de produzir impacto no pensamento nem gerar a problematização.

Deleuze vê o filme como uma subversão da realidade que pode se tornar objeto de investigação e de reflexão. O processo de conceituação realizado pelo espectador acontece quando há uma busca por significação de verdades. Nesse confronto é preciso haver a “*violentação*” do pensamento em seu contato com o *signo*. *Violentação no sentido de despertar no espectador um sentimento de estranhamento, de provocar uma reflexão, um estado catártico*. E o que é o signo? É uma realidade exterior ao sujeito, como explica Deleuze.

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 forçada a buscar a verdade. O signo é o objeto a ser interpretado, decifrado, traduzido até se encontrar o sentido do signo. (2003, p.9)

Os filmes devem funcionar como um signo para cumprir o propósito de serem filosóficos, provocando o espectador em inquietudes. O signo deve violar o comodismo, a estática, o senso comum.

Em Cabrera (2006), não há no cinema a pretensão universal de ser filosófico, contudo, há em muitos filmes a pretensão de comunicar ideias, construir

conceitos, afrontar o pensamento do espectador. No filme *A Vila* (M. Night Shyamalan, 2004), por exemplo, é contada a história de um grupo de pessoas que se isolaram da cidade. Os anciões da Vila se reuniram e decidiram que as novas gerações não deveriam passar pelas experiências já vividas por eles. Dessa forma é inaugurada uma nova temática de sociedade, escondida por uma floresta e ordenada por princípios e regra em comum, O filme é riquíssimo em alegorias e seu enredo pode ser perfeitamente pensado em termos filosóficos, inclusive há semelhança com a filosofia existente na alegoria da Caverna platônica (1999); na vila os mais novos só conheciam o mundo das sombras, aquele descrito pelos anciãos. A partir das cenas de *A Vila* é possível se chegar a uma ideia universal sobre: liberdade, medo, hierarquia, sociedade, entre outras. Mesmo que aquela Vila nunca tenha existido (a não ser na ficção), ela é capaz de produzir reflexões profundas gerando conceitos-imagem.



Figura 3 - *A Vila* (2004)
Fonte: Google Imagens

Para Deleuze (2007), o cinema reporta aos mesmos objetivos de universalidade que existiam na Filosofia Antiga quando apresentam reflexões sobre a natureza dos movimentos e do tempo. Inspirado em Henri Bergson e sua obra *A Evolução Criadora* (1907), Deleuze alega ser o cinema uma possibilidade de nova e singular filosofia que expressa o mundo através da imagem-tempo e imagem-movimento reeditando filosofias antigas e criando um modo diferente de perceber e interpretar a existência. É interessante porque há um devir no cinema, mas apesar

disso, sua forma parece imutável, estática. A essência do cinema seria imutável, eternizada em sua própria história, todavia, o tempo e o movimento no cinema seriam pulsantes e em constante movimento de ser e não ser. “O tempo se desdobra a cada instante em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva” (DELEUZE, 2007, p. 103)

Podemos afirmar que o fato de a linguagem cinematográfica ser construída é um facilitador para o desenvolvimento das questões mais complexas e metafísicas, visto que o filme não obedece a normas convencionais impostas pela nossa realidade. O cinema manifesta opiniões em forma de conceitos sobre o mundo e com pretensão de verdade e universalidade, portanto, acaba por se configurar em uma oficina de problemas a serem respondidos.

O elemento conceito-imagem no cinema é fundamental porque se não conservarmos as pretensões de verdade e universalidade dificilmente podemos falar de uma filosofia no cinema ou de filosofia através do cinema. Segundo Cabrera, esta é a única característica que se conserva da filosofia tradicional, mas trata-se de um traço absolutamente fundamental: “O cinema não anula a pretensão de verdade e universalidade, mas a redefine dentro da razão logopática”, (CABRERA, 2006, p. 23).

Pode-se afirmar que Deleuze, assim como Cabrera, desafiam os moldes conceituais cristalizados pela filosofia clássica ao conceberem o conceito-imagem como meio potente e eficaz de produzir problematização.

3.1 RAZÃO E AFETO NO CONCEITO

A noção de “logopátia” no cinema é a capacidade de o filme afetar tanto o discurso racional (*lógos*) quanto os sentidos (*páthos*). Essa noção de logopatia cunhada por Cabrera em sua obra *O Cinema Pensa* (2006), acaba gerando o conceito-imagem uma vez que o espectador é movido a profundas reflexões a partir do filme. Destaca-se aí o fato de o conceito-imagem trazer a possibilidade de mobilidade em contraste ao conceito estático, é um conceito que está intimamente ligado à experimentação da vida em oposição a uma filosofia da representação. O conceito-imagem é uma atitude de criação e invenção da vida por meio da experiência estética que ultrapassa o fator ficção ao permitir que o espectador ressignifique o real à sua maneira. O cinema constrói uma realidade, todavia, ao

apropriar-se dessa simulação, o espectador afasta-se do pensar representativo para aproximar-se de uma genuína experimentação da vida.

Portanto, o fato de o cinema ser uma realidade forjada não anula a capacidade filosófica do cinema. A ciência também está cheia de simulações e nem por isso deixa de ter pretensão de verdade (CABRERA, 2006). Muitos filósofos forjaram realidades, criaram experiências de pensamento, ao desenvolverem seus conceitos utilizando metáforas. Poderíamos aduzir aqui, a título de ilustração, a Alegoria da Caverna (Platão), A Parábola do homem louco (Nietzsche), Albert Camus (O Mito de Sísifo). As alegorias utilizadas pelos filósofos não deixam de ter efeito igualmente logopático na medida em que produzem conceitos cognitivo-afetivos.

A filosofia escrita, em toda a sua história, tem sido logopática sem querer assumi-lo abertamente, ou seja, tem pensado com a mediação inconfessa do afeto. Paralelamente, se pretendeu, muitas vezes, ver o cinema como um fenômeno puramente afetivo (de "impacto"), sem nada de cognitivo. As Duas noções de logopátia e conceito-imagem tendem a evitar estas dicotomias, desvelando a afetividade do intelecto e a cognição do afeto (2006).

O fato de uma realidade ser forjada seja no cinema, na literatura ou na filosofia, não impede a construção de conceitos em logopática. Esta seria uma forma de contestar uma filosofia unilateral que considera apenas o racional ignorando o aspecto emocional. O cinema instiga, provoca, espanta, movimenta o ser em direção à problematização. O fator afetivo existe independente do meio; ele está em contraposição ao que é apático puramente lógico e racional. E o cinema se mantém como elemento-chave que reúne a linguagem cognitiva e a afetiva, permitindo o acesso a uma maneira vívida de pensar. Para se apropriar de um problema filosófico não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente (CABRERA, 2006, p. 16).

Apesar da visceral ligação entre cinema e filosofia, assistir simplesmente a um filme não é sinônimo de fazer filosofia, nem configura aquisição de conhecimento. A obra fílmica segundo Deleuze (2007) é um "todo" cuja apreensão e manifestação filosófica acontece a partir da unidade e não da fragmentação. Dessa forma, não seria recomendado produzir conceitos considerando apenas uma cena ou um bloco de cenas, mas a integridade da obra. Deleuze coloca o conceito como

fator complexo que busca resolver ou responder problemas. O conceito não é uma palavra solta, dita em uma cena. Não funciona como uma cena dispersa do sentido geral da narrativa.

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 se 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).

O conceito-imagem no filme não faz mais do que apresentar um sentido, uma possibilidade de interpretação, um meio para provocar o pensar. Pode-se concordar ou não, acatar os argumentos propostos pela imagem ou rejeitá-los e isso já configura uma experiência do pensamento (experimentação) que problematizará um ou mais conceitos.

A ideia do conceito-imagem em Deleuze (2007) está em harmonia com o pensamento de Cabrera, pois, para aquele não se poderia afirmar que um filme é filosófico somente pelo conteúdo de uma cena ou intencionalidade dos criadores, uma vez que, o filme provoca o pensamento e proporciona uma experiência estética que só é possível ao se compreender o filme por completo. É o *todo* do filme que concebe o(s) conceito(s) e ele necessita ser sublime, ou seja, uma unidade em forma e pensamento. É o todo do filme que diz se ele é capaz de “violentar” o pensamento conduzindo à problematização e superando a ideia de senso comum.

Filosofia é a busca pelo saber e essa busca se confirma por meio dos filmes que têm a pretensão de investigar uma determinada verdade, algo que nos remete ao profundo desejo da própria filosofia. Portanto, ao utilizar o filme como meio para filosofia, não estamos apenas resgatando a experiência do pensar, mas convertendo um elemento da “indústria cultural” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985) em ferramenta crítica da realidade e seus problemas. Apesar de o cinema se orientar por uma visão comercial, não aniquila a possibilidade de que se constitua em campo fértil de busca por verdades que possibilitam ampliar a problematização de questões relativas ao mundo, à vida, enfim, ao próprio ser humano.

Se a filosofia produz problemas em textos escritos, por que o cinema não poderia produzir problemas a partir da imagem? A imagem possui força, poder de convencimento devido ao apelo afetivo. O cineasta pode perfeitamente produzir uma sequência de imagens que conduziria o espectador a concordar com as intenções originais do filme, porém, o espectador não precisa concordar com o que é argumentado pelo cineasta. Nesse sentido, o *páthos* é importante porque desperta o espectador a pensar por si próprio. O conceito-imagem tem esse objetivo de provocar uma reflexão cine filosófica que comporta tanto o *lógos* quanto o *páthos* dentro de si mesmo.

O conceito é um elemento essencial no ensino aprendizagem da filosofia e se a filosofia trabalha com textos filosóficos como polos irradiadores de conceitos, o filme também pode ser considerado um polo gerador da filosofia por meio do conceito-imagem (CABRERA, 2006). Não se trata de elevar ou colocar o cinema em termos filosóficos, numa posição de superioridade em relação à literatura convencional ou filosófica, mas de ampliar o universo da filosofia para além da literatura.

A racionalidade logopática do cinema transgride as normas habituais do saber definidas de modo lógico ou intelectual, apenas. É um ponto de vista que vai além de adquirir uma informação ou memorização, “consiste em se deixar afetar por uma coisa dentro dela mesma, em uma experiência vivida” (2006). É preciso, portanto, admitir que parte desse saber não é transmitido a quem não está em condições de ter experiências correspondentes. A razão logopática não diz respeito ao efeito dramático ou apelo emocional de uma cena, mas tem relação com a imagem que nos afeta provocando uma reflexão sobre o humano e sua relação com o mundo; trata-se de imprimir no espectador a impressão de realidade.

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 cinema”: o todo como sujeito. (DELEUZE, 2007, p. 191).

O conceito- imagem pode ser notado já no título do filme, no filme inteiro ou em algum personagem. Isso ocorre porque um personagem do filme é inseparável das situações em que ele atua. Em suma, um conceito-imagem busca, através do impacto emocional, dizer algo a alguém sobre o mundo, a humanidade ou a natureza. Entretanto, sua reivindicação de verdade e universalidade - sem a qual

não poderíamos falar sobre cinema e filosofia ou filosofia no cinema ou imagem-conceito - não pertence à ordem da necessidade (filmes não contam histórias que necessariamente acontecem com todos indistintamente); pertence à ordem do acaso e da possibilidade, no sentido de que "os filmes nos contam histórias que podem acontecer a qualquer um" (CABRERA, 2006). Essa condição limita o escopo da imagem-conceito, que tem por característica a experiência pessoal, distinto do conceito-ideia que pressupõe a escrita, a literatura. A dimensão da experiência sentida, afetado o espectador através do enredo, é um caminho de dentro para fora, do interior para o exterior, conforme exigido pelo *páthos* filosófico, seria impossível formulá-la fora de um desenvolvimento temporal.

A imagem-conceito possui movimento, o mesmo movimento do cinema, é um conceito nada estático, que abandona a rigidez e a unicidade lógica. Essa mobilidade conduz Cabrera a afirmar que mesmo antes do surgimento do cinema já existiam filósofos trabalhando com a *logopátia*, seriam os filósofos a quem ele denomina de "cinematográficos", a saber: Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger. Estes formulavam os problemas considerando o impacto da sensibilidade e da emoção na razão filosófica, "não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial de acesso ao mundo." (CABRERA, 2006, p. 18). Os "filósofos cinematográficos" faziam com que o *páthos* deixasse de ser apenas um objeto de estudo para se transformar em forma de encaminhamento, vida, experiência.

Heidegger, ao colocar *o ser no mundo*, articula o componente emocional do leitor provocando-o com angústia, tédio, conflitos. Uma provocação que ultrapassa o sentido epistemológico ao considerar a expressão de verdade do ser instaurando-o no cotidiano, no pulsar dos dias por meio do que denomina *Gelassenheit* (serenidade).

Destarte, se aceitarmos a proposta de Cabrera e a utilizarmos na prática pedagógica, precisamos estar atentos/as para o fato de que o aluno precisará não apenas compreender o conceito, todavia, "precisará vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir sua base habitual de sustentação ser afetada radicalmente, se não for assim, não haverá apropriação do problema" (CABRERA, 2006, p. 17).

Para elaboração do conceito-imagem não bastará assistir uma cena do filme ou conhecer o enredo por via escrita ou oral, será necessário assistir ao filme por completo e se permitir ser afetado pelas questões problematizando-as.

Cada espectador é um universo distinto e o que afeta a um nem sempre irá coincidir com o que afeta o outro. A diversidade social, afetiva e de outras ordens conferirá a cada um uma experiência distinta. Por exemplo, sobre o filme brasileiro *Tropa de Elite* (UNIVERSAL 2007), existem vários conceitos-imagem, entre os quais o conceito-imagem de justiça. É a história de um Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) que se depara diariamente com os conflitos sociais nas favelas do Rio de Janeiro. Os policiais constantemente estão às voltas com propostas de subornos e tráfico de influências, deparando-se com dilemas éticos e morais: o que fazer? O personagem principal, Capitão Nascimento, é um pai de família que, devido às tensões no trabalho, desenvolve síndrome do pânico. Ele sofre física e psicologicamente, mesmo assim executa os bandidos a tiros, sem vacilar. A maioria dos críticos de cinema e jornalistas que publicaram opiniões sobre o filme, tratou Capitão Nascimento como um vilão, frio, corrupto, impulsivo. Os espectadores, ao serem entrevistados, diziam que Nascimento era um herói nacional.

O que justifica visões tão dispare de um mesmo filme? Certamente existe no enredo uma pretensão de verdade e universalidade sobre o conceito de justiça. Contudo, e apesar de, o conceito-imagem de justiça sofre variável de um público a outro.

Outro ponto a destacar é o de que a experiência de ser o protagonista principal do filme e de conhecer as intenções de criação do enredo, fez com que a noção de justiça se compusesse de modo diferenciado. Sempre que entrevistado, o ator intérprete de Capitão Nascimento (Wagner Moura), afirmava que seu personagem não fora criado com a intenção de ser herói. Diante deste fator, convém observar que as intenções do criador do filme nem sempre são desveladas fidedignamente pelo espectador; é possível que o público faça leituras e releituras, formule conceitos-imagem totalmente novos e distintos daqueles que foram pensados pelos criadores.

Um caso recente (Novembro de 2018) e bastante difundido pela mídia ilustra bem esse fator. Com a morte de Stan Lee, roteirista e editor chefe da Marvel Comics, seu diretor executivo Art Ayris revelou que Lee foi profundamente influenciado pela Bíblia para compor suas histórias transformadas em filmes de

grande sucesso. Quem poderia imaginar que personagens como Homem-Aranha, Doutor Estranho, X-Man, Homem de Ferro, Thor, entre outros fossem inspirados na Bíblia? Em todos os enredos de Stan Lee é possível se formular conceitos-imagens sobre justiça fundamentada na vitória do bem sobre o mal. Uma vez declarada e conhecida à intenção de Lee de fundamentar seus personagens na Bíblia, há a possibilidade de que o espectador conhecedor desse fato passe a formular conceitos-imagens com fundamento teológico, por exemplo: conceito-imagem de justiça Divina.

O conceito-imagem aparece na “subversão do particular”, é desvelado pelo pensamento rasgado, instigado, transgressor. A universalidade que interessa ao cinema não é a quase sistematizada pelo conceito-imagem (CABRERA, 2006). Por exemplo, o conceito-imagem de prostituição não está condicionado ou obrigado a aparecer como moralismo afirmativo que caracteriza e define prostituição como problema social ou desvio moral. No cinema, existe a possibilidade de que a prostituição seja abordada de modo pagão, com amoralismo visceral característico da problematização imagética. Nesse caso, a prostituição tem a liberdade de aparecer como positividade erótica e vital da experiência humana. Pode aparecer como dinâmica do prazer com componentes sado masoquistas. Percebe-se assim um conflito estrutural entre o conceito-ideia e o conceito-imagem; o conceito-imagem encena aquilo de que o conceito-ideia apenas fala.

A mediação afetiva proposta pelo conceito-imagem não implica acriticidade, pois a leitura filosófica das imagens possui a mesma força de uma proposição da filosofia escrita, podendo ser considerada verdadeira ou falsa. Portanto, é possível se contestar a imagem que o cinema pretende impor, dado que ela apresenta uma possibilidade de verdade, mas o sentido dessa imagem, assim como em uma proposição, é anterior à sua própria verdade ou falsidade.

O componente *páthos* não fecha o conceito-imagem, não o define, ele abre a possibilidade para os sentidos, fazendo considerar o que ainda não havia sido considerado. Tomemos como exemplo o filme *O Escafandro e a Borboleta* (Julian Schnabel, 2007), um drama baseado em caso real sobre a vida de Jean-Dominique Bauby, editor da famosa revista francesa *Elle*. Dominique perde todos os movimentos do corpo após um grave acidente vascular cerebral e fica condenado a viver em uma cama de hospital, cheio de limitações. Passa a se comunicar através de piscadelas com seu olho esquerdo, um modo que lhe é ensinado pela

personagem X, e isso é tudo que lhe resta. Seu coração bate, sua mente está em perfeito estado, mas seu corpo é imóvel, atrofiado. Nesse estado, ele mesmo se autodenomina viver em “escafandro”, uma roupa pesada e própria para mergulho. Ou seja, ele se sente prisioneiro, enclausurado, sufocado. O olho esquerdo é sua janela para um novo e diferente mundo. Os conceitos-imagens possibilitados pelo filme dizem respeito a vida, morte, esperança, angústia, fatalidade, enfim, existe uma gama de possíveis conceitos a serem abordados; aqueles cujo filme teve a intenção de mostrar e aqueles que surgem da negação da imagem. Haverá conceitos-imagens afirmativos e conceitos-imagens negativos. É possível que alguém veja no filme um estado de infelicidade e sofrimento inescapável, de niilismo. É possível que outros percebam na vida de Dominique um estado de esperança e superação das limitações “a de que através da tragédia a vida possa ser reconfigurada em novos modos e não no aniquilamento do indivíduo” (DELEUZE, 2007, p.22).



Figura 4 - Filme O Escafandro e A Borboleta (2008)
Fonte: Google Imagens

A emoção deve ser acrescentada aos argumentos objetivos para decidir sobre a verdade ou falsidade das teses levantadas. Devemos perguntar: “Uma coisa que teve um impacto tão vivo em mim não estará apontando para algo verdadeiro?” (CABRERA, 2006, p. 41).

Ainda sobre o aspecto conceitual lógico-afetivo do cinema, recorro à teoria do húngaro Béla Balázs (1884-1945). Balázs, ao lado de Eisenstein, foi um influente

pensador sobre os aspectos formalísticos e realísticos do cinema. Sua obra é extensa e inclui muitos estudos relacionados às técnicas de filmagem como montagem e linguagem poética e alegórica. Contudo, o que se considerou para a temática em voga foi sua obra "O homem visível" (1923), traduzida em fragmento por Ismail Xavier para coletânea sobre cinema (1983). Balázs considera que a chegada do cinema inaugura uma nova era, da cultura visual, uma cultura de conceitos. Tal fato se deve a causas sociais e econômicas que mudaram a forma de vida em sociedade. A face dos indivíduos também sofreria mudanças com a chegada do cinema.

O efeito do artifício técnico cinematográfico era considerado por Balázs grandioso, mesmo no cinema mudo quando o silêncio transbordava de emoções. Isso acontecia porque o homem do cinema fora feito para transmitir conceitos interiores, afetivos. Conceitos que não podiam se limitar ao campo das palavras, dos reflexos porque o que acontecia na experiência estética era algo espiritual.

Nos tempos àuros das velhas artes visuais, o pintor e o escultor não preenchem o espaço vazio apenas com formas e contornos abstratos, como também o homem não era apenas um problema formal para o artista. Os pintores podiam pintar o espírito e a alma sem se tornarem literários, pois a alma e o espírito ainda não haviam sido limitados a conceitos expressáveis somente por meio de palavras; a alma e o espírito podiam ser encarnados sem resíduos. Era um tempo feliz onde as pinturas ainda podiam ter um "tema" e uma "ideia", uma vez que a ideia ainda não havia sido amarrada ao conceito e à palavra que nomeava o conceito. O artista podia apresentar, numa forma original de manifestação, a encarnação da alma corporificada em gestos ou nas feições. Mas, desde então, o cinema tornou-se a ponte principal sobre a qual desfilam as mais remotas trocas espirituais, enquanto que a alma foi concentrada e cristalizada na palavra. Os meios mais sutis de expressão tornaram-se desnecessários ante o cinema. (BALÁZ in XAVIER, 1983, p.78)

Na época da cultura da palavra a alma havia aprendido a falar, mas crescera invisível. Com o cinema, a alma, o homem, tornara-se visível. Mas esse novo homem da era visual, teria que aprender a se comunicar de modo gestual. Precisaria aprender para não desaparecer.

É interessante voltar no tempo para "escutar" Baláz. Sua voz ecoa como que profética para os dias atuais onde vivemos uma cultura da imagem, do visual, de

novas faces e gestos. Todos querendo se tornar visíveis. Ser invisível é quase como “castigo” para essa nova cultura onde a imagem não apenas do cinema, mas das plataformas digitais e redes sociais, influenciam comportamentos e promovem celebridades.

Apesar da valorização afetiva do cinema, Baláz pontua que “o homem da palavra”, o que vai se tornando invisível no tempo, com a chegada da era da imagem, jamais deve ser esquecido, pois, sem uma cultura conceitual racional e sem o desenvolvimento científico que o acompanha, não pode haver progresso social e humano. “A trama que interliga a sociedade moderna é a palavra escrita e falada, sem a qual seria impossível qualquer organização ou planejamento.” (BALÁZ in XAVIER, 1989, p.79)

Beláz pontua que a humanidade necessita do equilíbrio lógico-afetivo uma vez que a história demonstrou de forma horrenda que reduzir a cultura humana às emoções subconscientes não produz bons resultados. Ele se refere ao fascismo e ao holocausto, à vulnerabilidade verificada na época de Hitler, quando seus discursos falaciosos ganharam a adesão do público pela via emocional. Embevecidos pela emotividade, os ouvintes de Hitler se tornaram acríticos. Nítido é que o fator emoção foi dominante para se acatar as propostas daquele regime, alguns devem ter se oposto, contudo, o que aconteceu de fato, e é relatado pela história escrita e pelos filmes é que Hitler conseguiu apoio popular para pôr em prática seu governo: “Não há razão para renunciar a um tipo de conquista humana em favor da outra. Mesmo a cultura musical mais desenvolvida não necessita expulsar nenhum aspecto mais racional da cultura” (BALÁZ in XAVIER, p.81).

Ao tempo em que enaltece o homem visível, espiritual, da era da imagem, Belázs também questiona os resultados da era cinematográfica: “Será que esta linguagem da expressão facial e do gesto expressivo aproximará os homens, ou acontecerá o contrário?” (1983). Mais uma vez Belázs atua como “profeta” da era moderna, do atual século da imagem! E em resposta aos seus questionamentos poderia se afirmar que “o homem visual” na ânsia de se perpetuar visível, vai se tornando invisível. Porque o visível vai se tornando banal, despido de essência espiritual, produzindo auras artificiais, maquiadas, trabalhadas em foto shops, auras fugazes, apressadas, sem empatia. Eis o lado negativo da era cinematográfica. Seu desenvolvimento aumenta seus meios de expressão, alargando o espírito que ele pode expressar. Se há fugacidade e futilidade no homem visível, que o retorno lhe

seja possível. E o retorno pode ser através da imagem que funcione como um espelho que mostra a realidade do ser. Um ser que é espiritual e que possui capacidade para aprender a língua dos outros.

"A língua dos outros" para Balázs é aquela que pode ser aprendida com a finalidade de aproximar os homens. Assim como foi em Babel quando havia conceitos em meio a tantas palavras diferentes, havia convenções, um princípio gramatical universal, uma necessidade burguesa de se tornarem isolados e separados uns dos outros, mas estavam ali integrados por via dos conceitos.

Belázs via o cinema com otimismo poético:

(...) Será a arte do cinema, afinal, a que poderá unir os povos e as nações, torná-los familiarizados uns com os outros e ajudá-los no sentido de uma compreensão mútua. Se olharmos para os rostos e gestos de cada um de nós, e os entendermos, não apenas estaremos nos entendendo, como também aprendendo a sentir as emoções de cada um. O gesto não é só uma projeção exterior da emoção, é também o que a deflagra. (BALÁZS in XAVIER, 1983, p.82)

Para Balázs o cinema seria responsável pela formação de um novo homem cuja característica principal é o afeto, expresso por meio dos gestos. A transformação se daria pela possibilidade do espectador interiorizar conceitos e simbolismos uma vez que a linguagem cinematográfica dirige e unifica a atenção do público. A teoria de Balázs sobre cinema identifica os filmes como potencial instrumento de transformação humana. A noção do homem visível em Balázs pressupõe uma forma poética e afetiva do humano a ser desvelada pela imagem cinematográfica. Uma essência dotada de empatia com o próximo, capaz de despertar sentimentos mútuos e recíprocos, universais, propositadamente reunidos como os arranjos de proximidade encontrados nas salas de cinema.

Vemos em Balázs o rosto humano como um lugar de passagem moldado pela linguagem do cinema. Assim sendo, o homem visível, se torna produto de sua cultura, uma cultura de imagem, onde a expressão corporal supera em termos afetivos, a linguagem escrita.

A abordagem de Balázs parece surreal vista pelo ângulo da modernidade, o cinema não funcionou como redenção da humanidade, não aproximou os povos e o homem visível se deixou apagar pelo uso das muitas máscaras que transformaram o mundo em um lugar perigoso de viver. Contudo, é inegável o fato de que a cultura da imagem exerce grande poder sobre a formação humana, especialmente ao

considerarmos que tudo pode ser visto e acessado por meio das tecnologias atuais em uma cultura predominantemente visual. De fato, a cultura da imagem emergiu como uma Babel dos tempos atuais aproximando as pessoas em conexão universal, mas as salas de cinema esvaziaram, em muitos lugares fecharam as portas, deterioraram, tornando-se obsoletas. É que o cinema se popularizou, o espectador não mais depende de pagar ingresso para assistir o último lançamento da indústria hollywoodiana. O filme está disponível através dos canais por assinatura, de plataformas digitais gratuitas, enfim o filme se tornou cultura de massa. Atualmente, portando um smartphone, qualquer pessoa pode filmar o que lhe interessar e disponibilizar para o mundo através da internet. O tempo da imagem chegou e de fato, trouxe consigo um novo homem. Nesse contexto, é urgente e importante ensinar e aprender filosofia com os filmes uma vez que a cultura da imagem permeia todo o cotidiano dos alunos, para além da sala de aula.

3 RAZÃO E AFETO NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Desde seu surgimento, a filosofia tem por objetivo buscar a verdade através de inúmeras teorias que explicam racionalmente o mundo e o homem. Isso sempre foi realizado por meio do texto filosófico que, por sua vez, se move por meio de conceitos, comunicando ideias, problematizando, argumentando. O conceito, portanto, é uma via usada desde os primórdios da filosofia para articular a razão e resolver problemas. Deleuze e Guattari (1996) em sua obra *O que é Filosofia* elucidam que um conceito é a resposta (ou solução) que o filósofo oferece diante de um problema. O conceito, porém, na visão desses autores está longe de ser uma questão simples e fechada que pode ser resumida ao meio racional, apenas. O conceito tem a ver com os devires da vida, com as experiências de cada um. É por meio do conceito que o caos se organizaria. O conceito, portanto, está no curso das questões problematizadoras da vida, e o filósofo é aquele que constrói conceitos sendo a filosofia “a arte de construir conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996), porém, de um modo que ultrapassa o sentido racional, adentrando no emocional.

O conceito-imagem é um modo diferenciado de explicar o mundo, pois, ultrapassa a tradição racional da linguagem incluindo o componente do afeto como meio de acesso à realidade e seus significados. Apesar de o conceito-imagem ser

uma abordagem razoavelmente recente (o texto de Deleuze e Guattari data de 1990), a questão metafísica do conceito já incomodava outros filósofos como Espinosa, Heidegger, Platão, Aristóteles, Rousseau, entre outros. Heidegger, por exemplo, em sua obra *Ser e Tempo* (1927) introduz uma densa discussão acerca do do *páthos* existencial e da insuficiência de uma racionalidade puramente lógica para captar o ser. Parece que isso o incomodou sobremaneira, tanto é que em obras posteriores, como *A Caminho da Linguagem* (1959), a abordagem linguística empregada é modificada tornando-se poética.

O filósofo contemporâneo Hans Ulrich Gumbrecht foi profundamente afetado pela filosofia de Heidegger, e isto fica evidenciado em sua obra *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir* (2010).

Gumbrecht discute a relação espacial com o mundo e seus objetos e aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos "presentes" sobre corpos humanos. As coisas do mundo possuem um significado que vai muito além do que pode ser expresso em palavras, por um esforço intelectual. As coisas teriam um valor mais elevado do que a presença material, teriam significado metafísico. Em tudo há efeito de presença (afeto) e efeito de sentido (analítico). A interação entre esses dois mundos (presença e sentido) é que dá significado às coisas. O significado produzido pela presença afeta o homem, é incapaz de ser abarcado ou descrito apenas pela via dos conceitos escritos. A presença é física, porém, envolta em significados diversos dados pelo homem, e esse significado dado está diretamente ligado à experiência de cada um com o objeto. (GUMBRECHT, 2010). Portanto, a "produção de presença" a que se refere Gumbrecht está diretamente relacionada com o mundo físico das coisas, porém, além desse universo físico, existe um outro universo metafísico de presença afetiva incapaz de ser conhecido, descrito ou compreendido apenas pelas vias dos conceitos analíticos cartesianos (GUMBRECHT, 2010).

Para resolver o problema da insuficiência conceitual analítica, Gumbrecht propõe a atuação de uma linguagem afetiva que considera estar presente no mundo das artes: "a arte possui linguagem espiritual profunda, compensadora da linguagem hermenêutica." (GUMBRECHT, 2010, p. 14-15). Pode-se perceber nessas afirmações do autor a forte influência do "ser-no-mundo" de Heidegger, para quem não há uma relação fria e distante entre as coisas do mundo; o que há é uma presentificação afetiva que envolve pessoas e objetos na cosmologia.

É tempo de romper com certos tabus discursivos (e de sujar as mãos), de desenvolver conceitos que possam ao menos permitir apreender fenômenos de presença, em vez de só podermos passar de largo dessa dimensão (e experimentá-los). A única estratégia que poderá nos ajudar a progredir nisso é o recurso a culturas e discursos pré ou não metafísicos do passado. Isso explica a cujos níveis de autorreferências congregam componentes de cultura de sentido e de cultura de presença. (GUMBRECHT, 2010, p. 105-106).

Gumbrecht contesta a cultura do conceito memorístico, desprovido do componente afetivo que provoca epifanias. O estudo das ciências humanas nas escolas, segundo Gumbrecht, deveria seguir essa cultura de presença, que provoca uma real imersão no tempo: do passado se fazendo presente e o presente, quem sabe, se fazendo futuro (ou passado) (GUMBRECHT, 2010, p. 111). A articulação cultural entre sentido e presença funciona como uma crítica à tradição hermenêutica do conceito, da história, da filosofia.

O fenômeno da presença em Gumbrecht tem como autorreferência “o corpo”, não o corpo que somente pensa, mas o corpo que sente (e pensa) e que é afetado por uma presença manifesta no espaço. O corpo escolhe o que o afeta, e esse afetar pode estar no passado ou no presente, a presença pode estar perto ou longe, mas se torna tangível através do afeto. Que linguagem seria capaz de transmitir ou comprovar essa presença? A arte.

Outro filósofo que admitiu a importância do afeto na elaboração de conceitos foi o canadense Northrop Frye que em sua obra *A imaginação educada* (2017) defende que a relação entre afeto e intelecto na experiência estética produz a imaginação. Ele ilustra o fato afirmando que foi a interação entre razão e afeto (imaginação) a responsável pelos grandes clássicos da arte como Shakespeare. Somente através da imaginação é que os homens podem alcançar uma dimensão de experiência incapaz de ser alcançada por outros meios. É a imaginação que permite aos seres humanos sonhar, dormindo e acordados, e é a arte que realiza com mais perfeição os produtos da imaginação. Por exemplo, em nosso cotidiano real, jamais veríamos uma vaca pulando da lua (FRYE, 2017, pg. 101), mas no cinema, na pintura, na literatura, isso é perfeitamente possível. Como reforça Frye “não importa quanta experiência acumulemos ao longo dos anos, jamais alcançaremos em vida toda dimensão da experiência proporcionada pela imaginação. Só conseguem alcançá-las as artes e as ciências.” (2017, p. 89).

Através da imagem da Torre de Babel inclinada e em ruínas, Northrop Frye desenvolve a ideia de uma humanidade imaginativa: Babel é fruto da imaginação de

muitos povos que falavam uma só língua, seu empreendimento fracassou, pois queriam chegar ao céu sem valorizar a diversidade. “A arte promove essa diversidade porque fala muitas línguas, permite criar mundos diferentes, ela nos diz quando chegar ao céu e também como voltar a terra.” (FRYE, 2017, p. 134).

Segundo Frye primeiramente concebemos na nossa imaginação, por meio de uma interação entre afeto e intelecto, os modelos mentais do que queremos executar, quer seja um projeto arquitetônico, uma obra de arte, e até mesmo, um modelo de si mesmo. “É por meio da imaginação que direcionamos a ação”. (FRYE, 2017, p. 116). Assim é que, para Frye, a partir da experiência estética com o cinema, a literatura, a música, entre outros, torna-se possível ressignificar as ações humanas: “O contato com a arte pode gerar no espectador um impacto chamado de ‘perspectiva horizontal da arte’, aquela que perpassa a estética e se aconchega na mente, nos sentidos, levando-o a refletir sobre a vida”. (FRYE, 2017, p. 84)

Frye afirma que a educação dos aspectos racionais e emocionais, realizados através da experiência estética, protege das ilusões da vida. Frye argumenta que somente uma pessoa educada pode combater a alienação que surge de uma imaginação social que faz mal na medida em que escraviza: “a mídia publicitária, a política, o jornalismo tendencioso, seriam casos, pois visando ao lucro financeiro utilizam meios desonestos para captar simpatia e renda dos preguiçosos.” (FRYE, 2017, p. 122). A educação afetiva e racional precisa lutar para se proteger desses tipos de ilusões. E como ser educado em um mundo repleto de ilusões? Para Frye, cada pessoa um cria um ideal de mundo onde é possível se viver bem, contudo, apenas o contato com mundos diferentes é capaz de ampliar o processo crítico de cada um. O conhecimento da ciência e da arte é meio útil e eficaz de ajudar a educar, pois, fornece padrões e valores necessários para o crescimento pessoal como um todo.

A ilusão, claro, é ela mesma produzida pela propaganda publicitária que apela para o esnobismo e “símbolos de status”, que exploram o medo do ridículo e do isolamento social e apontam um caminho fácil para você se dar bem primeira coisa que a imaginação faz para nós, tão logo começamos a ler, escrever e falar, é lutar e estar na onda, dando aos muitos preguiçosos a ilusão de que pensam. (FRYE, 2017, p. 122).

A educação seria então necessária para conferir discernimento e atitudes a fim de escapar dos modelos e produtos ofertados pela sociedade da imaginação ilusória; a educação deve se esforçar pra questionar e buscar a verdade dos fatos.

Desse modo, Frye defende o poder da arte como forma de educar as emoções e o intelecto para que o homem possa se defender de um tipo de imaginação que ele chama de “imaginação ilusória” (FRYE, 2017, p. 122).

Complementando-se os aportes de Frye à nossa investigação, podemos trazer à discussão a concepção de experiência estética como dotada de significados sociais, individuais e coletivos defendida por John Dewey. Esses significados, embora situados em determinado espaço e tempo, têm a capacidade de funcionar como elo entre sociedades e civilizações. Essa experiência, por sua vez, é carregada de cotidiano e é esse o fator desencadeador de todo o afeto produzido pela arte, pois o cotidiano não é externo ao homem, mas impregnado nele. É essa aproximação da arte com o homem que a torna experiência afetiva uma vez que todo cotidiano é carregado de sofrimentos e sentimentos diversos. Seria impossível colocar a arte em pedestal e exigir que essa arte seja experiência. Para Dewey, como apontamos aparecer também com Gumbrecht e Frye, o objeto artístico nessas condições, não está distante, além da compreensão e da realidade social em que o sujeito está inserido.

Os fatores que glorificam as belas-artes, elevando-as em um pedestal distante, não surgiram no âmbito da arte, e sua influência não se restringe às artes. Para muitas pessoas uma aura mesclada de reverência e irrealidade envolve o “espiritual” e o “ideal”, enquanto, em contraste, matéria tornou-se um termo depreciativo, algo a ser explicado ou pelo qual se desculpar. As forças atuantes nisso são as que afastam a religião, assim como as belas-artes, do alcance do que é comum, da vida comunitária. (DEWEY, 2010, p. 64).

Na categoria de arte cotidiana nomeada por John Dewey estão os filmes que, para ele, retratam todo o drama social, despertando por isso a empatia do espectador que, muitas vezes, se vê nos roteiros policiais, românticos, de comédia, o que seja.

A categoria de “arte cotidiana”, segundo Dewey, era muito presente na antiguidade através dos “objetos que faziam parte de manifestação da pertença a grupos e clãs, cultos, banquetes e outras ocasiões que faziam parte do fluxo da vida” (2010, p. 65). Até nas cavernas utilizadas como habitações humanas primitivas, a arte estava presente nos desenhos e adornos feitos nas paredes, retratando o cotidiano da caça, pesca e outras ações. Em Atenas, a arte também mantinha esse fluxo de vida cotidiana: os esportes, teatro, canto, poesia, tudo reforçava a civilidade e paixão pelas tradições. Por essa causa, o conceito de “arte

mimese” (em grego *mimeses* no sentido de imitar, representar, assemelhar) está tão ligado àquela sociedade, por tamanha proximidade da arte com o cotidiano. A arte grega afetava a vida das pessoas, pois reproduzia a vida real daquelas pessoas. Platão teria sentido profundamente a relação vital e emocional dos gregos com a arte, sobre isso Dewey pontua:

Platão sentiu essa ligação de forma tão intensa que ela o levou à ideia da necessidade de censurar poetas, músicos e dramaturgos. Talvez ele tenha exagerado ao dizer que a troca da forma dória pela lídia na música seria uma precursora certa da degeneração civil. Mas nenhum contemporâneo seu duvidaria de que a música era parte integrante do espírito e das instituições da comunidade. A ideia de “arte pela arte” sequer seria compreendida. (DEWEY, 2010, p. 66).

Talvez a ideia perpetuada de Platão de arte como “subproduto”, categoria inferior à filosofia, não seja tão compreendida uma vez que a arte naquele contexto era pensada como mimese, imitação, figuração e não outro tipo de arte. A arte seria uma espécie de “via indireta” de busca pela verdade, “uma recordação apenas, do belo, universal e eterno”. (BASTOS, 1987, p. 25). Analisando esse recorte do pensamento de Platão em pleno século XXI, vemos que sua crítica à arte como “via indireta de busca da verdade”, de certa forma, se torna um contraste uma vez que sua arte literária permanece através dos séculos ajudando pessoas a se libertarem dos grilhões da ignorância.

A “alegoria da caverna”, que parece em *República* 360a-c, parece “profetizar” a arte cinematográfica ao criar o ambiente escuro e hermético da caverna para projetar imagens.



Figura 5 – A alegoria da caverna de Platão
Fonte: Google Imagens

Aquelas sombras na caverna podem ser comparadas ao movimento rudimentar do que hoje é o cinema moderno - sentamo-nos no escuro observando imagens projetadas para encenar o drama na tela diante de nós. Há, no entanto, uma distinção muito importante entre os prisioneiros na caverna e os espectadores do cinema moderno: aqueles não estão cientes do fato de que o que eles veem são sombras e ilusão - eles consideram isso realidade. A passividade dos prisioneiros da caverna pode ser comparada à do espectador não crítico, ao olhar não filosófico sobre o filme e à vida de modo geral.

[...] basicamente uma sala de projeção, situa-se nesse local fronteiro, nessa zona limítrofe que separa a aparência da essência, o sensível do inteligível, a imagem da ideia, o simulacro do modelo. Ali é o lugar de um desabamento, o “mundo sensível”, para onde descemos, onde literalmente caímos, como animais dominados pelas pulsões. (DELEUZE, 1974, p. 264, apud MACHADO, 1997).

A alegoria não deixa de ser uma crítica à questão dos sentidos, das emoções, das crenças, do senso comum. Os prisioneiros estão presos uns aos outros e, mesmo em condições precárias, não percebem suas ilusões; o que lhes falta é razão, *lógos*. O prisioneiro que ousa fazer o movimento reflexivo de olhar em outra direção, que não a das sombras, descobre sua condição, sai da caverna, liberta-se pelo conhecimento racional. O liberto prossegue sua jornada em

movimento ascendente, contudo, ao refletir sobre a condição de vida na caverna, ousa fazer o movimento reflexivo descendente de retornar ao local para libertar os outros prisioneiros.

A alegoria da caverna exalta o *lógos* como elemento essencial no filosofar. Contudo, chamam a atenção na experiência estética da ilustração platônica, alguns aspectos afetivos: era a paixão pelas sombras que mantinha os prisioneiros acorrentados uns aos outros. Era a paixão que os mantinha inertes, incapazes de fazer qualquer movimento reflexivo. Paixão é afeto, *páthos*. Esse afeto quando não é movido pelo *lógos* torna a pessoa prisioneira de suas crenças, acorrentada aos seus tutores igualmente cegos. Aquele que se liberta da caverna o faz movido pelo espanto da luz, um espanto que também é *páthos*. Ele fora afetado pela luz de tal forma que não consegue mais conviver com a escuridão. Assim, o impacto do espanto o incomoda, ele sofre para sair do lugar escuro, ele sofre para conhecer o novo mundo, a nova realidade, ele sofre porque quer libertar os demais. E o que é sofrer? Sofrer é *páthos*, é a pessoa afetada por sentimentos, incomodada por imagens que movem o aspecto emotivo.

Consideremos outro aspecto da alegoria platônica: o de que a arte é uma representação da realidade e por isso deve ser considerada como meio insuficiente de se buscar a verdade. Este era o pensamento de Platão sobre o produto artístico. Para ele, “a arte em todas as formas era apenas uma imitação da realidade e por suscitar paixões, obscurecia os sentidos da razão.” (VAZQUEZ, 1965, p. 132). Olhando a caverna por este ângulo, podemos afirmar que aquelas sombras eram arte. As sombras mostravam objetos, pessoas, animais, enfim, tudo que de alguma forma se aproximava da fogueira refletia-se na parede da caverna e o que aqueles prisioneiros vivenciavam era uma experiência estética. Eles estavam absortos, inebriados pelo movimento das sombras e sequer se davam conta do que dava origem àquelas imagens.

Ao fazer uma crítica à experiência estética, Platão, mesmo que de forma negativa, reconhece o poder da arte na formação da pessoa. Reconhece que arte é afeto e que deixar-se envolver somente em afeto sem despertar à razão é nocivo, causa aprisionamento. Apesar de exaltar o *lógos*, o *páthos* foi decisivo para que o prisioneiro se libertasse. Certamente, aquelas sombras e aquela caverna permaneceram no imaginário daquele homem liberto, figura do filósofo. As sombras o assombravam: ele perseguia a luz por medo de voltar à caverna, depois queria

voltar à caverna para libertar os prisioneiros porque aquele lugar era a pior sombra de seu passado. Em suma: aquilo que Gumbrecht define como “produção de presença” (2010, p.21) pode nos auxiliar a repensar a imagem daquela caverna, e como ela continuou a existir na vida do filósofo a ponto de dirigir suas ações. O significado daquela caverna estava no passado e ao mesmo tempo no presente e no futuro; constitui-se assim a “teofania” de Gumbrecht (2010) se realizando na experiência estética do filósofo.

Por outro aspecto, na alegoria da caverna constata-se também a necessária forma de se educar os sentidos, conforma a teoria de Northrop Frye. O conceito de conhecimento daquele filósofo, liberto da caverna, envolve *lógos* e *páthos*. A evidência do *lógos* foi definitiva para sua libertação, através dele o *páthos* pôde ser reeducado. Aquele ex- prisioneiro, ao voltar àquela caverna, se depararia com as mesmas sombras, porém, as olharia de modo diferente, sabendo que eram ilusão. Eis a ilusão aprisionadora a que se refere Northrop Frye: uma ilusão que está na engrenagem social, na mídia, na publicidade, na política, com o objetivo de capturar o *lógos* (FRYE, 2016).

A ilusão predita por Frye, portanto, está em toda parte, mas uma pessoa educada saberá distingui-la. A arte, por sua vez, teria esse papel de desalienar (e não o contrário), por proporcionar um equilíbrio dos sentidos afetivos e lógicos. “Liberdade nada tem a ver com falta de exercícios: ela é produto de exercício. Não se é livre para ir e vir a menos que se tenha aprendido a andar, e não se é livre para tocar piano a menos que se pratique.” (FRYE, 2016, p. 128).

Relacionando as filosofias apresentadas nesse tópico com o ambiente educacional encontraremos muitas razões para conjugar arte e filosofia. As duas áreas parecem proporcionar certa harmonia entre lógica e afetos. Se por um lado a experiência estética *aisthesis* (sensação) atua como força considerável resultando em uma ressignificação dos conceitos e posteriormente das ações por outro aspecto se faz necessário um embasamento na literatura sistemática e hermenêutica própria dos textos filosóficos.

3.1 A LINGUAGEM AFETIVA DO CINEMA

O cinema é arte – isto é, a criação de algo que antes não existia a partir de elementos disponíveis ao artista, por meio de um método ou métodos –; narrativa, sobretudo. Isso quer dizer que seu discurso encontra-se na classe do simbólico, do poético, do imaginativo; que seu conteúdo não é eminentemente lógico ou noticioso, mas sugestivo, e só pode ser considerado informativo ou noticioso de maneira indireta e secundária. O cineasta faz recortes, deformações, assinalamentos, filtragens, sínteses, enfim, utiliza-se de elementos sensíveis captados pelos aparelhos apropriados (câmera, gravador etc.) para contar uma história, representar estados emocionais interiores de personagens, evocar sentimentos etc. – em suma: por meio de certas técnicas e segundo suas próprias intuições, o autor transmite sua experiência a outros. Esta experiência pode estar muito próxima do comum, do cotidiano, ou pode ser desvairada e fantasiosa; pode ter como base fatos, ou ser totalmente ficcional; pode ter um intuito moral muito claro, ou não ter intuito moral nenhum.

Se Basquiat, Salvador Dali, Van Gogh, Fra. Angélico, Botticelli, Picasso e Pollock pintassem uma mesma mulher, os resultados seriam consideravelmente diferentes um do outro. Talvez à primeira vista fosse até difícil reconhecer que há em todos os retratos a mesma retratada; no entanto, sob as diferenças de estilo subjazeria a mesma experiência – o real (a moça; sua imagem sensível) seria percebido pelos aparelhos cognitivos dos pintores, avivaria algumas memórias, despertaria sentimentos e intelecções e daria à luz uma nova imagem, a qual seria plasmada na tela segundo o estilo de cada pintor, por seu filtro original, e descontadas as limitações materiais.

Com o cinema, a relação entre real e representação é análoga: o cinema é outra forma de plasmar em um meio material uma experiência, a qual será retransmitida (em diferentes graus de realismo) a outros. Dizer que enredos e personagens cinematográficos podem ser totalmente ficcionais não destrói a analogia; pense-se em como em vez de uma mulher de carne e osso, com Certidão de Nascimento e tudo o mais, os pintores supramencionados pudessem representar uma virtude ou sentimento antropomorfizado, como a Sabedoria ou o Amor (Afrodite e Palas Athena vêm à mente). O real não é apenas o concreto, mas também o universal. Narrativas ficcionais podem não se pretender recontagens de eventos

historicamente registrados, mas ainda assim baseiam-se no que existe ou poderia existir, no sensível e no inteligível – em outras palavras, o lastro sempre é o real, seja atual ou universal/virtual; concreto ou abstrato; factual ou possível. Os filmes pertencem ao domínio mito-poético, como o teatro e a poesia, e, embora tendam a não se afastar demasiadamente da experiência cotidiana, dado sua matéria-prima (imagens foto realistas em sequência a fim de representar a passagem do tempo), compartilham com aqueles sua essência.

Marcel Martin em *A Linguagem Cinematográfica* (2013) também define o cinema como uma linguagem – ou seja, “um meio de conduzir um relato e de veicular ideias” (p.17). Essa linguagem surge da união de umas formas de comunicação artística e da evolução de outras – é desnecessário explicar porque o cinema é aparentado ao teatro, à ópera, ao conto e ao romance a qualquer um que já viu ou leu algum deles. Como toda linguagem artificial, possui regras bem definidas – as quais podem ser ignoradas ou subvertidas – que pelo uso continuado e pela reflexão teórica permitem que haja comunicação com presunção de sentido comum. Como toda linguagem, essa também se assenta sobre a racionalidade humana, sobre a experiência universal, sobre o simbolismo natural do mundo (muito antes de qualquer *film noir* existir, o homem já sabia que há um elo que une a noite, a sombra, o mistério e o crime; outro que une as mulheres, as reviravoltas e a sedução etc.)

Esse “meio de conduzir um relato e veicular ideias”, na definição do autor, é constituído de um “sistema de signos destinados à comunicação” (MARTIN, 2013, p. 17). Autores diferentes tratam os termos signo e símbolo ora como sinônimos perfeitos ora quase como antônimos, ora como alguma coisa no meio. Martin parece usar o termo signo para se referir a um elemento fílmico (imagem, som etc.) que sugere significados múltiplos – portanto, algo mais aberto, menos sistemático, até mesmo sem “significado estável e universal” (2013, p. 17). Parece-me que afirmar que os signos da linguagem cinematográfica não têm significado estável e universal *em absoluto* é figura retórica, para cobrir a possibilidade de obras menos convencionais, não lineares, subversivas, de cunho psicológico e subjetivista etc. Se não houvesse nenhuma estabilidade nos signos, não haveria linguagem nenhuma, inteligibilidade nenhuma – o que negaria todas as demais afirmações do autor sobre linguagem cinematográfica e a própria razão de ser de um estudo sistemático sobre ela.

O autor reconhece a similaridade entre o cinema e a arte poética, apontando que em ambas a linguagem prosaica se reveste de “múltiplas significações potenciais” (2013, p. 18) (talvez o mesmo que Aristóteles propõe na *Poética*, quando afirma que a poesia é mais verdadeira que a história porque esta trata do particular; aquela, do universal – por meio do particular).

Também como na poesia, deve sempre nos filmes haver espaço para múltiplas camadas de significado – um filme ainda que perfeitamente realizado do ponto de vista técnico, se totalmente unívoco, perderia sua profundidade, seu mistério, ou, nas palavras de MARTIN, sua “alma” ou “graça” (2013, p. 19). Embora naturalmente induza a certas conclusões, a certos sentimentos, tanto por elementos diegéticos como não diegéticos, o filme é, sobretudo uma experiência estética.

O cinema, mais que outras artes, suscita no espectador um sentimento de realidade bastante forte (MARTIN, 2013, p. 22). Alegamos-nos com quem se alegra e isto significa que a alegria que vemos no filme se torna a nossa própria. Compartilhamos da dor do amante, da tristeza de quem chora o seu luto; sentimos a indignação pela injustiça e o medo do homem ameaçado.

O espaço que separa a experiência de apreciação é diminuído – e, em espectadores ingênuos, pode até mesmo ser nulificado – devido ao fotorrealismo. A câmera simplesmente registra, ela não cria. A parte criativa, trabalho eminente do diretor, consiste na montagem, na escolha de planos, na edição. Isto constitui, segundo Martin, um adensamento do real (2013, p. 25), que é a força específica do cinema. É uma intensificação do real. O cinema nos pode transportar para qualquer lugar, pode nos comunicar sem dizer, pode nos fazer ver pelos olhos de outro. Os elementos não especificamente fílmicos (iluminação, som etc.) e os especificamente fílmicos (montagem, planos etc.) todos trabalham em função disso: um *contre-plongée* agiganta a imagem de um homem, fazendo-o parecer um gigante (sugerindo superioridade moral ou física; ou sua aura ameaçadora); um plano holandês transmite instintivamente ao espectador a desorientação psicológica do personagem ou dos envolvidos numa cena; uma iluminação artificial sobre um personagem em uma noite escura indica a protuberância dele naquela cena ou narrativa, recortando para nós a parte mais importante. Enfim, a linguagem do cinema é, resumidamente, constituída de elementos próprios da técnica cinematográfica (montagem, planos de câmera) e não próprios (figurino, iluminação) ordenados a transmitir certa experiência estética idealizada pelo cineasta, tendo

como matéria prima sobre a qual a linguagem trabalhar, imagens mecânica ou eletronicamente capturadas.

|

4 METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM APLICADA À SALA DE AULA.

No processo de análise de um filme, é possível se estabelecer relações entre o chamado espectador passivo e o analista. Estas são denominações que caracterizam também uma atitude filosófica (analítica) e não filosófica (passiva). Aquela encontra prazer na descoberta, no espanto, na argumentação, enquanto esta se acomoda olhando pela ótica superficial, como uma “caixa aberta” que é depósito de objetos, sendo aberta e fechada por outras mãos. Ou seja; uma caixa é inteiramente manuseável, levada de um canto a outro. A caixa pode se configurar em uma comparação um tanto radical, contudo, pretendemos com isso exemplificar o adormecimento da razão que faz com que a pessoa seja movida por um pensar alheio e não autônomo. Estar “fora da caixa” é exercer a capacidade de autonomia Kantiana (descrita anteriormente). É buscar a verdade sobre aquilo que espanta, que afeta (em sentido Deleuziano).

Esse adormecimento da razão, que também está presente no ambiente escolar, como apontamos anteriormente, é obstáculo que precisa ser vencido, trabalhado. A visão de mundo que alguns estudantes de ensino médio trazem consigo (com raras exceções), costuma ser o oposto de uma postura indagadora. Contudo, é importante lembrar que apesar da não familiarização com o pensamento filosófico, cada estudante carrega consigo um contexto de vida diferenciado e que muitas vezes é ignorado ou não é colocado em evidência de modo eficaz. Isso acontece, em parte, pela insuficiência de projetos e atividades que despertem no aluno, ou na escola de modo geral, o gosto pelo filosofar. Essa crítica não carrega consigo a pretensão de ditar um modo universal de estudo da filosofia, mas de afirmar que o ensino carece conjugar um repertório de conhecimentos que permitam ao aluno desenvolver suas capacidades passando da variedade de conhecimento para via reflexiva produtiva.

A análise fílmica aqui proposta vai se constituindo nas interações verbais e não verbais, no fluxo interativo dos envolvidos nas situações de ensino/aprendizagem. Sabemos que a Filosofia (ou filosofias) funciona com eternas interrogações, portanto, as mudanças podem se apresentar em diálogos contínuos, nos quais pequenas mudanças representam grandes horizontes de aprendizado. Para tanto, foi delimitado um campo de objetivos que permitam ao aluno descobrir

encadeamentos e produzir discursos de proveniência diversa, evitando discussões vazias, evitando também que o cinema seja visto como entretenimento ou mesmo um instrumento pedagógico que independe de outros elementos. Considera-se importante que o aluno (bem como o professor), tenha a consciência de que a filosofia no cinema não se constitui no fato de se assistir o filme simplesmente, como já ponderado anteriormente, mas, pela atenção aos pressupostos de como se produzem os enunciados e os processos de enunciação da narrativa fílmica.

A logopátia provocada pelo cinema não tem por objetivo distrair, mas conscientizar, não desvia a atenção; pelo contrário, tem o objetivo de envolver o espectador chamando-o para uma realidade penosa ou problemática, situação que a palavra escrita talvez não consiga fazer. Ela provoca no telespectador um nível de reflexão que transgride a senda da filosofia tradicional. Contudo, e da mesma que a filosofia tradicional, o espaço na busca de verdade e universalidade está presente.

O conceito-imagem foge do lugar comum e hermético do conceito-ideia, o componente páthos subverte a inércia. É como se o conceito-imagem suprisse as limitações da escrita. Contudo, merece destaque o fato de que o conceito-imagem não faz sentido fora da racionalidade. É a razão que lapida o conceito-imagem, somente o páthos não daria conta de elaborar conceitos-imagem por correr riscos de se perder nos atalhos da acriticidade. Portanto, ao se pensar no conceito-imagem é importante admitir que o componente afetivo se caracterize por uma experiência crítica.

Vale ressaltar que a logopátia defendida por Cabrera também está presente na literatura, porém, e de modo peculiar, é no cinema que o conceito-imagem ocorre de forma mais aguda e perturbadora. Temas como guerra e racismo podem ser argumentados indefinidamente por conceitos-ideias bem elaborados do ponto de vista lógico, contudo, estes conceitos se mostram incapazes de captar os absurdos da guerra e do racismo como o cinema o faz. O impacto emocional acaba sendo indispensável para entender o problema. A emoção evidencia experiências particulares: “são os particulares que sentem emoção e são situações particulares as que suscitam universais, dificilmente um universal nos faria chorar” (CABRERA, 2006, p. 42). O cinema não desiste da pretensão de universalidade, mas se alimenta de uma reflexão logopática que permite ao espectador pensar o mundo para além do que é exibido na tela.

O “calor” da logopátia não implica em lançar o conceito-ideia (lógos) em lugares gélidos. O sentido do conceito-imagem não é o de oposição ao conceito-ideia, mas de transformação. É como se o cinema fosse mais além, dizendo com imagens aquilo que a linguagem não consegue expressar e o impacto da imagem evoca o páthos que se põe em evidência incontestemente por causa da experiência particular.

Alguns aspectos das teorias do conceito em Gilles Deleuze também foram reservados para este momento do nosso trabalho por se tratar de termos mais técnicos e que auxiliam a compreender o mecanismo do filme como conteúdo filosófico. O que se segue são pressupostos sugeridos para uma atuação crítica no modo de se relacionar com os filmes, que foram elaborados pensando-se em uma metodologia geral, para o espectador universal. Deleuze (2007) argumenta que a relação entre cinema e filosofia se define em três movimentos:

O primeiro movimento, ao qual Deleuze chama de “percepção”, vai da imagem ao pensamento, do pensamento ao conceito. Nesse movimento acontece o que ele chama de *choque*:

Trata-se de uma onda de choque ou a vibração nervosa, tal que não se pode 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 movimento acontece de forma lógica, pela qual o filme provoca o pensamento e afeta os sentidos.

O segundo movimento, “reflexivo”, faz um esforço oposto ao primeiro: imagem-pensamento/pensamento-conceito. Este seria um momento de embriaguez que forma no íntimo do ser um monólogo com diversas figuras de linguagem: metáforas, inversões dentre outras. Trata-se de dar ao processo intelectual sua plenitude de afeto e paixão.

O terceiro e último movimento, “semântico” remete-se à produção de sentido, o mesmo sentido analisado por Gumbrecht, àquele que está contemplado pela afetividade, pela atmosfera de significados que não podem ser abarcados por palavras (2010). Diz respeito também ao conceito-imagem (Cabrera e Deleuze), etapa em que o espectador formula um sentido para o filme, baseando-se na *logopatia* existente em todo o processo. É uma fase que tem ressonância da relação da pessoa com o mundo. Como enfatiza Deleuze

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 mundo e o homem, a natureza e o pensamento. Pensamento crítico, hipnótico, pensamento ação. (2007, p.197).

A relação do espectador com o filme cumpre função *logopática* que tem por objetivo a formação de conceito, não em sentido fechado e hermenêutico somente, mas um sentido prático que mobiliza a pessoa por inteiro, conclamando a união entre razão e afeto, a reeditar, compreender e interpretar sua relação com o mundo.

Acrescento que o sentido oposto, dos três movimentos definidos por Deleuze, também foi trabalhado com os alunos como forma de analisar sua eficácia no processo de ensino/aprendizagem filosófico com os filmes. A inversão constitui uma atuação proposital e não inerente, como sugere Deleuze, e foi utilizada, bem como poderá ser aplicada por outros colegas, em outros momentos, como meio propulsor para que o aluno encontre maior facilidade em desenvolver sua capacidade de filosofar uma vez que a escassez de conhecimento filosófico pode se configurar em entrave para o diálogo filosófico com os filmes. Vale frisar, contudo, que o fato de não se ter conhecimento filosófico não impede o fluir dos movimentos deleuzianos, em qualquer dos sentidos. Pois, como já foi discutido anteriormente, é possível se filosofar através dos filmes mesmo sem que o espectador seja estudante de filosofia ou filósofo. Contudo, para maior e melhor aproveitamento do trabalho proposto, o debate filosófico é útil e necessário, afinal, estamos tratando de trabalhos para a área de Filosofia. Assim sendo, os três movimentos também foram praticados da seguinte forma:

1 Semântico: o aluno tem contato com o texto filosófico, analisa, discute, produz dissertações acerca do texto, relaciona conteúdo com outras filosofias de modo oral (inclusive).

2 Reflexivo: é o conjunto das considerações feitas a partir da leitura, interpretação, produção e discussão oral em sala e/ou extra-sala.

3 Perceptivo: como o aluno vê, pensa, compreende, sente, enfim, conceitua a partir do filme.

Acrescento ainda que em relação às observações de Julio Cabrera sobre não resumir o filme exibindo apenas cenas ou *trailers* e enfim, filmes incompletos e considerando o tempo das aulas semanais de filosofia (50 minutos), os filmes

selecionados para este trabalho foram, na maioria, em curta metragem ou curta duração. Para os filmes de longa metragem foram negociados horários excedentes, cedidos em acordo com a direção da escola. Por exemplo, além de Filosofia ministro também aulas de Sociologia e Ensino Religioso. Negociei horários extras dessas outras áreas e assim conseguimos trabalhar longas metragens, como *Matrix*, que requeriam um tempo maior de exibição. Em consequência da carga horária da área de Filosofia, sugerimos que o professor que opte por trabalhar com filmes, selecione filmes em curta metragem, se não tiver como flexibilizar outros horários para filmes maiores.

Para melhor norteamto dos trabalhos foi utilizado o “modelo formal geral para o ensino da Filosofia” proposto por Guillermo Obiols (1990). O modelo não é uma proposta didática específica ou um molde de como se ensinar Filosofia. É sugerido para trabalhos nos diferentes níveis da Educação Básica e também do ensino universitário. Obiols defende a ideia de que o método constitui um chão sólido, com raízes na Filosofia e em algumas teorias da pedagogia contemporânea.

O modelo é compatível com qualquer área filosófica, desde que o professor utilize de modo responsável e esteja receptível à crítica. Segundo Obiols, “o modelo só é incompatível com o dogmatismo fechado que sustenta teses sem argumentações que as avalizem, ou com argumentações cuja discussão não se aceita” (OBIOLS, 1990, p.120). O Modelo funciona da seguinte forma, que apresentamos esquematicamente:

Quanto ao Ensino

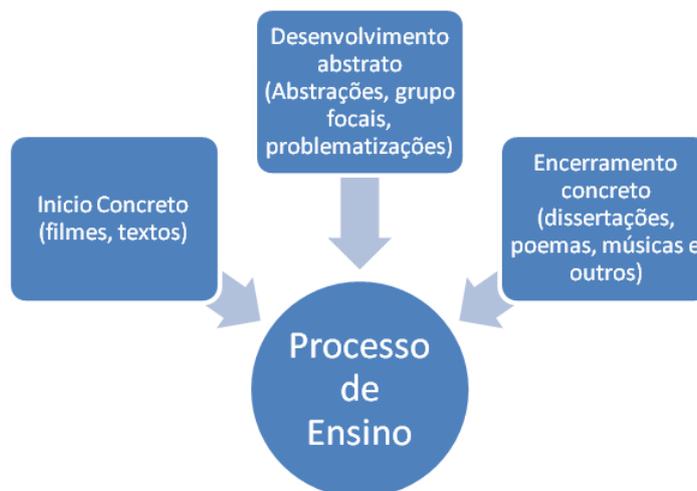


Figura 6 - Gráfico de Base para modelo formal geral para o ensino da Filosofia (OBIOLS, 1990)

Fonte: Adaptado pela autora (2019)

No gráfico acima, a parte do Ensino no esquema diz respeito às estratégias didáticas que obedecem três momentos: **Início** (concreto), **Desenvolvimento** (abstrato), **Encerramento** (concreto). No **primeiro** momento o instrumento concreto foi tratado como o filme, segundo os três movimentos deleuzianos, ou o texto seguindo os movimentos deleuzianos no sentido oposto. O **segundo** momento é o momento das abstrações: problematizações e discussões. O **terceiro** momento é o encerramento pode se referir ao encerramento dos trabalhos de um determinado filme ou do conjunto da obra (semestres trabalhados). Não importa se o encerramento se refere a um curto ou longo período, sempre irá acontecer com algo concreto que possibilite uma avaliação do período trabalhado. Em suma os três momentos correspondem à distinção: concreto-abstrato-concreto.

Sobre a problematização, ela é uma questão filosófica que será objeto de consideração. Por exemplo, após assistir ao curta metragem “A Escada” (1997), o professor pode iniciar os debates perguntando sobre o(s) sentido(s) das três escadas e o porquê do ator escolher uma delas. Outro problema sugerido seria a observação de que as escadas não conduzem a um destino, são como “ruas sem saída”, quais os sentidos disso? São sentidos literais, metafóricos? É importante que esse momento seja iniciado de modo oral, dando oportunidade para todos expressarem seus pensamentos problematizando questões diversas.

Obiols sugere que a colocação de problemas seja de responsabilidade do professor e que os alunos devem se apropriar dos problemas com o intuito de resolvê-los. O problema deve provocar a perplexidade e despertar o interesse. Contudo, e para que esse momento esteja em harmonia com as filosofias de Deleuze, Cabrera, Gumbrecht, Frye, Balázs e os demais autores citados na pesquisa. É importante recordar que o espectador, e no nosso caso trata-se do aluno, é impactado pelo filme no momento em que o assiste, e que os problemas certamente surgem em sua mente durante o processo de interação com o enredo. Assim sendo, é recomendado que o professor ao problematizar não se considere o detentor único dos problemas e não recaia no erro de desconsiderar a capacidade problematizadora dos alunos.

O segundo momento (desenvolvimento com abstrações), corresponde a busca de possíveis soluções para resolução dos problemas. É momento de se colocar possibilidades, diferentes abordagens, relacionar o problema com os conteúdos filosóficos estudados. Por exemplo, para os problemas surgidos com a

exibição do curta “A Escada” (1997), pode se recorrer ao niilismo de Nietzsche, ao mito de Sísifo de Albert Camus (1941), ao existencialismo de Schopenhauer. O professor pode também orientar ou sugerir que os alunos relacionem filosofia com outras áreas do conhecimento (teologia, artes, história, entre outros) na busca por resolução dos problemas. Um curta metragem de aproximadamente oito minutos de exibição, abre um “leque” de possibilidades férteis e extremamente úteis de serem trabalhadas em sala de aula. Na intervenção, por exemplo, o curta A Escada rendeu diálogos muito interessantes e profundos sobre a existência humana, o destino do homem, as escolhas, a fé, superação e até depressão. Foi trabalhado o niilismo de Nietzsche e a questão da “morte de Deus”. Enfim, esse curta, a meu ver, é de uma riqueza filosófica tamanha que não deve ser esgotada em uma ou duas aulas apenas. A questão histórica pode ser explorada sob a perspectiva mitológica com a leitura do mito de Sísifo concomitante à mitologia grega. Também pode ser feito um estudo sobre o autor Albert Camus e seu estilo literário poético, metafórico e de que forma isso se relaciona com a filosofia. Em uma perspectiva artística esse curta metragem pode gerar temáticas como: a questão do preto e branco na tela do cinema, o funcionamento da trilha sonora nos filmes, quer seja em curta ou longa metragem, entre outros temas.

O momento da abstração deve ser “degustado” sem pressa, pacientemente, em várias aulas, de modo escrito e também oral, acontecendo em grupos de trabalho.

O encerramento constitui o momento avaliativo dos trabalhos realizados, os alunos serão avaliados de modo individual e também em grupo.

Quanto à aprendizagem

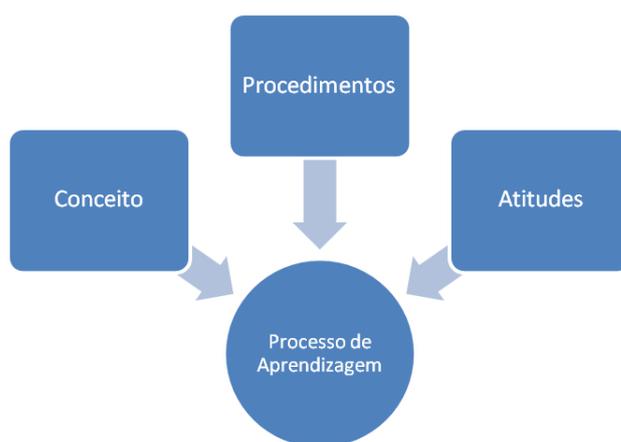


Figura 7 Gráfico de Base para modelo formal geral para ensino da Filosofia (OBIOLS, 1990).
Fonte: Adaptado pela autora (2019)

A aprendizagem filosófica é inseparável de aprender filosofia e aprender a filosofar. Sobre o conceito ele tem sua ação tanto na linguagem semântica quanto na fenomenologia do afeto. No gráfico acima o “conceito” é parte do processo de aprendizagem e está diretamente relacionado aos procedimentos e atitudes. Procedimentos implicam em modos de apreensão (razão e afeto).

Atitude compreende as ações, estas serão produto do conceito, resultado da apreensão dos significados adquiridos, formulados, após as análises fílmicas.

Inicialmente essa vivência de conceito pode parecer complexa e abstrata, difícil de ser compreendida em um ambiente escolar já tão acostumado a conceitos que definem e explicam de modo dogmático o mundo. Contudo, essa noção deleuziana de conceito parece se harmonizar perfeitamente com o repertório deste trabalho, é uma realidade possível, prática, talvez igualmente difícil de ser medida em função do componente afetivo. Apesar disso, e reforçando o pensamento dos autores: o que não pode ser dito por via semântica, o que não é abarcado pela linguagem sistemática, pode ser igualmente compreendido pelo afeto. As transformações, reações, aprendizado, se tornam visíveis aos olhos e palpáveis nas ações cotidianas.

Destaco que a metodologia do conceito trabalhada na intervenção não pretendeu colocar a filosofia e/ou o cinema como instrumentos de redenção moral ou algo parecido. A intenção é a que está fundamentada nos autores selecionados para esse escopo, neles, está harmonizada a conceituação como meio de se construir experiências que auxiliam o aluno a se posicionar com autonomia em suas atuações lógico e afetivas com o mundo. Estreitar a relação desses “alunos” com os mundos distintos, mundos que muitas vezes estão retratados no filme e têm semelhança com a realidade, o inverso também é verdadeiro.

Todo o processo de ensino/aprendizagem aqui tratado tem também o objetivo de preparar os alunos para uma vivência filosófica para além da sala de aula. Sabemos que o desafio não é fácil, que o estudante de ensino médio ainda não tem um repertório fluído em termos de autores e filosofias, contudo, o que se objetivou na intervenção foi despertar nos alunos a capacidade de perceber, refletir e produzir sentido às suas realidades. Que o aprendizado filosófico vos chegue como via de acesso para oxigenar a capacidade de cada um de ponderar à vida de uma forma que antes não lhes pertencia.

4.1 ORGANIZANDO GRUPOS DE TRABALHO

Os trabalhos foram realizados em grupos, a saber: dois grupos responsáveis por analisar o filme pelo aspecto conceitual de Hans Gumbrecht. Esses grupos são chamados de **A e B** e produziram o resultado de suas análises fílmicas em forma de poemas e paródias musicais. Grupos **C e D** fizeram as análises em forma de dissertações. Todos os trabalhos aconteceram em etapas, seguindo o modelo formal sugerido por Guillermo Obiols.

Há de se considerar que o projeto de intervenção foi lido, comentado e estudado com os grupos envolvidos na pesquisa. Às questões conceituais foram debatidas para que todos pudessem se familiarizar com os motivos e objetivos da intervenção. Foi um momento considerado de grande valia, pois, oportunizou questionamentos férteis que foram guardados para serem objeto de novos debates ao final dos trabalhos. Por exemplo: é possível separar a razão do afeto? Este e outros questionamentos surgiram no debate e serviram para aguçar a curiosidade dos alunos durante todo o processo de intervenção.

Outro ponto a destacar é o de que os conceitos trabalhados em sala de aula não foram pré-estabelecidos pelo professor a fim de direcionar os alunos a identificarem tais conceitos nos filmes. Os conceitos trabalhados nos textos, em momentos anteriores à exibição do filme, tiveram por objetivo oxigenar os debates e aumentar o universo conceitual dos alunos a fim de familiarizá-los com o processo de problematização, argumentação e conceituação. Ao professor, como já foi dito anteriormente, “é recomendado que não se considere o detentor único dos problemas e não recaia no erro de desconsiderar a capacidade problematizadora dos alunos”. Portanto, procurou-se considerar e priorizar a capacidade problematizadora do aluno e a percepção de novos e diferentes conceitos surgidos no decorrer dos trabalhos com o cinema.

Cada aluno recebeu um caderno de cinema com as orientações metodológicas e de trabalho. O caderno além dos roteiros de trabalho contém textos sobre pensamento e obras de alguns filósofos sugeridos para os trabalhos. O material tem o objetivo de nortear a ação dos alunos e do professor. Não se trata de “engessar” os trabalhos, mas de organizar as etapas do trabalho. Desse modo, ajustes que surgirem no decorrer das análises poderão ser trabalhados, de acordo

com o contexto em sala de aula e o público-alvo. Aos grupos A e B foi orientado produzir poemas, músicas, paródias, peças de teatro, enfim, trabalhos com predominância do aspecto afetivo, onde os gestos, tonalidade de voz, intensidade do agir, do olhar, da face, do corpo e dos sentimentos fossem meios de comunicar os conceitos. Nesses grupos, a abordagem se imbrica com os teóricos da logopátia, utilizando o ideal de Gumbrecht de comunicar conceitos através das diversas formas de arte.

Aos grupos C e D foi orientado a elaborações de dissertações com uma abordagem de conceitos organizados formalmente através da linguagem escrita, baseados nas análises fílmicas com um suporte de textos filosóficos.

4.2 GUIA PARA DISSERTAÇÃO GRUPOS C E D

De um modo bem esquemático, a atividade proposta aos alunos que compuseram os grupos C e D partiu da seguinte orientação:

Produção de um texto dissertativo com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução deveriam indicar o problema a ser discutido e delimitar o enfoque dado ao tema proposto.

Explicou-se que desenvolvimento constitui o miolo da dissertação e requer cuidadoso trabalho. Primeiramente, eles poderiam fazer um esboço simplificado dos elementos que farão parte da sua exposição, o que funciona como a “espinha dorsal” do texto. Em seguida, redigiriam um rascunho, a primeira tentativa de elaboração do texto. Com frequência a dissertação não resulta de um único impulso, mas requer revisões. O texto precisa “descansar”, para depois ser relido, momento de averiguar se está suficientemente claro, se expressa adequadamente o propósito indicado na introdução, se há o que excluir, acrescentar ou mudar de lugar.

A conclusão é o desfecho da dissertação composta pela síntese da posição assumida, como balanço do trabalho realizado.

Esperava-se que os/as alunos/as elaborassem considerações pessoais, exercitando o pensamento autônomo. Vale lembrar que as afirmações precisam vir acompanhadas de justificativas mediante argumentação coerente e clara. É sempre possível confirmar os argumentos com exemplos, mas estes não bastam por si

mesmos, porque são apenas complementares às argumentações, estas sim, fundamentais.

4.3 AVALIAÇÕES PERIÓDICAS DOS TRABALHOS

Algumas avaliações do projeto de intervenção seguiram o curso do calendário anual da Secretaria de Educação para a rede Estadual de Ensino. Foram realizadas nas datas e horários das avaliações gerais da escola. Não obstante, a avaliação dos alunos ocorreu de modo contínuo durante todo o ciclo de vida da intervenção, de modo informal e intuitivo, no decorrer das aulas.

O objetivo das avaliações não foi o de aferir a memorização conteudista dos alunos em relação aos temas discutidos, mas averiguar a capacidade de reproduzir reflexões críticas capazes de se aproximar da sistematização almejada pela intervenção.

Friso que as avaliações não tiveram o objetivo de apresentar conclusões, pois, a filosofia tem por característica a continuidade, a busca infundável por respostas. Assim, com as avaliações, não se almejou findar ciclos, mas continuá-los e quem sabe reestruturá-los diante dos resultados até então alcançados. De fato, diante de alguns resultados, foi necessário mudar o curso dos trabalhos. Por exemplo, aconteceu com a exibição dos filmes em longa metragem. Vendo que esse tipo de filme não se adequava bem ao que pretendíamos, foi preciso fazer alguns ajustes que movimentaram não apenas o ambiente da sala de aula como toda a escola; direção, coordenação e outros professores.

Para averiguar o andamento dos trabalhos, foram elaborados os seguintes métodos:

Modelo Avaliação 1:

Aspectos	Valor Absoluto	Valor Relativo
Problematizar: Capacidade de problematizar questões a partir dos filmes e textos utilizados.		
Argumentar: De que modo foram feitas as fundamentações e validação das afirmações via escrita e oral.		
Conceituar: De que modo aconteceu às		

abstrações, subjetividade e objetividade nos debates e produções de modo individual e em grupo.		
Resultado Geral		

Figura 8 - Gráfico de Modelo avaliativo de sistemática filosófica

Modelo Avaliação 2:

	Pontual	Questionador	Sintetizador
Apenas 1 critério atendido de forma sucinta.			
2 critérios atendidos de forma sucinta.			
3 critérios atendidos de forma sucinta			
1 critério de forma sucinta e 1 de modo aprofundado			
2 critérios de forma sucinta e 1 de modo aprofundado			
2 critérios aprof. E 1 sucinto.			
3 critérios atendidos			

Figura 9 - Gráfico de Modelo avaliativo processo filosofar (Fonte: Celso Favaretto, UFSCar, curso especialização em ensino de Filosofia, ano 2014)

6.4 DO CADERNO DE ATIVIDADES DOS ALUNOS

Como forma de subsidiar os debates e trabalhos em sala de aula, foi elaborado um caderno de atividade para os alunos. O caderno contém textos do livro *Uma Breve História da Filosofia* de Nigel Warburton (2015) e roteiro de atividades (as mesmas constantes nos itens 7.2 e 7.3) para os trabalhos dos grupos

A, B, C, D. A intenção do caderno é enriquecer o vocabulário filosófico dos alunos motivando-os a ler história e pensamentos de filósofos clássicos e contemporâneos. As leituras são feitas de forma intercalada com a exibição dos filmes. Lê-se, discute-se o que foi lido em grupo, depois com mediação do professor, problematizam-se os temas identificando as ideias e conceitos principais.

O caderno também constou de algumas recomendações gerais a serem observadas por todos, no decorrer da intervenção e trabalhos com os filmes.

O que dizem as cenas (pretensão e interpretação)

Problematização de cenas, ideias, cenários, diálogos, músicas, e/ou personagens.

Argumentação em esforço para responder aos problemas levantados.

Relação com conteúdo filosófico estudado

Valores afirmados e negados (como são apresentados valores éticos e morais)

Análise sobre apresentação dos valores.

Criação de palavras-chave.

Realizar pontes com a atualidade

Fotografia (o que chama atenção)

Pesquisa contexto histórico e político do filme, situar no tempo e cultura.

Finais alternativos (de que modo você modificaria a história)

Ao final do período letivo os grupos foram avaliados conforme os seguintes critérios:

Capacidade argumentativa na produção dos textos

Criticidade em relação aos temas abordados

Relação lógica entre conteúdo fílmico e produções apresentadas.

Domínio do conteúdo filosófico curricular da disciplina

Formulação de conceitos, problematização e argumentação.

Empenho e participação individual e coletiva.

4.5 FILMOGRAFIAS A SEREM TRABALHADA

O primeiro filme trabalhado foi *Da Servidão Moderna*. Trata-se de um documentário de produção francesa, do ano de 2009, dirigido e produzido por Jean-

François Brient e Victor León Fuentes, com uma extensão de documentário, 52 minutos. A temática abordada abrangeu o trabalho, a alienação, o consumo, a escravidão, e o aporte teórico utilizado foram as reflexões de Karl Marx e Max Weber

A escolha se deu em fase do conteúdo programático escolar para o semestre versar sobre felicidade e consumo. É um documentário francês, com tradução de legendas e dublagem para o português. O filme faz uma comparação entre a escravidão na época das senzalas, no período anterior à Revolução Industrial e a escravidão pós-Revolução Industrial.

Foram formados grupos focais que discutiram inicialmente os conteúdos programáticos do livro didático, a saber: felicidade sob uma perspectiva Nietzscheana e consumo em Max Weber e Karl Marx. Além do livro didático foram utilizados os textos do caderno de cinema sobre os autores em destaque. Outros temas foram aventados pelos alunos: angústia, depressão, livre-arbítrio, lazer e salário.

Nesse primeiro trabalho os três movimentos Deleuzianos foram experimentados no sentido inverso, a saber: Semântico, a partir dos textos do livro didático e do caderno de cinema. Reflexivo: grupos focais e trabalhos em grupo. Perceptivo: como o aluno vê, pensa, compreende, sente, enfim, conceitua a partir do filme.

Seguindo o modelo formal do ensino da filosofia, dispostos nas figuras 6 e 7, o processo se deu com início concreto, desenvolvimento abstrato, encerramento concreto.

Em um primeiro momento foi observado a predominância dos seguintes conceitos: alienação, trabalho, felicidade, renda, consumo, fetiche, escravidão. De modo escrito, o desenvolvimento dos conceitos apareceu no trabalho realizado para participação no Circuito Estadual de Ciências, promovido pela secretaria estadual de educação (em anexo). Seguindo os objetivos propostos pela intervenção, foram realizados dois tipos de trabalho reunidos para uma mesma apresentação: uma dissertação com o tema “Salário mínimo” e uma paródia musical baseada na música Passarinhos do Rapper Emicida e Vanessa da Mata.



Figura 10 – Premiação alunos CETI CAIC Balduino. Outubro 2017.
Fonte: arquivo fotográfico da autora.

Paródia Musical intitulada “Passageiros”, produzida pelos alunos, a partir das temáticas conceituais do filme *Da Servidão Moderna*. Música original do Rapper Emícida e Vanessa da Mata.

Despencados no trabalho cansativo, complicado e sem nenhum motivo,
Alienados com o trabalho excessivo, perturbados com cartões divididos,
Acabados, reflexivos e dá-lhe antidepressivos.

Acanhados entre pobres ou ricos, inofensivos.

Será que ainda há um amanhã para nós?

"Deus proverá" é o que diz a primavera

O céu clareia e é calor, suor, lágrimas e não tem nada na panela.

Em colapso o dinheiro gira

Tanta conta aumenta a ira de quem sofre muito

O dinheiro acaba não sobra nada, e quem não aguenta faz a escolha errada,
e nisso tudo.

Estamos tipo

Passageiros...

Trabalhando sem estar dispostos

A pagar tudo sem ganhar nem mesmo um desconto
Passageiros...
Tendo que pagar imposto
Só para encher ainda mais o bolso dos outros
Laiá, laiá, laiá.
E só dá para alimentação, eu sei melhor amigo é o cartão, okay
Temos que aguentar até o final, orei.
Agora é só no próximo mês, paguei.
Cidades são cadeias mortas, só é sobrevivente, competição em vão, que
ninguém vence.
E a educação? Vai mal. Quando se fala de dinheiro.
Cabeças viram degraus
E a vida é sofrida, João.

O segundo filme selecionado para esta proposta de trabalho foi *Ilha das Flores*, uma produção brasileira, do ano de 1989, dirigido por Jorge Furtado. Trata-se de um documentário de 13 minutos que explora temáticas como consumismo, desigualdade social, fome, pobreza, emprego e renda, ética. Para a atividade com esse filme foram utilizados os pressupostos teóricos de Epícuro e Peter Singer.

A escolha do filme se deu por se tratar de um roteiro interdisciplinar que aborda diversos problemas sociais através de uma estratégia argumentativa lógico-racional que permite evidenciar uma abordagem filosófica, científica e de senso comum. A narrativa se utiliza de ironia, pois, em alguns momentos o que se fala está em contraste com o que se apresenta. O aspecto irônico, aliás, já aparece no título do filme “Ilha das Flores”, um lugar real, situado em Porto Alegre (RS), às margens do Rio Guaíba, mas que não tem a beleza e o perfume dos jardins.

O filme permite trabalhar a engrenagem social, questões de distribuição de renda, capital, justiça social, meio ambiente, governo, consumismo, além da estética utilizada.

Em relação aos movimentos Deleuzianos e modelo formal para o ensino/aprendizagem da filosofia, foram adotados aqui da seguinte forma: início concreto com filme provocando a percepção, desenvolvimento abstrato com reflexões em grupos focais, encerramento semântico e concreto com produção de dissertação e poemas declamados.

Foi observado a predominância dos conceitos: sobrevivência, dignidade, ética, consumo, justiça social. Determinado aluno se ateu ao conceito de amor e outro sobre educação.

O terceiro filme trabalhado foi o curta metragem brasileiro, em preto e branco, com 4 minutos de duração, dirigido e produzido no ano de 1996 por Philippe Barcinski. Proporciona temáticas como o Mito de Sísifo, Nihilismo, existencialismo. Filosofias de Schopenhauer, Nietzsche, Albert Camus. Como o trabalho com esse filme já foi comentado em tópicos anteriores, para não ficar repetitivo, colocou-se aqui só alguns acréscimos.



Figura 11 – Aluno do 1º ano, escola Severiano Sousa, exibindo o caderno de orientações dos trabalhos e textos.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

A escolha do filme aconteceu por ser o curta-metragem uma dramatização do Mito de Sísifo com grande capacidade problematizadora sobre a existência humana. A escada que não leva a lugar algum, a angústia de subir os degraus e ainda assim não ascender, o esforço humano em busca da felicidade e sobrevivência, os reveses da vida, o devir com suas imprevisibilidades, determinismo, os retornos, à vontade, a vida e a morte. O filme tem efeito psicológico-filosófico e sem qualquer diálogo ou narração provoca presenças que se avolumam nos diálogos com os alunos e com a filosofia de modo geral.

Além das temáticas já citadas, o filme permite a abordagem de se estudar a questão do mito, da religião, do destino, das ideologias.

O quarto filme selecionado para os trabalhos de intervenção foi *Meu amigo Nietzsche*, Brasil, 2012, dirigido por Fauston da Silva. É um curta metragem em ficção, com duração de 15 minutos. O filme oportuniza várias temáticas, entre as quais; o papel da leitura para autonomia da pessoa, questões sociais como significado de escola, família. Questões religiosas sobre determinismo, livre-arbítrio, igreja, Deus. Durante os grupos focais todas as temáticas citadas foram abordadas, contudo, de forma mais aprofundada, foram trabalhadas as temáticas relacionadas com o pensamento de Nietzsche colocadas de modo mais explícito no filme: *A Aurora* e o *Super Homem*.



Figura 12- Sala de aula escola Severiano Sousa
Fonte: arquivo pessoal da autora

O curta-metragem brasileiro tem como cenário a periferia do Distrito Federal, é uma crítica ao analfabetismo e aos sistemas sociais estabelecidos como: escola, religião e família. Mostra a capacidade libertadora da leitura e do conhecimento, o conflito entre filosofia, ciência e senso comum. A transformação do garoto Lucas, que encontra o livro *Assim falava Zaratustra*, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, num aterro de lixo, pode ser comparada a encontrada na primeira parte do livro que fala de metamorfoseamento: “o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão, o

leão se torna criança”. (NIETZSCHE, 2014, p. 27). A alegoria entre os animais e Lucas é um rico aspecto que permite trabalhar o pensamento do autor e a vida prática, o pensamento do autor sobre “a morte de Deus” também se coloca como tema central dos debates.

A temática da religião permite uma análise paralela do pensamento de Nietzsche com o de Espinosa: Deus, afeto, imanência, transcendência. São assuntos abrangentes e que leva considerável período de tempo para serem explorados, não estão nesse escopo como temas obrigatórios, mas opcionais, uma vez que a prioridade efetivada aqui é a relação simbólica do protagonista principal do filme com a obra *Assim falava Zaratustra*.

Trazer esse curta-metragem para a sala de aula, entre outras coisas, tem o objetivo de motivar superação interior por meio do conhecimento, em especial do conhecimento filosófico.

Os trabalhos com esse filme aconteceram em forma de seminário onde cada grupo interagiu com os demais grupos sobre suas produções. Dois dos grupos fizeram produções escritas, em forma de redação e com utilização de data show conduziram os debates. Os demais grupos escolheram produzir paródias musicais que versaram sobre “Aurora” e “Super-Homem”. Um dos grupos fez a paródia musical a qual deram o título de Aurora, utilizando um samba de Jorge Aragão por nome Eu e Você sempre. Outro grupo fez a paródia intitulada Super Homem, a partir de um rap do Racionais MC’s intitulado Vida Loka.

Os textos utilizados concomitantes aos debates sobre o filme foram os do caderno de cinema sobre Nietzsche. O percurso dos trabalhos com esse filme foi idêntico aos trabalhos com o primeiro filme; início concreto com textos e filme, desenvolvimento abstrato com grupos focais e troca de ideia entre os componentes, depois de modo compartilhado com toda a turma. Encerramento concreto com seminário.

Trabalho Grupo B - Filme curta metragem Meu Amigo Nietzsche.

Paródia Música Trem Bala de Ana Vilela

Não é sobre não ter Deus

Dentro de si

É sobre saber que o mundo e a escola zelam por ti
É sobre poder cantar e ser ouvido
Sobre ouvirem a sua voz
É sobre superar as desgraças da vida,
Que caem sobre nós
É se sentir importante
Num universo tão vasto e bonito
É sobre nos deixar sonhar,
Então vale a pena,
Cada sacrifício para estudar.
Não é sobre errar,
É sobre aprender e saber que venceu
Sobre a aurora que clareia o caminho
Guiando-te,
É sobre ter amigo
E também ter abrigo, de coração.
Ter um amigo assim como Nietzsche
Em todas as situações.

Dissertação do Grupo C- Filme em curta metragem Meu Amigo Nietzsche

Sobre a Educação

O que é educação? O filme mostra que para a escola em que Lucas estudava, educação estava ligada a decorar o assunto das disciplinas, ele não conseguia se sair bem, era considerado analfabeto.

Ele encontrou um livro que mudou seu modo de pensar e teve interesse em estudar. O livro estava no lixo, às vezes é assim que a verdadeira educação está: no lixo, esquecida de ser colocada em prática pelos governos que não investem nas escolas e nos professores.

Também tem o problema da escola que é chata porque não investe em atividades que despertam o interesse do aluno, só passam assunto para copiar no quadro. Acho que isso não é a educação que queremos.

A educação que queremos é a que nos ajuda a aprender sem precisar ficar tanto tempo copiando no quadro e fazendo resumo. Lucas, por exemplo, parece que aprendeu mais com o livro do que com a escola, porque o livro falava de coisas interessantes, despertou a curiosidade dele.

Trazer o filme para escola também é muito bom, as histórias contadas prendem nossa atenção, despertam nossa curiosidade. Achamos que educação é isso, valorizar o aluno e despertar seu interesse acreditando em suas capacidades.

O quinto filme trabalhado foi A Vila, produzido no ano de 2004, nos EUA, com direção de M. Night Shyamalan. É um suspense, ficção, com duração de 1h e 48 minutos. Temática: sociedade, escolhas, medo, diversidade cultural, aparências, etnocentrismo. Filosofia de Platão.



Figura 13- Alunos do CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus em visita ao abrigo de idosos, Casa São José.

Fonte: arquivo pessoal da autora

O filme retrata uma comunidade vivendo no ano de 1867, de modo harmônico, altruísta e preocupada em preservar os princípios éticos e morais. Os habitantes da comunidade são liderados por um grupo de anciões que tratam os mais novos com certo rigor sob a alegação de proteção. Um dos argumentos usados pelos anciões é o de que a comunidade está rodeada por uma floresta cheia de criaturas monstruosas. A floresta serve de limite territorial que não deve ser ultrapassado.

A escolha do filme se deu porque vivemos em uma época de muita oferta, promessas de liberdade, porém, muito isolamento. As pessoas estão cercadas de

medo e cada vez mais isoladas em suas interações virtuais em redes sociais. Guiadas por promessa de felicidade, deixam de lado coisas vitais e necessárias para criarem imagens fictícias, desvirtuadas da realidade. Liberdade, livre arbítrio, medo e ilusão servem como pauta para os trabalhos.

A intenção da seleção de A Vila é se trabalhar o enredo com o Mito da Caverna e “as cavernas” dos tempos atuais.

A primeira tentativa de se trabalhar com o filme foi na escola CETI CAIC Balduíno Barbosa de Deus. Após a exibição do filme, os alunos visitaram o abrigo de idosos Casa São José, situado à zona Leste de Teresina. O objetivo era para que os jovens conhecessem outra realidade e refletissem sobre ela. A visita resultou em debates férteis sobre “As cavernas da vida e da morte”. No CAIC, porém, esse trabalho não pôde ser concluído em virtude de minha transferência para outra escola na zona Norte de Teresina.

Na escola Severiano Sousa, esse foi o primeiro filme em longa metragem a ser trabalhado. A experiência foi um tanto frustrante uma vez que o tempo de aula de 50 minutos não comportava a exibição completa do filme. Os trabalhos não renderam do modo esperado e ao final ficou a lição de que para os filmes em longa metragem seria necessário negociar horários extras a fim de cumprir os objetivos propostos pela intervenção.

Matrix foi o sexto filme trabalhado, é uma produção do ano de 1999, dirigido pelas irmãs Lana Wachowski e Lilly Wachowski. É um filme de ação, catalogado como ficção científica com 2 horas e 15 minutos de duração. A temática abordada possibilitou o trabalhar com vários temas, entre os quais: liberdade, sonho, realidade, ilusão, verdade, utilizando reflexões de Descarte, Sócrates e Platão.



Figura 14- Alunos do Severiano Sousa preparando-se para diálogo sobre o filme Matrix.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

A escolha desse filme se deu pelo claro teor filosófico do enredo. O problema da dúvida sobre a existência, sobre o eu e o mundo é o mesmo que está presente na filosofia de Descartes em *Meditações Metafísicas* (1641). O escravo em Descartes teme acordar por medo de que sua liberdade seja um sonho. O mesmo acontece com Neo no filme, produzindo no espectador a dúvida sobre se o que está acontecendo é fruto do sonho de Neo ou se ele está acordado. Há todo um jogo de cenas que dará pistas e o espectador mais atento terá condições de perceber entre sonho e realidade. Uma dessas pistas aparece em mudanças imediatas de plano que fazem parte de um mesmo diálogo; em um momento Neo está com cabelos que deslizam sobre seu rosto, em momento imediato está com cabelo cortado a máquina. A transformação se explica no fato de que um plano diz respeito a sonho e o outro plano à realidade. A variação de planos e cenas em colorido para preto e branco também é outra pista que situa o enredo e seus personagens entre sonho e realidade e tempo cronológico.

A ideia do “gênio maligno” em Descartes está presente em Matrix e é outro ponto que pode ser explorado em sala de aula. A questão do Deus enganador capaz de nos fazer tomar o falso por verdadeiro, a questão da dúvida sobre o mundo, as coisas, as pessoas, é todo o tempo presente em *Matrix*. Problemas como: o que é realidade? Qual o sentido da vida? Quando vivemos em ilusão? Liberdade existe? Devem/Podem vir à tona estar no círculo das discussões.

Além de Descartes, o paralelo entre Platão (já que foi estudado no filme anterior) e Sócrates pode ser levantado, começando pelo nome dos personagens

principais Neo e Morpheu, nomes gregos que significam respectivamente: novo e renovado. Ambos os nomes fazem parte da mitologia grega, Morpheu era um espírito, filho do Sono e da Noite, que possuía asas e era capaz de voar de um extremo a outro do universo. Neo, por sua vez, pode ser em alguns momentos relacionado ao filósofo Sócrates em busca da verdade do ser, do “conhece-te a ti mesmo”.

O que é Matrix? É outro problema que pode ser ampliado para várias áreas (sociedade, política, consumo, ciência, religião e outros).

Para trabalhar com Matrix foram negociadas aulas extras a fim de não espaçar muito o período de exibição do filme. Considerei que os trabalhos com esse filme aconteceram de modo mais lento, pois, a maioria dos alunos teve dificuldade em compreender o enredo. Foi necessário reprisar várias cenas em aulas posteriores à exibição inicial, com o objetivo de elucidar o enredo e os conceitos. Apesar do nível de dificuldade ter sido maior, os debates aconteceram de modo muito satisfatório no sentido de relacionarem os conteúdos filosóficos ao filme e à realidade vivida. Os conceitos evidenciados pelos alunos nos debates e nos trabalhos gerais versaram sobre: verdade, ilusão, liberdade, realidade, escolhas, política, redes sociais, relacionamentos sociais e religião.

Matrix foi o último filme trabalhado. Para o encerramento do período de intervenção foi pensado uma atividade diferente de todas as realizadas anteriormente. Confeccionei várias canecas temáticas sobre o filme e rememoramos os melhores momentos do filme, selecionados pelos alunos, relacionando o filme com a realidade. Os alunos se sentiram muito à vontade ao externarem suas argumentações. Organizados em grupos eles concluíam as argumentações com interrogações que deveriam ser respondidas pelo grupo seguinte. A organização em grupo foi para facilitar a distribuição das canecas, eram duas para cada grupo, o capital não deu para distribuir uma caneca para cada aluno.

Os filmes a seguir constam no roteiro da intervenção, porém, ainda não foram trabalhados, a saber: 1-Perdidos no Espaço. É um filme catalogado como aventura dramática, dirigido por Molly Parker, Toby Stephens e Max Jenkins. É uma produção americana, produzida no ano de 2018, disponível como série televisiva pela rede Netflix, com extensão de curta metragem com duração de 60 minutos. A escolha do filme se deu por permitir o trabalhar com questões familiares (problema principal), além de temas adjacentes. A intenção é de se trabalhar questões

predominantemente afetivas com oportunidade suscitar aspectos sobre: tipos de família ontem e hoje, conflitos e relacionamentos. O enredo fílmico possibilita trabalhar os pensamentos de Émile Durkheim, Aristóteles e Rousseau. 2- Ladrões de Bicicleta. É um filme italiano, produzido no ano de 1948, na Itália, com direção geral de Vittorio De Sica e direção de fotografia de Carlo Montuori. Considerado um clássico do cinema neorrealista, o filme está fora do circuito do cinema *blockbust* por se tratar de produção incrivelmente estética e formal cujo público é considerado seletivo. A narrativa conta uma história simples de um pai à procura de uma bicicleta, contudo, sob a superfície do filme repousa uma aplicação profunda de poder imagético e emocional. É um roteiro fértil que permite analisar várias camadas de conceitos-imagem no âmbito da história, sociedade, política, família, amor, existência, entre outros. É um filme de beleza estética ímpar com um sentido intenso de humanidade. Permite trabalhar a perspectiva de muitos filósofos, contudo, para sala de aula, foi pensada a filosofia poética de Aristóteles.

5 RESULTADOS OBTIDOS

Durante o ciclo de vida da intervenção ficou constatado que a ausência dos alunos nos dias das aulas de Filosofia era muito menor do que nos dias de aula de outras disciplinas. Também era comum aos alunos virem de outras turmas, que não faziam parte da intervenção, pedirem para participar dos grupos focais sobre os filmes.

Foi observado que os grupos A e B, que receberam as tarefas de desenvolverem dissertações seguindo sistemática filosófica, tiveram rendimento inferior aos grupos C e D. As dificuldades com argumentação, problematização e conceituação tiveram algum avanço, constatados de forma isolada, com alguns alunos. Porém, de modo geral, essa dificuldade diagnosticada antes do início da intervenção, através da escrita e da oralidade, permaneceu. O fato de alguns alunos, ainda que em quantidade mínima, terem superado as dificuldades, mostra que é possível a reversão do conceito de “aluno com dificuldade filosófica” para “aluno com práxis filosófica”.

O desempenho dos grupos B e C, que receberam as tarefas de desenvolverem conceitos segundo a proposta teórica de Hans U. Gumbrecht que é dar sentido às coisas, conceituar, através da música e poesia, apresentou grau de desenvolvimento superior aos grupos A e B. Muitos dos trabalhos produzidos por estes grupos apresentaram reflexões mais aprofundadas sobre os conceitos abordados. Um exemplo de trabalho bem-sucedido nos grupos B e C foi o realizado no CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus, a partir do filme *Da servidão Moderna*. Os grupos trabalharam o conceito de alienação revendo teorias de Karl Marx e Max Weber, produziram uma paródia (em Anexos) que foi premiada no Circuito de Ciências realizado pela Secretaria Estadual de Educação. Em suma, esses grupos, mostraram compreender, interpretar e produzir a proposta da intervenção de forma satisfatória.

Foi observado que o trabalho com curtas metragens foi melhor adequado para a carga horária disponível para disciplina de Filosofia, que é de 50 minutos. Com os curtas o rendimento era sempre maior, os alunos demonstravam compreender melhor os conceitos-imagens contextualizados no todo da narrativa. Já

com as longas metragens, os alunos demonstravam certa dificuldade em virtude da quebra de ritmo: ver o filme inteiro em várias aulas, com distância de uma semana de uma aula para outra. Consegui negociar junto à coordenação da escola, horários extras em disciplinas que eu lecionava (Ensino Religioso e Sociologia) para o trabalho com o filme Matrix. Com isso, percebi uma melhora considerável dos alunos em relação à compreensão do filme e dos conceitos uma vez que não existia rompimento na sequência de exibição.

Foi observado que o método de estudar temas e conceitos filosóficos anteriormente à exibição dos filmes, e que tinham relação com o filme a ser exibido posteriormente, capacitava melhor o aluno a desenvolver conceitos, quer seja por via oral ou escrita. Esse método usa o percurso inverso dos três movimentos Deleuzianos detalhados no capítulo seis, a saber: Movimento semântico, reflexivo e por último perceptivo.

Considero que a intervenção foi bem compreendida e aceita pelos alunos das turmas participantes, bem como pela escola de modo geral que sempre estava disposta a colaborar com o projeto.

A intervenção filosófica iniciou-se considerando algumas hipóteses que caracterizavam os objetivos dos trabalhos. O trabalho almejava intervir na situação problema utilizando hipótese e objetivos apresentados, a saber: desenvolver a capacidade lógica afetiva dos alunos através do diálogo entre filosofia e cinema afim de que os alunos se tornassem capazes de problematizar, argumentar e conceituar segundo as fundamentações teóricas apresentadas. Para alcançar os objetivos propostos, foi considerado que a teoria logopática, constituinte de razão e afeto era apropriada para reverter à condição do aluno com dificuldades no aprendizado da filosofia conceitual.

O resultado da intervenção demonstrou que o diálogo entre filosofia e cinema, de fato, tem potencial de conduzir os alunos em aprendizagem significativa, abrindo possibilidades de se contrapor ao método de ensino conteudista uma vez que o cinema viabiliza a prática da capacidade filosófica através de uma linguagem lógico afetiva. A experiência estética com o cinema gera empatia e provoca os alunos a refletirem sobre o que se apresenta nos enredos.

Através do cinema conceitos como alienação, medo, amor, deixam de ser compreendidos de forma fria e passam a existir expressamente, com todas as emoções que lhe são devidas. Isto ficou constatado através dos trabalhos

embasados na teoria conceitual de Hans Ulrich Gumbrecht que contesta a via conceitual memorística, afirmando que as coisas do mundo possuem um significado que vai muito além do que pode ser expresso em palavras, por um esforço intelectual (GUMBRECHT, 2010).

Posto que o cinema quando não é considerado como “meio de ensino marginal, entretenimento, passa tempo para preencher aulas vagas” (NAPOLITANO, 2018, p.15) potencializa a vida escolar colaborando para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos alunos.

A linguagem do cinema, como toda linguagem artificial, possui regras bem definidas, as quais podem ser ignoradas ou subvertidas, sendo, portanto a linguagem do cinema instigadora de reflexões múltiplas e que funcionam como premissas filosóficas. O cinema, portanto, carrega consigo o fluxo contínuo do movimento lógico afetivo filosófico.

Considero que a produção de vídeos em curta metragem, como parte integrante dos trabalhos de intervenção, seria algo condizente com a proposta desse documento. Destaco que a ideia inicial era de realizar tal trabalho, contudo, alguns detalhes acabaram por contribuir para a não concretização das produções, por exemplo, o tempo de espera para que a comissão de ética aprovasse o projeto em fase inicial. Os alunos participantes do projeto, matriculados na escola CETI CAIC Balduíno Barbosa de Deus, precisaram aguardar alguns meses para que o projeto fosse aprovado e assim recebessem os termos de responsabilidade a ser assinados pelos pais, já que eram menores de idade. Como professora responsável pela intervenção, preferi não transgredir as normas sobre direitos autorais, realizando ou autorizando filmagens dos alunos. Quando a aprovação do projeto de intervenção pela comissão de ética, enfim, se concretizou, precisei ser transferida de escola e desde então, reeditei a metodologia a ser trabalhada.

Apesar da frustração com a não realização das produções fílmicas por parte dos alunos – acredito que poderei realizar esse objetivo em um possível doutorado – observei que a conclusão dos trabalhos deixou marcas indeléveis no processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos. Ouvir de alguns alunos a confissão de que queriam ingressar na faculdade de Filosofia para transformar o mundo em um lugar melhor, foi muito gratificante!

A pergunta feita pelos alunos no início dos trabalhos: “Professora, é possível separar razão de afeto?” foi sendo desvelada na busca por uma melhor e mais

apurada forma de enxergar o mundo. Pela ótica da logopátia, razão e afeto são inseparáveis, o afeto necessita da racionalidade e vice versa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das diretrizes e bases da educação**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006

CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa**. Uma Introdução à filosofia através dos filmes. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2010. 272 p.

_____. **Cinema II: a imagem tempo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRYE, Northrop. **A imaginação Educada**. Tradução: Adriel Teixeira, São Paulo, Vide Editorial, 2017.

GAMBOA, Sílvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GUIDO, Humberto A de O. O diálogo com os clássicos, o ensino da filosofia como aprendizado da razão e a formação da pessoa. In: HENNING, L.M.P. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. V. 2. P. 59-76.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. Ed. São Paulo, Contexto, 2018.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

PLATÃO. **A república**. Tradutor Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

REINA, Alessandro. **Cinema e Filosofia, Ensinar e Aprender Filosofia com os Filmes**. Curitiba Juruá, 2016.

RODRIGO, Lúcia - **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

WARBURTON, Nigel. **Uma Breve História da Filosofia**. Porto Alegre: L&PMPOCKET, 2012.

RODRIGO. Lúcia M. **Filosofia em Sala de Aula (teoria e pratica para o ensino médio)** - Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2009 - (coleção formação de professores). P. 41 a 51

VERGEZ. André. HUSMAN. Denis. **História dos Filósofos Ilustrada pelos Textos**. Rio de Janeiro, RJ. Freitas Bastos. 1988. P. 5-11.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.

Filmografia

A ESCADA. Direção Philippe Barcinski, Brasil, 1996 (4 minutos), cor e som.

A VILA. Direção M. Night Shyamalan, EUA, 2004 (1h 48min), cor e som.

DA SERVIDÃO MODERNA. França, 2009, Jean-François Brient e Victor León Fuentes, documentário, 52 minutos.

ILHA DAS FLORES. Direção Jorge Furtado, Brasil, Casa da Cultura em Porto Alegre, 1988 (13 minutos), cor e som.

LADRÕES DE BICICLETA. Direção Vittorio De Sica, Itália, 1948 (1h e 33 minutos), cor e som.

MATRIX. Direção Lana Wachowski, Lilly Wachowski, EUA e Austrália, 1999 (2h 15min.), cor e som.

MEU AMIGO NIETZSCHE. Direção Fauston Silva, Brasil, 2012 (15 minutos), digital, cor e som.

PERDIDOS NO ESPAÇO (Episódio I, Nova temporada) - EUA, 2018, Direção Molly Parker, Toby Stephens, Max Jenkins. Aventura, drama, ficção. 60 minutos, cor e som.

ANEXOS

ANEXO A - Cronograma da intervenção filosófica

	1 ^o Semestre 2017	2 ^o Semestre 2017	1 ^o Semestre 2018	2 ^o Semestre 2018	1 ^o semestre 2019	2 ^o Semestre 2019
Apresentação do projeto de pesquisa	X					
Revisão do projeto de Pesquisa	X					
Revisão de Bibliografia	X					
Inscrição no comitê de Ética da UFPI		x				
Aplicação do Projeto na escola CAIC		x				
Aplicação do Projeto no Severiano Sousa			E scola aderiu à greve Estadual	x		
Pré- Qualificação				x		
Quali ficação				x		
Defesa final					X	

ANEXO B – Certificado de orientação dos trabalhos no Circuito Estadual de Ciências, realizado pela SEDUC PI. Participante, escola CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus, Outubro de 2017.



Participação no Circuito Estadual de Ciências PIAUI TEC'2017, com o tema "A Matemática está em Tudo". O trabalho nasceu de estudos do filme em curta metragem (Da Servidão Moderna) em conjunto com as filosofias de Karl Marx e Max Weber sobre alienação, trabalho e consumo. A equipe fez um trabalho problematizando a questão do salário mínimo e sua relação com consumo e felicidade.

A escola CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus até fins de 2017 possuía ensino misto: profissionalizante (Administração, Contabilidade e Informática), ensino médio regular e EJA. A equipe com quem desenvolvi o projeto de intervenção também era mista, com alunos de todas as modalidades. Por causa do padrão tecnicista, o trabalho incluiu termos técnicos, porém, o grande diferencial foi a

inclusão da contribuição filosófica que norteou todo o trabalho, conferindo à equipe o prêmio de primeiro lugar entre todas as escolas da zona Leste de Teresina.

ANEXO C- Apresentação Paródia musical e dissertação produzidos por alunos do CETI CAIC Balduino Barbosa de Deus.



Apresentação do projeto “Salário Mínimo e Orçamento Familiar” na escola. Dissertação problematizando o salário mínimo em sua relação com consumo e felicidade e paródia musical da música Passarinhos de Emícida e Vanessa da Mata.

ANEXO D- Escola Estadual Severiano Sousa

Turma projeto intervenção filosófica, primeiro ano D, Escola Estadual Severiano Sousa.

ANEXO E- Filme Ilha das Flores no caderno de atividades.

Unidade Escolar Severiano Sousa

Disciplina: Filosofia – Professora: Wilma Rejane

Público: 1º Ano do Ensino Médio

Projeto do PROF.FILO UFPI:

Razão e afeto como meios de conceituação no diálogo entre cinema e filosofia: um desafio contemporâneo para além da sala de aula.

Filme exibido:

Curta Metragem Ilha das Flores (original)

Ano de Produção (1989)

Direção: Jorge Furtado

13 minutos, documentário Nacional, Brasil, Rio Grande do Sul.

Atividade:

- 1-Criação de palavras chaves baseando-se no enredo do filme
- 2-O porquê da escolha das palavras chaves
- 3- Possíveis conceitos sugeridos pelo autor do curta metragem
- 4- Outros possíveis conceitos
- 5-Leituras textuais e diálogo em grupo sobre textos (relação com cotidiano, culturas presentes, valores, etc.).
- 6-Produção de dissertação e conceituação segundo Hans Ulrich Grumbect

ANEXO F- Filme da servidão moderna no caderno de atividades.

Unidade Escolar Severiano Sousa

Disciplina: Filosofia – Professora: Wilma Rejane

Público: 1º Ano do Ensino Médio

Projeto do PROF.FILO UFPI:

Razão e afeto como meios de conceituação no diálogo entre cinema e filosofia: um desafio contemporâneo para além da sala de aula.

Da Servidão Moderna – França, 2009, Jean-François Brient e Victor León Fuentes, documentário, 52 minutos. Temáticas, trabalho, alienação, consumo, escravidão. Filosofia de Karl Marx e Max Weber.

1-Atividade:

1.1-Leitura do Mito de Sísifo

1.2-Leitura texto de Nigel Warburton, (Uma Breve História da Filosofia), Friedrich Nietzsche, página 172.

1.3-Grupo focal sobre Sísifo e Nietzsche

2-Exibição de Curta Metragem A Escada

A Escada - Brasil, 1996, Ficção, Philippe Barcinski, 4 minutos.

Temática: Mito de Sísifo, Nihilismo, existencialismo. Filosofias de Shopenhauer, Nietzsche, Albert Camus.

3- Trabalhando em grupos as análises fílmicas e produção de conceitos.

ANEXO G – Literatura usada concomitante aos filmes

NIGEL WARBURTON

UMA BREVE HISTÓRIA
DA FILOSOFIA

Tradução de ROGÉRIO BETTONI

Coleção **L&PM** POCKET, vol. 1086

Texto de acordo com a nova ortografia.

Título original: *A Little History of Philosophy*

Este livro foi publicado pela L&PM Editores em formato 14x21cm em
junho de 2012

Primeira edição na Coleção **L&PM** POCKET: novembro de 2012

Esta reimpressão: março de 2015

Tradução: Rogério Bettoni

Ilustrações da capa e miolo: Jeffrey Thompson

Preparação: Elisângela Rosa dos Santos

Revisão: Patrícia Yurgel

CIP-Brasil. Catalogação na Fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

W228b

Warburton, Nigel, 1962-

Uma breve história da filosofia / Nigel Warburton; [tradução de
Rogério Bettoni]. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

288p. – 18 cm (Coleção L&PM POCKET, v 1086)

Tradução de: *A Little History of Philosophy*

ISBN 978-85-254-2753-3

1. Filosofia - História. 2. Filósofos. I. Título. II. Série.

12-2042.

CDD: 190

CDU: 1

© 2011, Nigel Warburton

Todos os direitos desta edição reservados a L&PM Editores

Rua Comendador Coruja 314, loja 9 – Floresta – 90220-180

Porto Alegre – RS – Brasil / Fone: 51.3225.5777 – Fax: 51.3221.5380

PEDIDOS & DEPTO. COMERCIAL: vendas@lpm.com.br

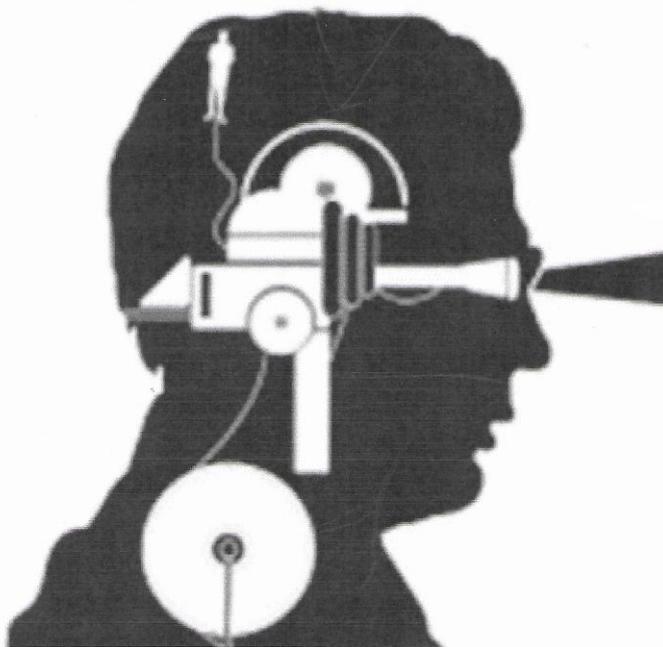
FALE CONOSCO: info@lpm.com.br

Unidade Escolar Severiano Sousa

**Educar a imaginação através do diálogo entre cinema e
Filosofia: um desafio contemporâneo para além da sala de aula**

Professora: Wilma Rejane

Caderno de textos e Atividades



ANEXO H- Diário Severiano Sousa



Governo do Estado do Piauí
Secretaria de Estado da Educação

5.^o
1

MÊS: MAIO DE 20 18

Números	NOTAS OU CONCEITO	FALTAS	CONTEÚDO TRABALHADO/TÉCNICA APLICADA		RÚBRICA
			DIAS	RESUMO	
1					
2			03	Revisão para avaliações	
3				interdisciplinares: 5 ^o nascimento	
4				de Filofia e A morte de Deus.	
5			10		
6				Conta mitológica parte do	
7				filme "Deus não está morto"	
8					
9			17	Compreendendo Nietzsche em	
10				suas definições sobre o	
11				super-homem.	
12					
13			24	Leitura de textos: Filofo-	
14				nia e mito. Semelhanças	
15				e diferenças. Conta mitológica	
16				do mito das flores.	
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46				AULAS PREVISTAS <u>04</u>	AULAS DADAS <u>04</u>
47				Encerrado em <u>24</u> de <u>maio</u>	de <u>2018</u>
48				<i>Severiano Sousa</i> Assinatura do Professor(a)	
49				Assinatura do Coordenador(a)	
50				Visto do Diretor(a)	
51					
52					
53					
54					
55					



Governo do Estado do Piauí
Secretaria de Estado da Educação

10/11

CURSO: *Filologia* SÉRIE: *1* TURMA: *D*

*Inedue
OK*

NÚMERO	NOME DOS ALUNOS
01	BRUNO ANTONIO DO NASCIMENTO
02	DOMINGOS VICENTE DA COSTA FILHO
03	EMANOEL CLEMILTON SALES FERREIRA
04	FRANCISCO DIEGO DE OLIVEIRA DOS SANTOS
05	JÉSSICA MARIA EVANGELISTA DIAS
06	JOSÉ GUILHERME BEZERRA SOUSA
07	LUIZ LEVI GOMES DE OLIVEIRA
08	MARCUS VINICIUS RODRIGUES WÊNES
09	MARIA EDILENE FERREIRA DE SOUSA
10	MATHEUS MEDINA DE OLIVEIRA
11	MATTHEUS COÊLHO DE SOUSA
12	MONICA SOUSA LIMA
13	NAYANA SAMPAIO NUNES DA SILVA
14	PAULO ANTONY GOMES TRINDADE
15	PAULO VICTOR DA SILVA LIMA
16	SUZANE MEDINA DE OLIVEIRA
17	THAYNARA DA SILVA SANTANA
18	YAGHO VICTOR DE ABREU VIEIRA
19	JACIARA FERREIRA DA SILVA <i>trunpude</i>
20	YTALO ROGÉRIO RESENDE DOS SANTOS
21	MARIA CLARA SIQUEIRA LEMOS
22	FRANCISCA MARIA DE LIMA OLIVEIRA <i>nono van</i>
23	SAMUEL JHONATAS DE SOUSA FILOMENO <i>nono</i>
24	ITALO DA COSTA FREIRE
25	ISLAYANE KELLEM DOS SANTOS
26	GIRLANE DE PAULA PONTES
27	VANESSA BARBOSA DA ROCHA
28	DALILA PEREIRA DA COSTA <i>CELO DA NOITE</i>
29	BRENDO RODRIGUES DE SOUSA LIMA
30	KESLEY EDUARDO MAGALHÃES CARDOSO
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	



Governo do Estado do Piauí
Secretaria de Estado da Educação

5º
1

MÊS: Abri DE 2018

Números	NOTAS OU CONCEITO	FALTAS	CONTEÚDO TRABALHADO/TÉCNICA APLICADA		RÚBRICA
			DIAS	RESUMO	
1	6,0+10,0	-			
2		-			
3		1			
4		4	05	Aula não ministrada.	
5		1			
6		-			
7		-			
8		1	12	Revisão de trabalhos em grupos sobre a Filologia. Autor: Sócrates, Platão, Aristóteles, Heráclito, Parmênides	Q
9		-			
10		1			
11		1			
12	SAB	4	17	Conclusão dos trabalhos sobre Filologia antiga. Conclusão sobre o livro.	Q
13		-			
14		1			
15		1			
16		1	19	Exibição do filme: "Meu amigo Natchez e a contestação com Pedro sobre o povoamento do Piauí."	Q
17		-			
18		2			
19		3			
20		-			
21		1	26	Exibição em vídeo metáfora "Deus não está morto!"	Q
22		2			
23		3			
24		4			
25		2			
26		2			
27		2			
28		2			
29		1			
30		-			
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					

AULAS PREVISTAS: 05 AULAS DADAS: 04

Encerrado em 26 de Abri de 2018

Wilma Regina Nogueira de Sousa
Assinatura do Professor(a)

Assinatura do Coordenador(a)

Visto do Diretor(a)

ANEXO I – Aprovação Conselho de Ética

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 2/3

dos valores gastos na forma seguinte: em dinheiro entregue diretamente aos pais ou responsáveis pelo participante da pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, você e seu filho ou curatelado serão devidamente indenizados, conforme determina a lei.

CONTATO

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Wilma Rejane Neri de Sousa Moura e com eles você poderá manter contato pelos telefones 86-3233-0733 e 86 99999-6114, e-mail: wilmarejane@yahoo.com.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do meu filho ou curatelado _____, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

LUGAR DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso da imagem e/ou do áudio do meu filho ou curatelado para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito ao curta metragem a ser produzido como trabalho final de pesquisa veiculado nos aparelhos de mídia da escola.

Assinatura do responsável pelo participante
da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RUBRICA DO PESQUISADOR

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvendo a imaginação crítica através do diálogo entre cinema e filosofia

Pesquisador: WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80825517.4.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.468.422

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora, a pesquisa tem como base metodológica os teóricos Northroph Frye com sua obra *Imaginação Educada* (2017); Martha Nussbaum com as obras *Cultivation of Humanity* e *Love Knowledge's* (1990); Hans Ulrich Gumbrecht com *Produção de Presença*; o que o sentido não consegue transmitir (2010) e ainda Silvio Sanches Gamboa com *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia* (2012). Além dos teóricos já citados a pesquisa utilizou como referencial metodológico os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina Filosofia e a obra *Filosofia em Sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* de Lígia Rodrigo (2009). A intervenção educacional se fará por meio da utilização do cinema em sala de aula, juntamente com conteúdos programáticos próprios da disciplina para o ensino médio. Será realizado trabalhos em grupos e produção de curta metragem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Desenvolver a imaginação crítica dos alunos da escola de ensino médio CAIC Baldinho Barbosa de Deus, por meio da relação entre cinema e filosofia.

Objetivos Secundários:

- Colaborar para a formação de cidadãos capazes de analisar, discutir e se posicionar perante informações transmitidas através do meio audiovisual;

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.468.422

- Inserir a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação; analisar produções cinematográficas estabelecendo diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos;
- Incorporar a arte do cinema ao repertório cultural dos estudantes, ampliando assim, sua potencialidade de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho;
- Ampliar repertório sociocultural;
- Desenvolver capacidade criativa para produção de textos e vídeos, proteger-se das ilusões difundidas pela propaganda e mídia de modo geral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que essa pesquisa, por fazer uso da imagem e do som, apresenta riscos do uso indevido desses elementos, esse risco deve ser considerado, pois, atualmente, há grande uso de mídias e redes sociais com fluxo constante de vídeos. Contudo, esse projeto está se propondo a garantir a todos os participantes do processo, medidas de segurança para que os riscos sejam minimizados e/ou dirimidos.

Benefícios:

Desenvolvimento da imaginação crítica, ampliação do repertório sociocultural, desenvolvimento da capacidade criativa para produção de textos e vídeos, maior criticidade em relação ao que é difundido pela propaganda e mídia de modo geral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados de forma parcial. Ver Pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com base na resolução Nº 510/2016, o projeto de pesquisa apresenta pendências, listadas a seguir:

- Como trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida com alunos do ensino médio, é possível a participação de menores de idade. Sendo assim é necessário anexar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Além disso, é necessário anexar o TCLE para os pais ou responsáveis, pelos menores de idade, consentindo na participação dos mesmos.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.468.422

- Solicito a pesquisadora observar o artigo 17 da resolução 510/2016, no que se refere aos elementos presenciais obrigatórios na redação dos termos TALE e TCLE;
- Os possíveis riscos da pesquisa devem ser considerados para o participante e não para a pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1004863.pdf	06/12/2017 17:05:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERASS_WILMA.docx	04/12/2017 19:09:51	WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA	Aceito
Outros	COLETADADOS_WILMA.docx	04/12/2017 19:09:01	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Outros	TCLE_WILMA.docx	04/12/2017 19:06:57	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Outros	LATTES_WILMA.pdf	01/12/2017 00:32:33	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLINSTITU_WILMA.pdf	01/12/2017 00:06:59	WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO_WILMA.pdf	29/11/2017 21:47:27	WILMA REJANE NERI DE SOUSA MOURA	Aceito
Outros	CARTA_WILMA.pdf	29/11/2017 21:44:53	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Outros	TCONF_WILMA.pdf	29/11/2017 21:40:46	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECPES_WILMA.pdf	29/11/2017 21:39:22	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_WILMA.docx	29/11/2017 20:58:56	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	WILMA_UFPI.pdf	28/11/2017 16:46:14	WILMA REJANE NERI DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS:
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.468.422

Não

TERESINA, 17 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Herbert de Sousa Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **Município:** TERESINA **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br