CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DA FILOSOFIA COM CINEMA: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO

Carolina Romanazzi Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Rafael Mello Barbosa

Rio de Janeiro
Março 2018

O ensino da Filosofia com cinema: caminhos para a emancipação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Carolina Romanazzi Freire

Banca Examinadora:

Professor Dr. Rafael Mello Barbosa (CEFET/RJ) (orientador).

Professora Dra. Adriana Mabel Fresquet (PPGE/UFRJ)

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (PPFEN-CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Março 2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

F866 Freire, Carolina Romanazzi

O ensino da filosofia com cinema : caminhos para a emancipação / Carolina Romanazzi Freire.—2018.

77f. + anexos : il. (algumas color.) ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.

Bibliografia : f. 75-77

Orientador : Rafael Mello Barbosa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe pelo afeto, dedicação e principalmente por me apoiar e incentivar a dar continuidade sempre a minha vida acadêmica.

Ao meu companheiro pela paciência e por estar ao meu lado ao longo de sete anos pelo carinho que dedica todos os dias.

Agradeço ao meu orientador Rafael Mello pelas contribuições e sugestões oferecidas que permitiram uma melhor apresentação de ideias e desenvolvimento dessa pesquisa.

As professoras Maria Cristina e Adriana Fresquet pelas contribuições dadas para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus amigos que acompanharam e ainda acompanham minha trajetória e a força que estes me dão em todos os momentos.

Aos professores, funcionários, terceirizados cada um com seu trabalho permitindo que essa instituição funcione.

Agradeço a minha amiga Daniele Gomes pelo apoio desde o início do processo seletivo.

RESUMO

O ensino da Filosofia com cinema: caminhos para a emancipação

O trabalho a seguir se propõe a pensar a Filosofia nas escolas de educação básica e de que modo, professores e professoras podem levá-la à sala de aula. A pesquisa tem como objetivo pensar a relação entre cinema e filosofia e a possibilidade de apresentação do filme como um recurso para pensar a filosofia e seus conceitos na educação básica partindo dos apontamentos de Júlio Cabrera. Investigaremos as questões que permeiam o ensino da filosofia nas escolas e apontaremos para um ensino de filosofia que seja dedicado a pensar filosoficamente ao invés de uma filosofia que se proponha a um ensino enciclopédico da disciplina que preze somente por decorar os conteúdos sem entendê-los. Na etapa citada anteriormente temos como referencial teórico que colabora com o desenvolvimento da pesquisa: Cerletti e Marcondes que fornecem importantes contribuições para pensar o ensino da filosofia como um problema filosófico nas escolas. Apresentaremos também as motivações que nos levam a escolher o cinema como elemento capaz de proporcionar este diálogo principalmente por acreditar que este traz consigo problematizações através das imagens apresentadas nos filmes. Problematizamos também ao longo do trabalho questões acerca da utilização do filme como ilustrador de conceitos que não consideram o potencial que as imagens podem ter quando trabalhadas em sala de aula como válvula propulsora de experimentação do pensamento filosófico.

PALAVRAS-CHAVE: filosofia: cinema: emancipação

ABSTRACT

The teaching of Philosophy with cinema: paths to emancipation

The following work proposes to think Philosophy in the schools of basic education and in what way, professors and teachers can take it to the classroom. The research aims to think the relationship between cinema and philosophy and the possibility of presenting the film as a resource to think Philosophy and its concepts in basic education. We will investigate the questions that permeate the teaching of Philosophy in schools and we will point to a philosophy teaching that is dedicated to philosophical thinking instead of a philosophy that proposes to an encyclopedic teaching of the discipline that only praises to decorate the contents without understanding them. We will also present the motivations that lead us to choose cinema as an element capable of providing this dialogue mainly because we believe that this brings with it problematizations through the images presented in the films. We will also problematize questions about the use of film as an illustrator of concepts that do not consider the potential that images can have when worked in the classroom as a propellant valve for thought experimentation.

Keywords: philosophy cinema: emancipation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cena Deus e o Diabo na Terra do Sol 47

Figura 2: Riobaldo (Tony Ramos) personagem de Grande Sertão 48

Figura 3: Riobaldo e Diadorim pacto de amizade 51

Figura 4: Danny Boy na multidão e a multidão sem cabeça 52

Figura 5: Encontro de Danny e sua amada 55

Figura 6: Eles vivem: A descoberta 56

Figura 7: Filme eles vivem: Revelação e mensagens subliminares 57

Sumário

Introdução **8**

1- Um breve panorama histórico sobre a filosofia e seu ensino no Brasil **20**

2-O cinema vai à escola: porque escolhemos o cinema como caminho para desenvolver habilidades **28**

2.1 Pedagogia do fragmento como caminho para pensar 35

2.2. Filosofia e Cinema: um diálogo possível 41

3 – A escola que emancipa **59**

3.1 Emancipação 60

3.1Experiência, pensamento e formação 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS **71**

Referências bibliográficas: **75**

ANEXOS : **78**

Introdução

A pesquisa a seguir tem como objetivo principal pensar a filosofia na educação básica e propor um método de ensino que se distancie de decorar e se proponha a ensinar a pensar filosoficamente. Isso se deve principalmente por acreditarmos que o ensino da filosofia nas escolas deva promover a emancipação intelectual dos estudantes e se este se der somente por apresentação de conceitos sem suscitar nenhuma reflexão sobre eles a emancipação não acontece. Apontaremos alguns elementos que entendemos serem importantes nessa trajetória e iremos assinalar o cinema como um importante elemento que pode levantar relevantes questionamentos através das imagens como veremos ao longo do trabalho.

Temos também como objetivo investigar como podemos entender e apresentar o cinema na escola de modo que este dialogue como uma possibilidade de emancipação e participação efetiva dos estudantes no que concerne ao seu processo de formação. Iremos propor que o cinema nas escolas não sirva somente como instrumento ilustrador ou facilitador de apresentação, iniciação e apreensão de conteúdos disciplinares, mas sim como aquele que seja motor para uma formação e que proporcione a emancipação.

Com intuito de esclarecer o que entendemos como o cinema pedagogicamente instrumentalizado, usaremos como suporte teórico alguns autores como: Rosália Duarte (2008) que reforça que devemos explorar o cinema na escola não somente como recurso de apoio didático, mas também como podemos através do cinema ensinar a ver cinema. Isso porque além do cinema ser compreendido como arte é também entendido como uma prática social, pois seu significado está inserido no contexto em que é produzido.

O cinema é uma rica fonte de saberes que dialoga com as ciências, literatura e a filosofia. Alguns autores também apresentam o debate sobre o cinema na escola, como por exemplo: Milena Diana Pañuela e Óscar Pulido Cortes que expõem o cinema na escola como importante no que concerne a pensar processos educativos partindo do contato com filmes. Nilson Fernandes Diniz (2005), também nos traz importantes reflexões sobre o tema principalmente no que diz respeito ao impacto que esse produz nos estudantes. Os autores citados em maior ou menor grau apresentam a relevância do cinema dentro da escola e sua apresentação que não se encerre somente como ilustrador, mas também que este seja pensado como aquele que forma

os estudantes pode ser motor para pensar diversas conceitos como os apresentados pela filosofia.

Entendemos como experiência estética aquela que possibilita ao estudante a reflexão filosófica. Os filmes mexem com o imaginário dos estudantes. Ao lado da experiência estética encontramos a ideia de emancipação que se revelará na medida em que os estudantes, partindo de diversas experiências com as obras cinematográficas e da leitura dos textos filosóficos se iniciem num processo de emancipação[1] intelectual. Esse processo se revela na medida em que se propõe ao estudante que pense sobre aquilo que está sendo apresentado e as possibilidades de refletir de outras formas associando-as com possíveis questionamentos filosóficos contidos naquela obra.

Para esclarecer o sentido de educação emancipatória contaremos com o suporte teórico de Immanuel Kant (2005) e Theodor Adorno que vão estabelecer a ideia de emancipação está relacionada com o conceito de saída da menoridade através do uso da razão. É importante salientar que partiremos também do sentido que Adorno, em "Educação e Emancipação", apresenta a educação sobre a perspectiva de uma teoria crítica e um processo de formação que contraria a ideia de semiformação. Esses conceitos serão explicados ao longo dessa dissertação. Em Kant (2005) encontramos o suporte necessário para entender o significado de saída da menoridade que se encontra na obra: "A resposta a pergunta o que é o Esclarecimento". A obra citada será importante para pensar o sentido de pessoas emancipadas que fazem uso da própria razão sem a tutela de terceiros.

Acreditamos que o cinema tenha essa capacidade de desvelar as potencialidades dos estudantes se este for apresentado enquanto arte principalmente porque constitui uma excepcional fonte de conhecimento e de expressões sobre diversos aspectos da realidade. Isso se revela também no campo da educação, sobretudo quando nos propomos a apresentar os filmes sobre a ótica das possibilidade de mensagens nas obras cinematográficas.. Esses aspectos supracitados serão apresentados amparados pela obra, A escola vai ao cinema (2003), de Inês Assunção Teixeira e José de Souza Miguel, que nos trazem

[1]Falamos de emancipação intelectual a capacidade dos estudantes de fazendo uso da razão compreenderem os conceitos que serão apresentados nas aulas de filosofia ao invés de decorá-los Isso se deve principalmente por entendermos que emancipação é a capacidade dos estudantes refletirem por meios próprios. Os conceitos citados nesta nota estão desenvolvidos no terceiro capítulo dessa dissertação.

importantes contribuições acerca do aspecto do impacto do cinema na escola e o modo como este se faz presente dentro dela.

Isso se deve principalmente pela ideia que o cinema tem sido utilizado apenas como um caminho para a apresentação de um conceito/tema/problema o que desconsidera o significado da obra. Acreditamos que o cinema pensa e que as imagens contidas na obra são reveladoras e promovem experiências de pensamento que são potencialmente filosóficas.

Nesse contexto, corroboramos com a ideia de Júlio Cabrera (2006) em sua obra “O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes”, que nos apresentará os termos como: conceito imagem, conceito ideia e logopatia que nos permitem entender como podemos tecer uma relação entre o cinema e a filosofia. Esses termos serão explicados ao longo dessa pesquisa, assim como o porquê acreditamos que estão relacionados com a filosofia e o cinema.

Cabe salientar que essa pesquisa reflete sobre o cinema por algumas questões fundamentais que serão expostas ao longo do texto. Observando alguns estudiosos que se debruçam sobre o que a escola de hoje em dia representa, e como se tem apresentado os mais diversos saberes disciplinares ao estudante, entendemos que existe uma “crise” da cultura letrada, principalmente devido a uma nova forma de “alfabetização” que antecede a escola. Crianças e jovens entram na escola já envolvidos num processo de alfabetização audiovisual que faz com que estes aprendam e percebam o mundo ao seu redor através de leituras que não são leituras vindas do processo de alfabetização que a escola proporciona. Para reforçar essa ideia apresentaremos as perspectivas de Maria Aparecida Baccega (2002), Jorge Huergo (1998), de quem tomamos com a explicação de alfabetizações visuais e o conceito de alfabetização pós-moderna.

Em, Maria Aparecida Baccega (2002), estamos diante das ideais de meios de comunicação e sua presença na vida das pessoas e também as motivações que supostamente a escola tem para ter receio que estes estejam dentro do espaço escolar. Contaremos com o suporte teórico de Huergo (1998) para entender o significado de uma alfabetização pós-moderna e as alfabetizações audiovisuais que temos acordo em parte, mas algumas ressalvas acerca da ideia de realmente estar alfabetizado visualmente. Isso se revela pelo impacto que os meios de comunicação e cinema podem causar nas pessoas.

É importante salientar que esse processo influencia os processos cognitivos desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar “Um dos vetores fundantes da

organização do fluxo de imagens é a velocidade. A velocidade vertiginosa com que as imagens são transmitidas, e até justapostas, interfere nas rítmicas perceptiva e cognitiva [...]" (Müller, 2008, p. 14). Não deixaremos de problematizar que tipo de leitura está sendo feita por esses meios de comunicação. Isto é, levantar a questão se realmente existe uma leitura autônoma e qualificada ou apenas uma identificação de imagens sem refletir criticamente sobre elas. Esse aspecto também nos parece fundamental, principalmente se pretendemos apresentar o cinema e a filosofia e sua potência para a experimentação de pensamento.

Como iremos abordar a ideia de alfabetização audiovisual, julgamos que é importante apresentar o significado de alfabetização escolar. Aqui falamos da alfabetização que implica os processos de ler e escrever. A fim de esclarecer esses conceitos, usaremos Magda Soares (2004), que irá nos apresentar a principal diferença entre os conceitos que em certa medida irá colaborar para pensarmos se de fato os meios alfabetizam as pessoas. A autora supracitada servirá como ponto de partida que diferencie o processo de alfabetização e letramento escolar daquele que citamos e nomeamos segundo o conceito usado por Huergo, de alfabetização pós-modernas.

A escolha do cinema para essa pesquisa se justifica também pela velocidade vertiginosa com que a informação é apresentada pelos aparatos tecnológicos atuais. Surge uma questão importante acerca dos aparatos tecnológicos na escola. Como levá-los de modo que não se desconsidere o filme em sua dimensão estética. No caso específico do cinema em diálogo com a educação, podemos dizer que a obra traz e sinaliza caminhos para pensar, principalmente por incentivar a criatividade.

É importante salientar que a presença do cinema e o trabalho com as imagens não tem como objetivo atrair os estudantes para a escola. Propomos o cinema na escola por acreditamos que nas imagens e nos demais elementos que constituem o filme podemos promover experimentação do pensamento. Além disso, acreditamos que a linguagem no cinema se faz presente na vida desses estudantes e acreditamos que trazer essas vivências para a escola é demonstrar aos estudantes que a escola também é capaz de dialogar com suas demandas e mais, propor práticas curriculares que dialoguem com as múltiplas possibilidades de linguagens existentes e valorizar a identidade das novas gerações no que concerne a sua forma de enxergar a realidade respeitando não só sua identidade, mas também colocando esses jovens num lugar privilegiado de agentes de seu conhecimento.

Partindo da perspectiva teórica dos filósofos da escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra Dialética do Esclarecimento (1985), pode-se identificar, através da Indústria Cultural, a importância dos veículos de massa na formação dos indivíduos. Esse aspecto é importante ser levado em consideração principalmente quando estamos falando de uma alfabetização audiovisual. É possível pensar partindo do que a Indústria Cultural significa e o papel da propaganda dentro dela que tipo de alfabetização está sendo dado a esses estudantes. Sabemos que Indústria Cultural é o conceito, apresentado pelos filósofos da escola de Frankfurt Theodor Adorno e Max Horkheimer em (1947), e se refere ao modo como os meios de comunicação de massa se apropriaram dos bens culturais e passaram a comercializá-los segundo o modelo do sistema de produção capitalista. Essa apropriação da cultura traz consigo diversas consequências que vão desde o estímulo ao consumo sem nenhuma reflexão até a padronização das pessoas e uma progressiva perda de características individuais. Isso ocorre principalmente porque além da venda da ideia de que determinados produtos e serviços são indispensáveis a todos nós pelo que podem proporcionar também nos aponta para modos de ser, falar, agir, etc.

Para cada um de nós é previsto algo que através de uma propaganda constante irá nos dizer o que somos e, principalmente, porque somos na medida em que podemos possuir determinado bem e por que devemos nos comportar, seguir tendências e estar de acordo com uma ordem existente que ao longo do tempo se torna uma necessidade que abarca a todos nós.

Ela também é responsável pela formação dos sujeitos de forma ampla. Essa "formação" passa não só pelo estímulo ao consumo, mas também é responsável por formar personalidade, reproduzir para produzir padrões de beleza, comportamento etc. Acerca do significado de formação, aqui usaremos como formação para autonomia que se opõe a ideia de semiformação dialogamos novamente com Adorno e os demais teóricos da escola de Frankfurt. Os conceitos de autonomia e formação dialogam com a formar estudantes emancipados intelectualmente. Isto é, auxiliar na construção de estudantes que serão críticos e autocríticos.

Também usaremos como suporte as contribuições de Haryanna Pereira Sgrilli (2008), Thiago Felipe Ambrosini (2012) entre outros autores que abordam o tema que aponta para uma educação que visa à formação crítica. A leitura dos autores citados reforça a nossa ideia que apresenta a proposta de uma formação que seja capaz de

emancipar os indivíduos intelectualmente. Isso se relaciona à presença da filosofia e do cinema nas escolas de modo não instrumentalizado.

É devido à alta penetração na vida do sujeito desde muito cedo, que a ação desses veículos pode ser pensada como uma primeira alfabetização: “as crianças chegam à escola já alfabetizadas. Não na alfabetização que implica a escritura, mas na “alfabetização” audiovisual. É o que Huergo chama de alfabetização pós-modernas” (BACEGGA, 2002, p. 2).

Como explica Guillermo Orozco Gómez:

> O que está acontecendo é um fenômeno onde a lógica tradicional da linguagem escrita está se modificando por outra; sobretudo do hipertexto, do digital. Sobretudo as capacidades das novas gerações têm sido modificadas porque podem mais rapidamente assimilar informações simultaneamente, de diferentes meios. Entretanto, as novas gerações podem não ser experts na lógica da linguagem escrita, que é a exigida pelos professores na escola. (OROZCO, 2005, p. 18)

Sabemos que a Lei 13.006[2], de 26 de junho de 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394[3], de 20 dez. 1996, torna obrigatório o cinema nacional como componente curricular nas escolas de educação básica pelo menos duas horas por mês. Essa lei nos abre uma brecha para pensar ainda mais o modo como podemos levar o cinema para a escola, não só o nacional, mas também as demais produções.

Entendemos que o cinema já é experimentado como uma forma entretenimento e consumo: “Para todos alguns coisa é prevista, a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente”. (ADORNO, 2002, p. 7) ou também segundo MCLuhan (1990) “o ambiente urbano tornou-se agressivamente pedagógico”. Todos têm uma mensagem a declarar [...]”. O que iremos propor é que os filmes sejam uma experiência de pensamento que seja reflexo do modo como as imagens e os elementos presentes no filme se revelem como conceitos que também são pensados pela filosofia.

Em outras palavras, pretendemos pensar como a inserção do cinema na escola poderá dialogar não só com essa “nova” forma de apreensão do mundo dos estudantes, mas também de que modo podemos refletir e criar formas de

[2]Disponível Http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html, acesso em: 22/02/2018

[3]http://www.camara.gov.br/sileg/integras/152182.pdf , acesso em: 22/02/2018

aprendizagem que sejam desprendidas das formas tradicionais. Quando mencionamos aqui a ideia de uma forma tradicional de aprender a filosofia, queremos apontar para a ideia de aprender a filosofia somente através da leitura de textos.
Trabalhar com o cinema na escola é também trabalhar com a subjetividade dos estudantes. Nesse sentido o que propomos com a inserção do cinema na escola envolve uma preparação que se inicia na preparação para a apreciação da obra ou fragmento de obra cinematográfica. Esta deve ser acompanhada de momentos anteriores em que o professor justifica a escolha do filme e apresenta de forma breve uma sinopse daquilo que será exibido. É importante também que se trabalhe com um ou mais textos filosóficos antes e durante a exibição do filme tentando sempre pensar as questões da obra escrita no cinema e vice versa. Igualmente relevante é levantar questões acerca do filme selecionado. Propomo-nos a pensar os elementos presentes naquela obra e a possibilidade de seu significado.

Essa ideia da apresentação por meio de fragmentos de obra, a pedagogia do fragmento, será explicada através de Alain Bergala (2008), em *A hipótese do cinema: um pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. O autor citado nos traz importantes contribuições para pensar o cinema. Consideramos não só a pedagogia do fragmento, mas também a hipótese do cinema na escola ser o encontro com a alteridade, uma forma de o espectador se relacionar com a própria existência e desse modo experimentar e se sensibilizar com o mundo que o cerca através do contato com a experiência, pois :

> A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo ‘estranho’ à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais.” (BERGALA, 2008, p. 30),

Além disso, as ideias que reforçam a importância do encontro com os filmes e da importância de que os estudantes aprendam a assistir os filmes também se revela importante para nós principalmente porque acreditamos que partindo desses constantes encontros estamos despertando os jovens para uma cultura cinematográfica.

Muitos pesquisadores/pesquisadoras que se debruçam sobre o uso das novas tecnologias dentro da escola. Isso se justifica principalmente por “integrar as novas tecnologias nas escolas é uma iniciativa válida principalmente porque estas estão

inseridas na vida do sujeito desde muito cedo" (BACEGGA, 2002, p. 5). É justamente por meio dos aparatos tecnológicos atuais que pretendemos aproximar os estudantes ainda mais dos filmes.

Esses aparatos tecnológicos além de se inserirem na vida dos sujeitos desde a infância, antes mesmo da escola, também exercem influência em seu processo de apreensão do mundo. Entendemos que as crianças chegam às escolas já alfabetizadas, não na alfabetização que implica leitura e escritura de textos, mas sim numa alfabetização audiovisual que insere os sujeitos num contexto de apreensão diferente do que a escola propõe. Além disso, os estudantes quando começam a frequentar a escola também são capazes de ler o mundo a sua volta principalmente através dos signos que identificam.

BACCEGA (2002) nos diz que:

> [...] as crianças chegam à escola já alfabetizadas. Não na alfabetização que implica a escritura, mas na alfabetização audiovisual. É o que Huergo chama de alfabetização pós-modernas. [...] Desse modo, a alfabetização possibilita uma mudança drástica e irreversível no ethos: enquanto abre novos caminhos para o conhecimento e para a cultura, fecha outros definitivamente. A alfabetização, associada à lógica escritural e à escolarização, provoca processos dos quais não se volta atrás. Ocorre que a lógica da escritura foi colocada em segundo plano nas últimas décadas. Ela foi ultrapassada pela hegemonia audiovisual e isso traz consequências. [...] a alfabetização que as crianças trazem para escola é essa: oralidade secundária, resultado da comunicação generalizada, da sociedade dos meios de comunicação (BACEGGA, 2002, p. 2).

Entendemos também que a escola por um tempo se recusou a inserir esses aparatos tecnológicos dentro de seu ambiente principalmente por acreditar que estes envolvem os sujeitos num processo de alienação que é contrário ao que a escola visa proporcionar. Acredita-se que por não estarem a serviço da educação e formação dos estudantes estes devem se manter fora das escolas justamente porque colaboram apenas com o processo de alienação principalmente por sua disseminação de ideologias.

Conforme Adorno (1985):

> Em primeiro lugar, compreendo "televisão como ideologia" simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre

> nós é grande, ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar conceitos problematicamente, como estes que são problematicamente assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (ADORNO, 1985, p.79).

É por entender que estes alienam muito mais do que colaboram para algum processo de emancipação e são potencialmente capazes de promover no olhares emancipados que essa recusa ainda permanece. Ainda que em algum grau esta visão seja coerente, podemos identificar que é problemática. Tal problematização se explica por não podermos tratar as pessoas como “folhas em branco” e também pelas experiências que já existem com cinema nas escolas, bem como outras experiências que fazem uso desses mecanismos até mesmo fora dela. É importante afirmar que devemos estar atentos às tevês educativas, ao cinema documentário e uma gama de outras experimentações e propostas que não dialogam com uma prática meramente comercial e publicitária. Inclusive não podemos deixar de perceber que ao longo da trajetória da história do cinema este se revelou como importante veículo de crítica social.

Atualmente também não é difícil encontrar o cinema que se manifesta dessa forma. Isso só reafirma que podemos contar com o cinema para educar e emancipar principalmente porque este pensa.

Aqui vamos nos ater ao cinema e suas possibilidades discursivas dentro das escolas especialmente por entender que o ele traz consigo algo inovador que é a possibilidade de experimentação do novo, do diferente e do inquietante. A experiência do cinema na escola está associada à possibilidade de criação, tanto do professor quanto o estudante e é capaz de promover uma relação diferenciada do sujeito com o mundo, ela espanta, faz admirar, aguça a curiosidade.

Conforme Adriana Fresquet (2013)

> Quando a educação – tão velha quanto à humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alargar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem por mais de cem anos –, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina. Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de

> conta" e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento (FRESQUET, 2013, p.19).

No decorrer dessa pesquisa, vamos dialogar também com os autores que propõem de forma concreta os caminhos para que seja feito o diálogo entre cinema e educação e o modo como acontece esse desenvolvimento do olhar cinematográfico. Entendemos por olhar cinematográfico a possibilidade de analisar o filme sobre outras perspectivas que não se encerra em assistir, mas em tentar entender de que modo som, imagens e efeitos estão relacionados com a obra em questão. Aproxima-se ao fazer uma leitura das obras.

Vamos nos debruçar sobre a pedagogia do fragmento e de que modo podemos inseri-la em sala de aula não só pelo que ela representa, mas também por questões pragmáticas que são próprias de disciplinas que tem poucos tempos de aula e somente se concentram no nível médio.

A apreciação de variadas obras servirá de motor inicial para o despertar do estranhamento, do desconforto da saída daquilo que é familiar para o que é incomum, da curiosidade e experimentação de problematizar aquilo que está sendo apresentado. Essa apresentação do diferente visa justamente tirar o estudante de sua zona de conforto para confrontá-lo com um repertório que lhe é não familiar. Espera-se que isso provoque nos estudantes um olhar problematizador principalmente pelo deslocamento que este irá fazer de seu lugar habitual para outros lugares. Esperamos que os estudantes também ao longo do tempo passem a pensar em outras possibilidades para o filme que estão assistindo.

Acreditamos que estas práticas aos poucos conduzem os estudantes a enxergar nas entrelinhas do cinema possibilidades de exercícios de reflexão que são semelhantes ao que se faz outras em áreas do conhecimento no nosso caso a filosofia.

É importante ressaltar que o cinema proporciona dentro da escola uma formação dos estudantes. Falamos em formação porque nos capítulos que seguem essa pesquisa iremos apresentar nossas ideias de por que o cinema e a filosofia são capazes de juntos trabalhar para a formação de sujeitos emancipados. Isso se deve principalmente à ideia de que podemos proporcionar aos estudantes uma formação que os fará caminhar rumo à emancipação intelectual.

Trabalhar com o conceito de formação é importante principalmente para explicar que se não colaboramos para construção de estudantes emancipados intelectualmente estamos nos distanciando dos objetivos da escola e também do

objetivo da filosofia no currículo de educação básica. Para nós essa atuação deve ser aquela em que o sujeito é tutor de si, crítico e autocrítico frente à sociedade.

Pensar a filosofia através dos filmes é para nós não só um exercício de pensamento filosófico, mas também um diálogo honesto com o que a filosofia se propõe que é a possibilidade de pensar, e exercer sua cidadania plenamente. A expressão diálogo honesto se deve à ideia de que uma educação que objetive a emancipação intelectual dos estudantes, e o uso de sua razão de forma crítica não se deva colocar na posição de apresentação de conceitos, temas ou conteúdos sem que se faça o esforço e se permita que aqueles que estão inseridos nesse processo sejam ativos no momento de entender tal conceito. Compreendemos que não parece razoável um saber enciclopédico que dialoga com decorar e não entender a filosofia. Supomos que ao propor a experiência como importante elemento para entender aspectos da filosofia deixamos claro que a proposta está relacionada à possibilidade de pensar sobre. Causa-nos estranhamento uma filosofia que se apresente diferente disso. Claro que isso não implica não ter rigorosidade nas aulas de filosofia, mas sim permitir que os estudantes sejam parte daquilo que estão aprendendo.

É justamente por isso que colocamos o ensino da filosofia como um problema filosófico. Alejandro Cerletti (2009) nos apresenta essa questão acerca da filosofia na escola e como ela tem se revelado. Temos acordo principalmente com a ideia de que a filosofia na escola deva ser levada e encarada pelos professores como uma questão filosófica do mesmo âmbito das questões que nos são apresentadas na graduação. Para isso, Cerletti elenca alguns momentos e questionamentos que os professores devem fazer anteriores à aula de filosofia. Além disso, também nos propomos a pensar o que seria esse pensar filosoficamente e qual a sua importância para a filosofia. Marcondes também nos fornece subsídios para pensar nossa presença na sala principalmente quando aponta questões que tratam da filosofia na educação básica.

Entendemos que existe uma ponte possível entre a filosofia e o cinema principalmente quando pensamos através do conceito imagens e passamos a entender a filosofia como problema filosófico e sua necessidade de experimentar.
Apontamos para uma filosofia que seja um constante exercício de pensar diversas questões que não passa por decorar qualquer conceito filosófico apresentado em sala. Para nós, é importante pensar naquilo que será apresentado, refletir sobre. Da mesma forma se dá o diálogo com os filmes. É igualmente relevante levantar questões sobre

o que as imagens, sons, movimentos nos dizem. Que leitura podemos fazer do que está diante de nós.

1- Um breve panorama histórico sobre a filosofia e seu ensino no Brasil

Pensar o exercício da filosofia no Brasil requer uma contextualização breve sobre como este se tornou obrigatório. Se hoje temos a possibilidade de pensar metodologias e conteúdos que devam ser ministrados em sala de aula isso se deve principalmente a um histórico de lutas para nossa disciplina permaneça nos estabelecimentos de educação básica. “O ensino de filosofia no Brasil foi problemático e embora muitos problemas tenham sido solucionados, ele ainda enfrenta dificuldades. A filosofia como disciplina entrou e saiu do currículo por diversas vezes.” (CÉZAR, 2012, p. 1).

Traçando um breve panorama histórico de quando e como a filosofia esteve presente na educação inicialmente é importante lembrar que no Brasil Colônia o ensino da filosofia era voltado basicamente para a escolástica[4] principalmente porque os jesuítas eram os responsáveis pela educação nessa época. Além disso, podemos evidenciar que a filosofia nesses tempos não era ministrada para todas as pessoas, estando restrita a um grupo bem pequeno.

Segundo Cartolano:

> A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíram a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole (CARTOLANO 1985 apud CEZAR, 2012, p. 20).

Através da Reforma Capanema de 1942 a filosofia torna-se obrigatória nas escolas, principalmente nas religiosas.

> o ensino de filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrado como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último. Mas, a filosofia, que pela Reforma Campos estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos, é deixada de lado por Capanema. Ora, num país como o Brasil, onde a filosofia não foi outra coisa que exposição de doutrinas alheias, a história é de fundamental importância” (CARTOLANO, p. 58, 1985)

[4]Surgiram pela necessidade dar respostas as exigências que a fé trazia. Foi um método filosófico durante a idade média que tinha como característica a fusão entre pensamento racional e fé cristã. Podemos dizer também que esta procurou justificar na fé as doutrinas do clero.

No período da ditadura militar a disciplina foi extinta das escolas pela lei 5.692, promulgada em 1971 e em seu lugar entraram a disciplinas de moral e cívica. A filosofia desaparece dos currículos escolares nessa época. Isso se deve principalmente aos novos objetivos que traçaram para o ensino nas escolas que era atender às demandas de uma educação tecnicista.

Vale ressaltar que nesse período não só a filosofia, mas também a sociologia e a psicologia foram extintas dos currículos. Parece-nos claro que a extinção dessas disciplinas atendia a interesses de manutenção da ordem vigente. Nesse sentido, o pensar crítico e transformador que essas disciplinas possibilitam constituía uma ameaça.

Nos anos 80 o debate pela inclusão da Filosofia nas escolas volta a se intensificar e um dos principais apontamentos que justificavam a necessidade da disciplina no ensino era justamente o exercício de cidadania. O resultado disso foi o artigo 36 da lei n 9394/96 que determinou que no final do ensino médio os estudantes deveriam dominar os conteúdos de filosofia e sociologia.

Somente em 2006, a Filosofia ganha um espaço de forma concreta nas escolas, consolidado com a Lei 11.684/08 no ano de 2008[5], que torna obrigatório o ensino da Filosofia em todas as escolas do Brasil no nível médio durante os três anos das séries finais.

Recentemente não só a filosofia, mas a educação como um sofre novos ataques com a reforma do ensino médio que propõe uma flexibilização da grade curricular. Entendemos que essa reforma é altamente prejudicial aos estudantes principalmente por secundarizar disciplinas como História que em conjunto com outras é fundamental para entender a identidade de uma nação e para que não se repitam erros do passado.

Após sua inserção nos estabelecimentos de educação básica de forma oficial, a Filosofia agora tem um novo desafio que é o de buscar meios para a apresentação dos conteúdos aos estudantes de modo que estes sejam apreendidos de forma significativa. Entendemos que a filosofia se aprende de forma significativa na medida em que possibilita ao estudante um saber emancipado. Uma filosofia que foge à apresentação de conceitos diversos que devem ser apenas decorados. Desejamos uma Filosofia que seja pensada e não memorizada, que seja experimentada na escola.Isso dialoga principalmente com os objetivos da escola e com o compromisso

[5]Disponívelhttp://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710 , acesso: 22/02/2018

que esta deve ter na formação de seus estudantes para uma atuação frente a sociedade de forma crítica que seja capaz de entender que, nossas ações tem reflexo não só no âmbito individual, mas também no coletivo. Igualmente relevante é que estes estudantes entendam a importância de sua atuação enquanto cidadãos e seus direitos.

Com a obrigatoriedade[6] da disciplina nas escolas surgem novas questões. A primeira delas é: como ministrar aulas de Filosofia para os jovens? Uma questão parece permear todas as mentes que pensam o ensino da filosofia na educação básica: a necessidade que a filosofia não seja repetição de conceitos e sim a possibilidade através do estímulo de se pensar criticamente.

Segundo Cezar Augusto Ramos (2007):

> Se a filosofia é, por sua própria natureza, um conhecimento crítico-marcado pela diversidade e complexidade das teorias que a história do pensamento suscita e estimula, como deve ser seu ensino? Essa questão não deixa de incomodar mentes de filósofos, pedagogos, e professores de filosofia. Se, realmente, todos têm o interesse no aprendizado e na divulgação da filosofia como matéria importante, seja para a profissionalização do aluno como futuro professor e pesquisador, seja para a sua formação como pessoa e cidadão, o problema de seu ensino é relevante. (RAMOS, 2007, p. 98)

Para nós a filosofia nos currículos de educação básica trouxe também uma importante questão que concerne ao modo como essa será ministrada. Essa preocupação se deve a inúmeros fatores além dos levantados por Cezar Augusto Ramos. Podemos elencar também, outros pontos importantes como: a filosofia consiste basicamente na leitura de textos que têm uma linguagem um tanto obscura, muitas vezes pouco acessível aos estudantes. Também pela necessidade de trabalhar com conceitos que ao longo do tempo foram apresentados com outros significados (muitas vezes os estudantes já trazem de suas vivências ideias sobre determinados conceitos que não condizem com o que será trabalhado), e a ideia de um distanciamento dos problemas filosóficos, ou seja, muitos não conseguem identificar que temas abordados nos textos de filosofia podem estar intimamente relacionados a suas inquietações contemporâneas .

É interessante identificar para que público as aulas são direcionadas. No caso da Filosofia, são alunos do ensino médio que, em sua maioria, não escolheram a Filosofia como seu objeto de estudo. Sabendo das dificuldades de ministrar aulas de

6

filosofia no ensino médio que podem ser explicadas pela dificuldade da linguagem dos textos, por ser apresentada somente nas séries finais da vida escolar, e etc., é importante pensar métodos de levar essa disciplina a sala de aula e aproximem e principalmente que convidem os estudantes a pensar filosofia.

Para Marcondes

> O grande desafio para o ensino da Filosofia consiste em motivar aquele que ainda não possui qualquer conhecimento do pensamento filosófico, ou sequer sabe para que serve a Filosofia, a desenvolver o interesse por este pensamento, a compreender sua relevância e a vir elaborar suas próprias questões. [...]. Deve-se então partir da realidade desses estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses. (MARCONDES, 2004, p. 64)

Esta é uma das questões que se revela para todo professor/professora que ministra a disciplina: a necessidade de desenvolver um método que aproxime e estimule os alunos a aceitação da disciplina. Principalmente por se tratar de uma disciplina que na maior parte dos colégios é somente oferecida nos três anos do ensino médio, conforme é previsto pela lei. Cabe a nós também desenvolver mecanismos que auxiliem no nosso trabalho em sala de aula sem ignorar os interesses dos estudantes. Obviamente isso é uma tarefa do professor que para ser realizada depende, e muito, da colaboração da escola.

Além disso, o professor de Filosofia deve entender que é a primeira e última vez que muitos desses jovens terão contato com o ensino da sua disciplina. Principalmente porque esta está presente apenas no ensino médio. Alguns alunos sequer leram algum livro de filosofia ou sabem o que se estuda nessa disciplina. É importante sempre ressaltar que diferente da maioria das disciplinas presentes na escola, a filosofia só passa a ser acrescentada nas séries finais do ensino médio.

Num primeiro momento, é importante que o professor acredite que ensinar a filosofia também é um problema filosófico, daqueles que ele estudou na universidade. Propomo-nos a pensar que esse problema se inicia justamente no momento em que refletimos sobre como apresentar a filosofia aos estudantes, principalmente os estudantes da primeira série do ensino médio. Uma questão que sempre vem à tona quando se fala de ensinar filosofia: ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? Essa que permeia a filosofia a muito tempo.

> Esta é uma questão comum quando se trata do ensino da filosofia. Kant e Hegel, em sua produção filosófica, retratam esta dupla possibilidade. O primeiro traduz a perspectiva do ensino de uma

> filosofia crítica que incita a aprender a filosofar, o segundo quer um saber sistemático que estimula a aprender a filosofia. Porém, desta questão, decorre outra: de que forma e mediante quais métodos ou instrumentos é possível aprender a filosofar ou aprender a filosofia? (RAMOS, 2007, p. 197).

Percebemos que existe uma diferença entre aprender filosofia e aprender a pensar filosoficamente. Nesse caso, entramos novamente na questão inicial e igualmente importante dessa pesquisa: o que julgamos mais relevante e que caminhos iremos traçar para alcançar aquilo que acreditamos ser o melhor caminho para a filosofia no ensino médio.

> Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. [...] Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento. (CERLETTi 2003, p. 62)

É importante ressaltar que apresentamos esse aspecto da problematização que fazemos entre pensar filosoficamente e aprender a filosofia precisamente porque um dos aspectos centrais da problematização contida nesta dissertação é um ensino que colabore para a emancipação dos sujeitos. Desse modo, parece-nos pouco razoável um ensino da filosofia que não permita aos estudantes que estes percorrem caminhos que os levem a pensar filosoficamente.

Fazer das aulas da filosofia um exercício de filosofar e não uma aula onde o estudante deve decorar e aceitar uma série de conceitos é um passo importante para desenvolver a emancipação[7] intelectual dos estudantes. Isso porque o ato de filosofar implica analisar criticamente problemas que já existem. Essa análise proporciona aos estudantes o exercício de sua autonomia intelectual.

Aqui cabe lembrar que não pretendemos tornar as aulas de filosofia uma porta de entrada para achismos que não prezam por um rigor de pensamento. Nesse sentido, nossas aulas devem ser elaboradas de modo que não se tornem um depósito de conceitos que devam ser decorados pelos estudantes, uma vez que devem colaborar para desenvolver nos estudantes habilidades argumentativas, devem

[7] Esse conceito será apresentado nos próximos capítulos dessa dissertação.

proporcionar o desenvolvimento de ideias para refutar outras ideias, análises de questões, etc.

Acreditamos que é importante pensar em ambos os aspectos e como eles se cruzam. Isto é, como ensinar a filosofia e ensinar a pensar filosoficamente são questões que caminham lado a lado. Nesse sentido entendemos que é importante conhecer o tem específico e posterior a esse contato o estudante irá iniciar uma problematização.

> Contrariamente a Kant, Hegel sustenta não haver diferença entre aprender filosofia e aprender a filosofar, pois somente é possível aprender a filosofar aprendendo filosofia. A filosofia se aprende e se ensina, nas palavras de Hegel, "na mesma medida em que [...] qualquer outra ciência". Nessa lógica, o estudante deve ser submetido ao conteúdo especifica da matéria e, a partir de então, deve começar a formular e efetivar sua compreensão, num processo em que o professor é mediador da aprendizagem. (MARIA. 2011.p.7)

Para nós, professores e professoras de filosofia, a apresentação da disciplina para estudantes recém-chegados no ensino médio, etapa onde a filosofia é obrigatória, já inicia um problema de ordem filosófica. Estamos diante de um importante questionamento com relação a nossa disciplina. O que é a Filosofia? Pergunta que inevitavelmente é feita a logo na primeira aula.

Isso já nos revela que a própria definição do que é a filosofia é uma questão importante não só para nós, mas para todos os estudantes que serão apresentados a disciplina pela primeira vez. A definição do que é essa tal filosofia já é a primeira questão que o professor enfrenta, visto que dentro da história da filosofia temos diferentes visões do que ela é. Posterior a esse momento se iniciam os questionamentos acerca do que a filosofia estuda.

Conforme diz Cerletti:

> [...] à diferença de outras disciplinas, nas quais a definição de seu campo não é um problema disciplinar complexo (para um geógrafo ou físico não é difícil deslindar seu território a partir de seus objetos de estudo), para a filosofia, a delimitação de seu campo já é um problema filosófico (CERLETTI, 2003, p. 60).

O caminho para o ensino da Filosofia passa por uma tarefa na qual a delimitação de um campo já é um problema filosófico. Entendemos que isso impõe ao professor de filosofia uma lógica em que este deva criar condições para que a filosofia seja ensinada a partir de questionamentos gerando condições para tal, levando em

conta que “ensinar, ou tentar transmitir, é também e antes de tudo um desafio filosófico”.

Supomos que em se tratando de filosofia os questionamentos que surgem desde a escolha do filósofo, passando pelo tema, método se constitua um problema filosófico. Ao planejar uma aula, o professor faz um exercício filosófico de responder a inquietações que são o motor de determinado problema e que ao apresentá-lo para os estudantes, com os estímulos necessários, estes farão o mesmo movimento.

O que se propõe é que os estudantes exerçam o esforço de investigação sobre aquilo que é apresentado em sala de aula. E, para que isso aconteça, cabe ao professor causar inquietação nos alunos a partir do material que utilizará para abordar os conteúdos.

Como diz Cerletti (2009):

> Cada planejamento estará construído sobre a base de inquietações filosóficas do professor e de seus alunos... Se for necessário cada planejamento ir se modificando em parcial ou mesmo totalmente em função do seu objetivo fundamental: filosofar. Se em sentido estrito considerarmos o ensino de filosofia filosófico, o professor deverá ser um filósofo, que cria e recria cotidianamente seu mundo de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, isto ele não faz sozinho, mas com seus alunos. (CERLETTI, 2009, p. 9)

Desse modo, ao darmos aulas de Filosofia no Ensino Médio, é interessante ressaltar que estamos proporcionando ao estudante o acesso a formas distintas de abordagem de problemas que por vezes estão inseridos no próprio quotidiano da vida do estudante. A relevância da filosofia se dá também quando o jovem é capaz de identificar essa dinâmica.

Além disso, a Filosofia no Ensino Médio proporciona ao estudante contato com variados gêneros textuais: o diálogo, a poesia, os ensaios etc. O uso de textos originais para abordar o tema também é interessante e se mostra fundamental. Isso porque o contato com a obra que originalmente levantou o problema estimula o interesse do aluno a realizar uma reflexão crítica sobre o mesmo, além de colaborar com um enriquecimento no vocabulário.

> [...] o instrumento fundamental deve ser, ao menos de início a leitura e a interpretação dos textos mais relevantes para o interesse do estudante. [...] todos os métodos de leitura e interpretação de textos, estrutural, hermenêutico, histórico, analítico podem ser válidos e úteis nesse sentido, o importante é que sejam escolhidos em função do papel que podem exercer e que venham transformar-se em instrumentos do desenvolvimento da reflexão de cada um. Isso

> significa que mesmo nos níveis introdutórios, a leitura dos textos é indispensável.

Não se pretende com isso afastar qualquer outro meio que sirva de apoio às aulas. É válido o uso de materiais que cooperem com a compreensão do texto desde que se tenha em mente que a aula é destinada a alunos do ensino médio.

Vale lembrar também que essas leituras aliadas a outros meios que contribuam com a aula de filosofia visam, também, a algo que entendemos que são características importantes da filosofia: o debate, a argumentação, etc. Um aspecto importantíssimo quando apontamos para o ensino da filosofia, consiste em proporcionar momentos que levem os estudantes a interagir dentro de um debate filosófico.

No próximo capítulo iremos apresentar as motivações que nos levam a escolher o cinema , bem como o modo como este deva estar presente na escola. Além disso, o capítulo a seguir irá explicar o porque optamos pela pedagogia do fragmento, bem como de que modo cinema e filosofia dialogam e podem proporcionar aos estudantes a experimentação daquilo que será estudado.

2- O cinema vai à escola: porque escolhemos o cinema como caminho para desenvolver habilidades

Como já dito, esta pesquisa vai se debruçar sobre a inserção do cinema nas escolas e de que modo podemos entender como é possível estabelecer um diálogo entre filosofia e cinema no espaço escolar partindo da ideia de que ambos podem ser melhor apreendidos quando são experimentados de forma reflexiva. Entendemos como forma reflexiva aquela que irá colaborar para a formação do estudante após observar os elementos que constituem a obra para além de entretenimento. Para tanto, neste capítulo iremos apresentar o que justifica a escolha do cinema, assim como o modo como pretendemos trabalhara-lo com os estudantes.

Uma das questões fundamentais quando investigamos o campo da educação e as tecnologias contemporâneas é entender como estas exercem influências no processo de apreensão da realidade e aprendizagem dos estudantes. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre esse fenômeno a fim de verificar o que essas tecnologias representam não só no processo de aprendizagem, mas também o que têm representado no que concerne à vida social dos indivíduos, à manifestação de suas leituras sobre o mundo bem como o que estas representam em seu processo de construção.

Se considerarmos que crianças têm acesso desde muito cedo às mais diversas tecnologias e modos de comunicação podemos dizer que esse contato precoce tem uma influência significativa no processo de apreensão de conteúdos por crianças e jovens. Parafraseando Huergo (1998), o que essas crianças e jovens trazem são alfabetizações pós-modernas, as que são construídas a partir do cinema, da internet, da televisão e de sua velocidade vertiginosa. Esses meios representam novas formas de apreender e de conhecer o mundo que nos cerca, eles provocam transformações não só cognitivas, mas também culturais e políticas.

Essas transformações são evidentes quando observamos o modo como as informações são disponibilizadas e o papel que a imagem e a velocidade exercem no processo de apreensão e como isso se configura no processo de aprendizagem estudantes.

Pensar nessas alfabetizações pós-modernas nos remete a entender que os indivíduos passam a ler o mundo por meio dos signos e símbolos. Estes são capazes

de construir sentidos mesmo antes de se inserir no espaço escolar onde seriam iniciados formalmente no processo de alfabetização e letramento.

Conforme Dinis:

> Entre as diferenças da educação tradicional e as exigências de uma nova educação do olhar na modernidade está a necessidade de análise de outros mecanismos externos à instituição escolar como os recursos midiáticos que, no entanto, funcionam como dispositivos pedagógicos na modernidade devido às alterações nas nossas relações com o espaço, o tempo e a transmissão de informações. (DINIS, 2005, p.68)

As alfabetizações visuais nos direcionam a pensar de que modo a imagem pode trazer novas formas de aprendizado, conhecimento e também de representação dos estudantes. Também nos impelem a pensar que lugar elas ocupam na escola principalmente porque contemporaneamente a cultura audiovisual adentra todos os espaços com uma força muito grande. Entretanto, não podemos esquecer que existem críticas que podem ser feitas a essa alfabetização audiovisual.

Um questionamento importante é se os estudantes são capazes de entender os variados tipos de mensagens contidas nas imagens que recebem constantemente.

Devemos levantar questões acerca da possibilidade de entender e fazer leituras críticas sobre aquilo que se está vendo. Será que estes estudantes efetivamente fazem uma leitura reflexiva dessas imagens ou apenas as identificam e não pensam sobre elas?

Essa reflexão suscita em nós qual deve ser o lugar do cinema na escola e principalmente com que objetivos iremos inseri-lo em nossas aulas. Pensar o objetivo diz respeito a pensar não só o que pretendemos despertar em nossos estudantes, mas também que o que pretendemos inserindo obras cinematográficas em nossas aulas.

Retomando as alfabetizações audiovisuais podemos dizer que o que ocorre é similar ao processo de alfabetização escolar. A criança na escola é apresentada a um conjunto de símbolos que são representados pelas letras do alfabeto e posteriormente apreende que estes ordenados de determinada forma produzem sons, que ordenados de determinada formam palavras, e é pela identificação dessas palavras que podemos falar de letramento. Entretanto, devemos ser cautelosos, pois ser capaz de simular uma leitura por meio das imagens não quer dizer necessariamente estar apto a entender os diversos significados que essas possam trazer.

Dentro da escola observamos que esse processo envolve uma dinâmica que abarca de um lado aprender os símbolos ou letras e de outro um processo que orienta o uso dessas letras que significa ler e compreender os textos. Isso implica identificar variados tipos textuais, escrever e desenvolver habilidades partindo dos símbolos que aprendeu a reconhecer.

De acordo com Magda Soares é preciso que

> Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.(SOARES. 1998. p.23).

É importante apontar que não existe a prioridade de um processo sobre o outro, pelo contrário, o que se revela é a interdependência. Uma vez compreendido o conjunto de signos os sujeitos passam a efetuar as leituras.

A alfabetização por meio das imagens é semelhante a isso, o estudante também é capaz de identificar os símbolos e ler o mundo a sua volta por um processo semelhante ao que ocorre na escola. A diferença é que aqui ele o faz por meio das imagens. A semelhança se dá no momento em que se é capaz de visualizar uma imagem e simular uma leitura. Dizemos que é semelhante pelo processo de identificação, contudo não podemos deixar de observar que assim como no processo de alfabetização e letramento escolar é preciso também fornecer subsídios para que os jovens recebam esses símbolos e sejam agentes dessa alfabetização audiovisual que estão inseridos.

É nesse contexto que ocorre uma alfabetização audiovisual: os sujeitos são capazes de trazer outras leituras que não necessariamente implicará o conhecimento do alfabeto, por exemplo. Estes dentro dessa lógica conseguem identificar e ler o mundo a sua volta por meio do visual. Cabe salientar que o cinema na escola também deve colaborar para que a afetação pelo visual seja reflexiva. Ou seja, não se encerra na identificação visual de algo também deve proporcionar uma leitura crítica sobre o que se vê. Afinal, é isso que a escola deve proporcionar.

Parece-nos que existe um impasse nesse ponto que se dá entre a escola e sua velocidade e o tipo de conhecimento ou modo de apreensão de crianças e jovens vem trazendo para ela. É esse conflito que se produz entre como a escola propõe o processo de aprendizado e como os sujeitos chegam à escola que parece

problemático. Isso porque nos parece que o processo de aprendizado que a escola propõe parece mais lento que o que estes sujeitos trazem consigo.

É necessário que se entenda que diversos suportes tecnológicos contribuem para a formação dos estudantes. Essa formação que diz muito como estes vão se colocar frente à escola. Estudantes de diversas idades já chegam às escolas dominando o uso de celulares, *smartphones*, *tabletes* e uma gama de materiais que fundamentalmente trabalham com a imagem e o som. O que se coloca diante disso? Como a escola pode se colocar diante desses estudantes que chegam impregnados por um mundo visual? Onde esse "mundo novo" das possibilidades de acessar conteúdos na palma da mão cabe dentro da escola e pode ser praticado de modo que valorize e contribua pedagogicamente com o espaço escolar e com a formação dos estudantes. Guilhermo Orozco em sua entrevista sobre mídia e educação nós traz um importante apontamento sobre o tema principalmente quando faz referência à ideia que a escola se vê como aquela que tem a legitimidade para educar e é nela que esse processo deve acontecer. Este irá salientar que a tentativa de afastar da escola dos aparatos supracitados só colabora para que estes continuem exercendo uma semiformação em nossos estudantes. O afastamento ao invés da aproximação colabora com a subutilização desses recursos que se estivem dentro da escola poderiam ser melhor aproveitados.

Baccega (2008) nos aponta que:

> [...] trata-se de outra maneira de ver e ler, de sentir e apropriar-se do mundo, com relação à qual a escola não pode se omitir. Pela maneira como se apega ao livro, a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente, da hibridação e da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados. A linguagem escrita, o livro, continuará a ser a "chave da primeira alfabetização formal" que, em vez de fechar-se sobre si mesma, deve hoje pôr as bases para essa segunda alfabetização que nos abre múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual [...]. (BACCEGA. 2008. p.7).

Considerando que estes aparatos tecnológicos são velozes e inovadores eles trazem consigo uma marca que ultrapassa o âmbito do atraente e potencialmente capaz de entreter eles são potencialmente capazes de formar estudantes. Essa capacidade de formar é fruto da ideia de que o cinema juntamente com a educação é uma forma de sociabilização dos indivíduos. O ritmo acelerado das informações, a possibilidade sedutora de quebra de separar determinados conteúdos por faixa etária,

a facilidade como os estudantes podem passear por esses espaços “livres” de uma estrutura marcada por uma rigidez atrai cada vez mais. Os aparatos tecnológicos trazem consigo o “fim” de uma divisão etária de informações são os grandes responsáveis pelo largo acesso a um número crescente de informações.

A partir disso, podemos dizer que o cinema produz algo semelhante a esse processo que acontece na escola. No momento em que os estudantes começarem a se apropriar do cinema essa leitura irá possibilitar algo que vai além do espectador. Algumas questões acerca do cinema devem ser esclarecidas, para justificar também a sua escolha. Uma delas é entendê-lo como um registro do real, criar realidade e novos mundos, conforme nos apresenta Rosália Duarte. Igualmente importante é sabermos que o cinema e suas narrativas mexem com o imaginário do espectador e que o modo como este será tocado está relacionado também com o mundo que está inserido.

O que entendemos é que o cinema na escola corrobora para uma reflexão crítica, quando não apresentado somente como instrumento que sirva como facilitador, mas também para um desenvolvimento crítico, reflexivo e problematizador dos estudantes. Por intermédio do cinema e das inquietações que esse pode provocar entendemos que se pode colaborar com a formação emancipada não só do estudante enquanto espectador, mas também colaborando com as diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia.

O cinema na escola pode proporcionar aos estudantes através de suas imagens uma experimentação do pensamento. É justamente o que precisamos apresentar aos estudantes. A ideia de que o cinema pode fornecer não só entretenimento, mas também a possibilidade de domínio dessa arte a favor de seu desenvolvimento intelectual. Isso é possível na medida em que se desloca o estudante do lugar do espectador que só recebe a mensagem da obra para aquele que enxerga a obra como uma possibilidade de experiência de pensamento.

É entender o cinema como arte dentro da escola e dessa forma experimentá-lo, refletir sobre quais os desdobramentos possíveis na vida dos estudantes quando são colocados enquanto agentes, quando são convocados a pensar ,experimentar e irá desencadear. Partindo dessa afetação reflexiva que as imagens podem proporcionar desencadear experiências de pensar filosoficamente.

Inicialmente cremos que ao introduzir o cinema na escola devemos ter algumas premissas importantes esclarecidas. Um dos pontos fundamentais desse trabalho diz respeito é à discordância do uso somente instrumental do cinema. Corroboramos com a ideia de Rosália Duarte acerca do que significa o uso instrumental do cinema.

Segundo Duarte (2008):

> Os mais de oitenta anos que nos afastam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de “marca de origem” que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomarmos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso seguimos tomando-os apenas como ilustrações luminosas dos conhecimentos que consideramos válidos escolarmente, (DUARTE, 2008, p. 69).

Propomo-nos a apresentar o cinema aos estudantes não somente como aquele que reforça a ideia de determinados conteúdos disciplinares ou como entretenimento, pelo contrário, desejamos que o cinema se faça presente na escola de modo diferente ao que outrora foi feito. Nosso desejo é uma apresentação que simule uma leitura, só que dessa vez a leitura dos elementos que compõem o filme. Falamos em simular leitura, pois entendemos que o ato de ler o texto implica um esforço para entender os diversos significados das partes que o compõem. Assim propomos o mesmo processo quando falamos dos filmes. Faz-se importante especular sobre os elementos que constituem a obra: optar ou não por diálogos, elementos simbólicos, cores e tudo mais que possa ser observado.

É desejável que haja uma aproximação gradual dos estudantes com o cinema como apreciadores da arte. É justamente nesse sentido que sugerimos que o cinema na escola funcione como uma possibilidade de levar aos estudantes o novo, aquilo que irá despertar inquietação, a uma experiência que possa revelar aquilo que ainda não se conhecia ou se era conhecido não havia sido pensado daquela forma.

Temos acordo com as ideias de Dinis (2005) no que concerne ao cinema e a educação principalmente qual deve ser a sua função no espaço escolar. Parafraseando o autor, a proposta do cinema na educação não visa conduzir a um exercício de informar ou ilustrar e sim se pretende um exercício de alteridade.

Dinis compreende que:

> É nesse sentido que é preciso corrigir um segundo equívoco: pensar cinema como instrumento didático que possa ilustrar os conteúdos pedagógicos. Se o cinema pode ser um interessante aliado da

> educação, não é porque possa ilustrá-la, traduzir didaticamente em imagens e sons conteúdos formativos da cultura letrada. O cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo. (Dinis. 2005.p.69).

Acreditamos que para realizar essa tarefa algumas etapas sejam importantes. Se desejarmos que seja uma experiência com o novo a primeira delas é não exibir somente filmes que sejam familiares aos estudantes. Isso não quer dizer que o cinema comercial deva ser descartado, ao contrário o professor também pode apresentar elementos nas obras e as possibilidades de pensar leituras diversas sobre o que está sendo exibido. Acreditamos que também é importante pensar sobre os filmes comerciais e as mensagens que estes contêm.

Retomando a apresentação de obras cinematográficas diferentes das conhecidas sabemos que as novas gerações inegavelmente já estão familiarizadas com o cinema, a grande questão é colocá-los diante do cinema que eles ainda não conhecem aquele que ainda não foi revelado. Experiências com novas narrativas, enquadramentos, roteiros, etc., que convidem os estudantes a colocar questões acerca daquilo que está diante deles. Trata-se aqui de convocar a conhecer o diferente, retirar os sujeitos do habitual e levá-los ao lugar de estranhamento.

Conforme Rosália Duarte:

> O contato com obras de diferentes procedências e formatos certamente provocaria neles dúvidas e inquietações quanto à qualidade dos filmes que vêem ou que, pelo menos, daria a elas outras possibilidades de fazer comparações. (Duarte. 2002. p.73)

Essas inquietações que surgem em relação tanto ao que se assistiu quando ao que habitualmente se assiste. Esse caminho para a degustação das obras cinematográficas passa pela apreciação dos mais diversos tipos de filmes, pois com isso acreditamos que os estudantes estão não somente caminhando por um processo de “degustação audiovisual”, como também pela possibilidade que o contato com o novo poderá proporcionar. Parafraseando Bergala, desejamos apresentar essas narrativas não mais como espectadores, mas sim que tenta observar uma marca de criação na obra.

Afinal:

> Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quanto se assiste filmes quando se realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador. (BERGALLA.2008. p. 34)

O objetivo de pensar o cinema na escola não se fundamenta na exibição de filmes, mas sim na sua significação. Isso quer dizer que o trabalho com as obras cinematográficas pretende estabelecer uma cultura cinematográfica nos estudantes. A intenção dessa cultura cinematográfica não é "formar" cinéfilos, e sim estudantes que para além de assistir experimentem aquilo que está diante de seus olhos. Trata-se de pensar os elementos contidos naquela obra e seus possíveis significados.

Para que isso seja possível é recomendável que sejam exibidas muitas obras conforme diz Alain Bergala. O objetivo dessas exibições é justamente criar uma cultura cinematográfica que abarque inúmeras obras, diversas formas de pensar cinema e de apreciar vários estilos distintos.

2.1 Pedagogia do fragmento como caminho para pensar

Uma questão que deve ser muito bem colocada nesse ponto é como podemos despertar o interesse e estabelecer essa cultura cinematográfica nos estudantes? Bergala nos apresenta uma estratégia que nos parece viável e válida no que concerne a esta questão. A pedagogia do fragmento será o motor inicial para pensarmos o cinema na escola.

Acreditamos que antes mesmo de explicar o que é a pedagogia do fragmento e sua importância para o desenvolvimento do olhar, devemos expor alguns pontos importantes acerca da relevância do hábito do encontro com as obras cinematográficas. Colocamos aqui como encontros os momentos que levaremos o cinema aos estudantes na escola.

Quando o professor/professora se dispõe a levar uma obra cinematográfica que vise a provocar uma inquietação nos estudantes é necessário pensar de que modo isso será feito. É importante fazer com que encontro com o cinema seja uma experiência de encontro com a arte, na medida em que produza alguma afetação

reflexiva e não somente uma experiência de espectador passivo. Passivo pois não se permitiu pensar sobre outros aspectos contidos no filme que vão além daqueles que objetivava-se que ele pensasse.

Um passo importante a ser dado nesse caso é a exposição desses estudantes aos filmes que não são comerciais. Claro que não pretendemos com isso apontar que seus filmes preferidos são superficiais; nosso objetivo é que estes tenham contato com novas narrativas cinematográficas. Cabe ressaltar que os filmes comerciais também podem ser analisados, principalmente porque estamos cientes de que estes trazem inúmeras ideologias e mensagens que acabam sendo secundarizadas por elementos fantásticos, efeitos que camuflam os conteúdos ideológicos presentes na obra. Os filmes de super-heróis são um bom exemplo de como se pode apresentar a supremacia e a tendência de determinados sujeitos para salvar o mundo, romances que em certa medida naturalizam comportamentos socialmente aceitos e uma infinidade de elementos que estão presentes no cinema.

Nesse sentido, apontamos para a importância da paciência e da aceitação, pois o processo de encontro com essas obras é lento. Devemos lembrar que os estudantes estão em contato com algo novo e que certamente vai causar estranheza.

Bergala assevera que:

> A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e modos do funcionamento do entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma [...] (BERGALA, 2008, p. 65).

Pensando nessa questão acreditamos que nesse momento inicial seja importante pensar aulas em que se discuta o filme mais de uma vez e alguns aspectos da obra em sua totalidade. Desse modo, se fará necessário que os estudantes assistam todo o filme/animação que foi apresentada. Acreditamos que isso possa ser o motor inicial para que posteriormente a procura pela obra inteira será voluntária para que se revele seu desfecho assim como para que estes entendam que quanto mais profunda for sua relação com algo melhor será sua capacidade de argumentação e defesa de suas ideias.

Retomando, a pedagogia do fragmento, que entende o plano como “a menor célula viva” de um filme possibilita o desenvolvimento do olhar que está para além do acompanhamento da narrativa em sua totalidade.

A referida pedagogia propõe que dispondo dos recursos atuais os mais diversos fragmentos cinematográficos sejam apresentados aos estudantes. É importante frisar que esses fragmentos sejam previamente pensados para serem articulados com o tema da aula[8].

Isso se deve principalmente à necessidade que supomos que os fragmentos devam ter ligação entre si para que seja considerado o momento e o tipo de cinema que se produzia. Entendemos que esses fragmentos de filmes expostos são importantes, pois vão apresentar aos estudantes uma série de novas formas e dinâmicas que o cinema dialoga/dialogou durante seu percurso. Essa apresentação por fragmento objetiva também um percurso por diferentes momentos do cinema, além de apresentar as possibilidades de narrativas, associação de sons e imagens, movimentos de câmera e sua importância na cena, etc. Em linhas gerais podemos dizer que a pedagogia do fragmento é também o passo inicial para conhecer não só o modo como o filme é produzido, mas também a possibilidade de lançar o olhar ao modo como podemos entender a arte como reveladora.

Certamente não podemos pensar na pedagogia do fragmento nas escolas sem refletir na possibilidade de apresentá-la. Esse questionamento da maior relevância expõe variadas possibilidades de solução e cabe a cada professor pensar em trabalhar não só dentro das suas limitações, mas também dentro das possibilidades que a instituição vai oferecer.

Acreditamos que essa associação e apresentação dos fragmentos podem ser feita de forma simples na contemporaneidade principalmente pelos recursos que dispomos atualmente. Já existe hoje uma quantidade significativa de obras na internet,youtube e diversos sites que nos permitem um acesso rápido aos filmes. Contamos também com os pen drives, smartphones e os demais aparatos tecnológicos atuais que permitem que os estudantes acessem as obras na palma da mão.

É importante também criar um ambiente propício para iniciar o trabalho, todavia também é importante que este ambiente se estenda para que os estudantes possam ter acesso a essas obras fora do horário das aulas e principalmente dentro da escola. Dentro da escola esse espaço pode ser a sala de informática. Os professores podem sugerir que os estudantes frequentem esse espaço para assistir a obra que foi analisada. Uma boa estratégia é trabalhar com filmes que estejam disponíveis nos principais sites de vídeos da internet, nesse caso sugerimos que se apresentem obras

[8]Ver anexo do material didático que acompanha a dissertação.

disponíveis no Youtube. O fácil acesso às obras colabora para que o estudante encontre o conteúdo desejado num espaço virtual com que ele tenha familiaridade.

Para além da escola, como nos sugere Bergala (2008), o professor e a comunidade escolar também devem proporcionar e buscar alternativas para que os estudantes frequentem espaços que exibam filmes fora do espaço escolar. Atualmente existem inúmeros espaços abertos e gratuitos para esse tipo de encontros tais como: centros culturais, bibliotecas, etc. Nesse caso, o professor pode incentivar os alunos a frequentar esses espaços.

Conforme Fresquet (2013):

> Trata-se de proporcionar condições para que eles revisitem passagens de filmes durante um longo processo, que não guarda parâmetros nem compete com os modos de funcionamento da diversão. A proposta de produzir espectadores criadores consiste em favorecer as condições para que as obras a que assistem consigam ecoar e se revelar em cada um, segundo sua sensibilidade. (2013 p.53)

Ainda outros fatores justificam a utilização da pedagogia do fragmento nas escolas. Um deles é a disponibilidade de tempo das aulas, no caso de Filosofia, que na maioria das escolas públicas não é superior a dois tempos de aula uma vez por semana. Esse é um dos muitos fatores que nos limita e que podemos tentar amenizar também com os fragmentos de obra ou exibição dos curtas. Outro fator importante a ser observado diz respeito àquilo que será apresentado em sala. Com o objetivo de apresentar os conteúdos de forma mais qualificada o professor poderá apresentar menos temas para poder ganhar mais tempo e possibilidade de refletir sobre ele. Vale ressaltar que dentro daquilo que será apresentado podem surgir outras questões filosóficas interessantes, nesse caso é importante também sempre dialogar com os questionamentos que surgem.

O objeto da pedagogia do fragmento é ser o motor inicial que leve os estudantes a trilhar novos caminhos a partir de suas experiências com o contato com o cinema e com a Filosofia. Com o cinema, pois eles não vão privilegiar somente o entretenimento, mas também as mensagens contidas na obra e no caso da Filosofia o convite será pensá-la de modo diferente ao que privilegie somente o texto filosófico.

Segue daqui um importante apontamento acerca da pedagogia do fragmento: como ela é, e por que acreditamos que seja uma forma adequada para inserir o cinema na escola como arte, e como recurso pedagógico importante no que concerne à possibilidade de criar um ambiente favorável à experiência do pensamento.

Essa pesquisa não se restringe a impressões sobre as obras assistidas, mas a que afetações reflexivas estas são capazes de proporcionar no momento em que os

estudantes começam a pensar sobre elas pensando a potencialidade filosófica contida no filme. Entendemos que a obra cinematográfica é capaz de levar a um exercício de alteridade.

Essa inserção e diálogo que pretendemos fazer do cinema na escola como arte e não como um produto da Indústria Cultural também visa a dialogar com o que já foi dito anteriormente sobre o tipo de leituras que os estudantes trazem consigo sobre o mundo. A escola aberta a um espaço de criação é aquela que entende que no processo de geração do conhecimento cabem múltiplas linguagens. O cinema na escola e os processos de criação se propõem não só a sensibilizar os estudantes, mas também fazer com que estes entendam que fazem parte do processo de geração de seu conhecimento.

Pensar na pedagogia do fragmento como caminho para refletir sobre questões diversas, apresentar a Filosofia não só como história da Filosofia, mas também como possibilidade de um exercício de pensar filosoficamente exige do professor colocar em risco seu lugar de estabilidade dentro da sala. O risco vem justamente do momento em que ele se desloca de seu lugar de detentor do saber e passa a ser aquele que também irá vivenciar determinada experiência. Dizemos que se coloca a estabilidade em risco, visto que o professor nesse caso não será aquele que chega com um problema que somente será pensado de uma maneira fixa. Quando se propõe experiência de pensamento deve-se estar aberto a toda reflexão e debate que possa surgir dentro de sala acerca do que está sendo apresentado. Acreditamos que estar preparado para questões que fujam o planejado sejam da maior importância quando se fala de experimentar pensar um problema ao invés de recebê-lo passivamente.

A pedagogia do fragmento irá possibilitar o desenvolvimento do olhar do estudante, na medida em que objetiva justamente que este ultrapasse o espectador que vê o cinema apenas como entretenimento. Trata-se de trabalhar com a imaginação, com a ideia de “como o diretor chegou aquilo?”, o que levou o cineasta aquelas escolhas? É por intermédio das imagens, sons, diálogos e afetações ficar inquieto diante de uma questão apresentada. Essa inquietação será importante quando pensarmos as questões filosóficas que podem existir no cinema. Essa inquietação é muito relevante quando estamos numa aula de filosofia que se proponha a pensar filosoficamente a filosofia e seus problemas.

Falar da pedagogia do fragmento requer primeiro se organizar para que essa prática possa ser realizada. É importante que se apresente previamente o porquê aquela obra será apresentada os objetivos daquilo para a aula e para pensar

determinados problemas. Acreditamos que isso além de dar maior credibilidade à aula também contribui para que os estudantes estejam mais atentos ao que será apresentado.

Isso significa que os esforços devem caminhar rumo a abrir possibilidade desses jovens de cada vez mais estar diante da possibilidade de contato com obras dentro da escola que talvez não tenham fora dela, o contato com os bons filmes.

> [...] a concepção de bons filmes de Bergala pretende fugir da indústria Cultural e propor um cinema alternativo, que não roda no circuito comercial. Sua proposta envolve um mergulho nos clássicos da história do cinema e se aventura pelos filmes mais recentes que oferecem pontos de vista comuns [...] Bergala realiza uma viagem não cronológica pela história através da edição de fragmentos articulados por diferentes pontos de vista. (FRESQUET,2013, p. 6)

Da ampliação desse horizonte fílmico que visamos a proporcionar nascerá um novo desafio nomeado por Bergala “tornar-se um passador”. O significado do ser um passador tem uma força significativa no espaço escolar. O passador desloca o lugar do professor de detentor do saber na medida em que este se propõe e aceita o risco, por convicção, de ser aquele que vai experimentar algo novo com os outros.

> Quando se aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar “passador”, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonado por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para, para retornar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si mesmo, menos protegido [...]. (BERGALA, 2008, p. 64)

Diante dessa nova postura do professor o processo de ensino se desloca e se configura de outra forma. O passador se desarticula do lugar de professor, aquele que ensina, e se insere num novo lugar onde é aquele que abre caminho a experimentação. Esse cinema proposto é o cinema como arte é por isso é o cinema da experimentação. Falamos em experimentar principalmente porque objetivamos um cinema que fuja a racionalidade instrumental e nos desloque para o campo da experimentação. É nesse encontro com a experimentação que nasce também o encontro com a filosofia. Esse momento de deslocamento do sujeito de um lugar para o lugar do personagem permite uma experiência estética e filosófica.

Fresquet (2013) nos diz que:

> Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele. (2013. p.123)

Assim o que desejamos quando falamos no cinema dentro da escola não é um cinema voltado só para a transmissão ou ilustração, mas um cinema da experimentação do pensamento, do risco, do espanto. É esse cinema que se assemelha ao que entendemos como deve ser apresentada a filosofia na escola como veremos mais à frente.

Cremos que o cinema na escola como fonte de experimentação traz consigo a possibilidade de revelar por seus elementos surpresa. Entendemos que esse lugar do cinema para pensar possibilita, além de emancipação do pensamento por meio da experimentação, ser o espaço onde estudantes vão se propor a se deslocar da condição de receptores e professores/professoras se deslocam e repensam o significado de ensinar.

Conforme nos apresenta Ana Iara Silva (2014):

> Portanto, o cinema como arte adentra os espaços escolares como um “outro” que instiga e provoca experiências de alteridade, porque amplia olhares, dialoga com os sujeitos e provoca discussões para além dos conteúdos programáticos. Esse é o verdadeiro papel do cinema como arte na escola, modificar, fazer pensar, desestabilizar, dialogar com os sujeitos em mudanças e talvez possibilitar o repensar da própria escola, como espaço de criação, contribuindo para novas formas de estar em aula, inventando e reinventando novas descobertas no âmbito escolar. (SILVA, 2014, p. 9)

Esse cinema que pensamos para a escola é aquele que se propõe a ser arte, o cinema da alteridade, do encontro com o novo. Esse cinema que se revela de muitas formas como motor para pensar questões filosóficas contidas nas obras.

2.2 Filosofia e Cinema: um diálogo possível

Um apontamento importantíssimo para que possamos pensar uma aproximação possível entre a filosofia e o cinema em nossa pesquisa é entender que o cinema é veículo de construção de pensamento. É importante perceber que através do

cinema é possível a construção de um diálogo capaz de problematizar diversos aspectos da realidade através das imagens e dos elementos que constituem o filme.

É claro que é importante apresentar que o modo como o cinema faz essas problematizações não é idêntico ao da filosofia. Igualmente relevante é ter em mente que o cinema nem sempre traz consigo problematizações, isso é evidente nas obras que são fruto da indústria Cultural. Isso também não quer dizer que delas não podemos trazer nenhuma reflexão, mas que estas não têm tal intencionalidade. É preciso entender como através das narrativas cinematográficas podemos encontrar e estabelecer desdobramentos filosóficos mesmo este se apresentando como um produto da Indústria Cultural.

O cinema pode ser uma ferramenta que conversa com a filosofia por sua linguagem filosófica, contudo para estabelecer essa conexão precisamos perceber que tipo de relação podemos estabelecer entre a narrativa que se produz no cinema e a filosofia. Posteriormente, devemos estabelecer que tipo de relação ela pode ter com determinada corrente do pensamento filosófico ou conceito que será apresentado. Como o cinema traz esses conceitos até nós.

Alessandro Reina, (2014, p. 19) afirma que “o cinema torna-se arte quando ganha uma narrativa, quando expressa uma linguagem que tem como intenção comunicar algo que vá além das imagens de objetos e situações cotidianas triviais, passando a ser alvo de especulação”. Através das narrativas que emerge a possibilidade do espectador pensar pela trama determinados conceitos e problematizações e fazer associações.

> Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar- e que é transformadora do real, com real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. (MIGLIORIN, 2010.p.3)

É com esse cinema que convoca os espectadores à participação e à experiência do pensamento que vamos estabelecer um diálogo dentro da escola. É partindo de ideias de experimentação que vamos deslocar o professor de seu lugar de ensinar e o estudante do de aprender para o campo da experimentação.

Migliorin (2010):

> A arte não se ensina, se experimenta. A experiência deve ser nova para o professor e para o aluno, enfatiza, ainda, Bergala. É pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos. Experimentar no lugar de

> interpretar, como tanto insistiu Deleuze. Com os amigos – PierPaolo, Gilles e Alain podemos, então, dizer que o cinema é uma experiência *na* transformação da realidade. (MIGLIORIN, 2010, p. 4)

É dessa relação de experimentação e formação que o cinema pode proporcionar que pretendemos fazer uma ponte com a filosofia de modo que nem um nem outro perca sua essência, mas que ambos tornem possível através de novos olhares constituir diálogos que colaborem com uma emancipação intelectual dos estudantes.

Temos um ponto importante que é preciso clarear acerca do cinema principalmente quando se usa o filósofo da escola de Frankfurt como uma das bases teóricas desta pesquisa.

Adorno enxerga nas novas técnicas uma fetichização da arte e no caso do cinema, tendo consciência da Indústria Cultural e seu papel alienante, considerou que este contribuía para a alienação. Além da alienação o teórico apresenta que o cinema tem potencialidade para disseminar ideologias.

Se por um lado Benjamin (2010), em A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, vislumbrava nos novos meios culturais possibilidades de emancipação e até mesmo um caminho para a consciência revolucionária, para Adorno essa hipótese era ingênua principalmente pela crença de que a intenção de alienar e cercear a classe trabalhadora era bem maior.

É certo que não só o cinema, mas também a televisão foram e são utilizados como um importante mecanismo de dominação ideológica, e nesse sentido devemos concordar com Adorno, entretanto, ao longo do tempo tanto um quanto o outro se revelou com muitas faces.

> Em certo sentido, em mais de cem anos do cinema, observa-se a diversidade do uso da imagem no cinema e na televisão. O uso da imagem movimento com finalidades ideológicas para decidir eleições, a propaganda usada como defesa do fetiche no consumo, a construção de filmes cada vez mais desprovidos de reflexão voltados à ação e aos efeitos especiais visando lucro, em suma, o cinema foi e continua sendo explorado dentro de um viés político e ideológico pela grande indústria. (REINA, 2014, p. 27).

Não queremos apontar com isso que Adorno esteja errado quando pensa nos meios de comunicação e no cinema, até porque temos em mente o papel ideológico que a Indústria Cultural desempenha. O principal viés da crítica que se faz é ao cinema que possui apenas finalidades comerciais.

> É compreensível a adoção de uma postura negativa de intelectuais da época principalmente da escola frankfurtiana, com relação ao

> cinema mundial e a utilização do filme, tendo em vista o seu caráter fetichista e mercadológico. No entanto, como toda obra de arte o cinema é ambíguo e paradoxal, pois dependendo da perspectiva pode ser utilizado tanto para fins ideológicos que mergulham as massas na alienação, (como se observou na Alemanha nazista) como para tentar mobilizar ou provocar uma transformação política e social em tempos de ausência de liberdade. É sobre essa ambiguidade paradoxal que o cinema se desenvolve [...] (REINA. 2014 p. 31).

E é nesse ponto que acreditamos que o teórico da escola de Frankfurt não esperava. Assim como ao longo do tempo o cinema funcionou como disseminador de uma ideologia dominante e colaborou com a alienação. Este também fez o movimento reverso e em vários momentos da história foi revelador no que concerne à crítica social. Não é difícil nos dias de hoje encontrarmos o cinema apresentado como uma crítica social forte que não visa a atender de forma alguma a ordem vigente tampouco aos interesses mercadológicos. Temos sim o cinema e a televisão que estão preocupados em levar aos espectadores crítica social e denúncias e esse não é um movimento novo.

Esse cinema que parece que Adorno não anteviu exerce nos sujeitos algo diferente da passividade, do espectador que meramente assiste para o espectador que mergulha na obra justamente pela identificação de aspectos importantes apresentados por ela. Esse mergulho se dá também por meio dos conceito imagens que veremos mais adiante.

No cinema nacional, por exemplo, podemos apresentar inúmeras obras que dialogam com a crítica social de sua época. Em Deus e o Diabo na Terra do sol (1964), de Glauber Rocha temos um excelente exemplo do que apontamos anteriormente.



Figura 1: Cena Deus e o Diabo na Terra do Sol

(Disponível no Google)

O sertão brasileiro é um forte exemplo a ser citado; em Deus e o Diabo na terra do Sol estamos diante de uma narrativa com forte crítica social. Narra-se a história de Manuel (Geraldo Del Rey), sertanejo que vive no sertão da Bahia, vivendo da pequena quantia que ganha como vaqueiro, cuidando do gado do Coronel Moraes (Mílton Roda). Convivem com ele sua mãe, já idosa e sua mulher, Rosa (Yoná Magalhães), que cuida da roça e dos trabalhos domésticos.

Ele e sua família sofrem não só com a seca, mas também com as injustiças praticadas por seus patrões. Inconformado com a exploração que o assola, Manoel, põe-se a questionar seus direitos acerca de um acordo feito com seu patrão (Coronel Morais). Diante dos maltrato que este sofre em um ato de fúria este mata coronel Morais.

Parece-nos evidente que esse ato não está relacionado à vingança, mas sim de um homem ciente da necessidade de que se cumpram os acordos por entender que ele, mesmo em sua condição de pobreza, deve ter seus direitos respeitados. O filme é permeado por uma série de questionamentos importantes que que se revelam ao longo de toda obra.

Xavier nos faz um apontamento interessante:

> A revolta do vaqueiro no confronto com o coronel resulta em uma acumulação de motivos perfeitamente explicáveis pela sua experiência dentro da realidade social em que vive. A reação violenta do vaqueiro ganha, portanto, pleno sentido a partir de sua relação com o poder dos homens. Para entendê-la, precisamos admitir que há em Manuel uma certa noção de direito, uma aspiração de justiça, mesmo que elementar, cristalizada na ideia de cumprimento correto de um acordo (XAVIER,1983, p. 130)

O filme supracitado serve como exemplo para ilustrar como o cinema também exerce um papel fundamental no que diz respeito a problematização da realidade. Além desse aspecto da crítica social podemos também perceber esse cinema como um forte marcador de identidade.

A minissérie Grande Sertão Veredas, produzida pela Rede Globo baseada no livro de Guimarães Rosa também é outro exemplo de como existem produções que não visam somente alimentar a Indústria Cultural. No caso de Grande Sertão, podemos observar o universo dos jagunços, as guerras e as inquietações que envolvem o personagem Riobaldo (Tony Ramos).

Grande Sertão mostra o conflito entre as tropas federais e as forças provinciais no interior de Minas Gerais no interior no início do século XX.



Figura 2: Riobaldo (Tony Ramos) personagem de Grande Sertão

(disponível no Google)

A trama também revela os momentos perturbadores de Riobaldo que sente uma estranha atração por Diadorim (Bruna Lombardi) que é amiga do personagem

desde a infância, mas se apresenta durante toda a obra como um jagunço escondendo que é uma mulher de toda a tropa. Diadorim permanece lutando lado a lado com os demais jagunços e Riobaldo somente descobre que ela era uma mulher após sua morte.



Figura 3: Riobaldo e Diadorim pacto de amizade

(disponível no Google)

O longa metragem de Glauber Rocha, Terra em Transe (1967), além de se revelar como um filme que traz inquietações políticas importantes, mais uma vez nos mostra como o cinema é capaz de ser importante no que concerne a crítica social. Terra em transe (1967), conta a história de um país fictício da América latina, Eldorado, e a busca pelo poder. A história fala de Paulo (Jardel Filho), que está dividido entre apoiar Porfírio (Paulo Autran) um ditador moralista e Felipe Vieira (José Lewgoy), que deseja governar para o povo, mas vai vencer as eleições por alianças duvidosas com os grandes latifundiários. O filme também nos traz Sarah (Glauce Rocha), militante de esquerda que mesmo desejando construir família optou pela militância que culminou em sua prisão e tortura após ser pega em um ato na rua.

O filme trata dessas questões que envolvem Paulo que precisa escolher um lado, mas permanece dividido pois ambos se revelam corruptos e problemáticos. Glauber nessa obra nos trouxe uma série de questionamentos que, são válidos inclusive para a conjuntura atual. O perigo de alianças com poderosos, avanço do conservadorismo,

apoio a golpes, figuras que amparadas no discurso de salvação da família e da honestidade ganham notoriedade etc.

O filme é um ótimo exemplo de como podemos pensar política, ideologia com nossos estudantes. A obra não só se propõe a denunciar as alianças, o papel da ideologia e o drama dos trabalhadores que ficam a mercê de todas as disputas, mas também encontramos nela uma série de discussões interessantíssimas sobre o papel das ideologias e o modo como o governante se revela. Analisar o personagem, o governante, a figura de Sarah nos parece interessantíssimo nesse caso.

As obras citadas são exemplos, mesmo que distintos, cinema e minissérie que nem tudo produzido é pensado para alimentar a indústria cultural.

Além disso, principalmente em Grande Sertão, a minissérie nos apresenta modos de vida, questões, a linguagem do sertanejo, assim como a geografia, a vida do bando de jagunços e uma gama enorme de elementos que retratam um povo. Trata-se de uma produção importante que serve para pensarmos parte do período da história.

Retomamos aqui ao cinema e seu diálogo em conjunto com a filosofia no convite a experiência de pensar filosoficamente. Cremos que existem algumas reflexões relevantes no que concerne à presença das imagens na sala em conjunto com a filosofia. Acreditamos que o mais importante nesse sentido é associar a imagem ao estímulo do pensamento e não à ilustração de um ou mais conceitos filosóficos. O cinema deve proporcionar ao estudante um momento de repensar, criar e recriar conceitos filosóficos e não ilustrá-los por meios de imagem. Trata-se de analisar os possíveis debates que podem ser levantados dentro do filme/curta/animação.

A importância desse movimento é proporcionar ao estudante que entenda e se aproprie do que é apresentado. Existem também as questões que permeiam os momentos anteriores a apresentação de um filme que devem ser levadas em consideração pelo professor/professora. A primeira delas é uma preparação da turma para o que será realizado em sala, isto é, uma apresentação introdutória da obra e o propósito da exibição em sala. É importante que o docente tenha no texto o fio condutor que irá iniciar as problematizações que serão levantadas não só pelo filme, mas também pelo que foi lido e como este pode estar relacionado e pode ser percebido no que será apresentado.

O filme entra na sensibilização e problematização do que foi dito. É preciso criar um cenário que seja favorável aos estudantes pensarem nos problemas a partir de suas

próprias construções que emergem do diálogo do filme com o texto. No filme faremos leituras por intermédio das imagens, cores e dos demais elementos presentes na obra.

Existem também aspectos importantes, como já afirmamos, no que concerne à aula de filosofia no ensino médio que não podemos deixar de destacar: o tempo. Todos nós sabemos que, salvo raras exceções, na rede pública de ensino contamos com dois tempos de aula uma vez por semana, o que já nos oferece uma limitação principalmente porque, como também já dissemos, a filosofia somente está presente no ensino médio. Nesse caso, o que sugerimos é a apresentação de curtas metragens ou em caso de longas apenas fragmentos da obra.

Entendemos que isso colabora não só com um ganho de tempo, que é fundamental, mas também desperta o interesse no estudante e posteriormente assistir aquela obra em sua totalidade. Nesse caso, uma alternativa pode ser dentro da própria escola a utilização de espaços em que os alunos possam assistir ao filme. O grande diferencial desses espaços é que não se limitam como o cinema convencional a assistir e num momento posterior a isso se perder em inúmeras outras atividades.

Além dos longas, os curtas e as animações são importantes aliados no dia a dia de nós, professores e professoras de filosofia. Além do tempo que foi citado acima, os curtas também se revelam com um potencial interessante para a sala de aula. Isso se deve não só pelo tempo, mas também pela proximidade que as animações tem do quotidiano dos estudantes. Uma obra interessante que pode ser apresentada em sala de aula é o curta intitulado: Danny Boy, de Marek Skrobecki, (2010).



Figura 4- Danny Boy na multidão e a multidão sem cabeça.

A animação nos conta a história de um menino que vive numa cidade onde as pessoas não possuem cabeça sendo ele o único que ainda permanece com a sua. Mesmo não possuindo cabeça as pessoas da cidade curiosamente realizam atividades que não fazem sentido algum, como por exemplo, ir ao cabeleireiro, ao cinema, dirigir carros etc. Observamos que a ausência da cabeça das pessoas da cidade também colabora para a manutenção do caos que é naturalizado pelos que vivem nela.Danny, o único que possui cabeça, sente-se deslocado naquele diante de todos os outros membros da cidade. Como se não fosse suficiente a sensação de não pertencimento e deslocamento o menino se apaixona por uma moça, mas por sua condição é rejeitado. O menino segue feliz com sua namorada após arrancar sua cabeça e enfim se tornar igual os outros.



Figura 5: Encontro de Danny e sua amada

(disponível no Google)

O curta em questão parece interessantíssimo principalmente pelas questões que ele pode vir a suscitar. Se observarmos o que é, e como se apresenta a cidade ao longo da animação podemos perceber que o que se revela é um cenário caótico. Reina nos traz além dos aspectos citados outros apontamentos importantes sobre o curta em questão principalmente no que concerne pensar a ação do personagem de se decapitar.

A ausência da cabeça nos personagens nos revela um estado de apatia e impossibilidade de reflexão crítica diante do existente. Assim como o ato de cortar a cabeça do personagem Danny representa a necessidade de adequação impensada à ordem instaurada.

O curta nesse sentido é uma válvula para pensar questões como dogmatismo, e alienação diante da vida. Claro que é importante a apresentação de textos filosóficos que estabeleçam um contato inicial dos estudantes com aquilo que iremos propor como reflexão. Nesse sentido, cremos que é importante uma sensibilização inicial que levará a uma problematização futura. Para isso o professor deve antes de apresentar o filme levar a sala o texto com um ou mais conceitos que deseja trabalhar.

Trata-se de pensar questões da Filosofia por meio da obra cinematográfica[9]. É permitir aos estudantes que analisando o comportamento de determinado personagem possam traçar o caminho rumo a uma reflexão filosófica. Essa análise não se limita ao personagem ela também abrange o cenário, o período em que a obra foi filmada e tudo que e reúna elementos que tornem possível trilhar caminhos para um pensar filosoficamente.

Apresentar o filme é também se mostrar disponível a um movimento de repensar não só o personagem dentro da obra, mas também a obra dentro da filosofia. Muitas obras podem ser apresentadas para os estudantes e amparados em seus elementos o docente pode estabelecer as conexões em sala: O sétimo selo e o pensamento de Sartre, Meow e a Indústria Cultural, Fantasma da Liberdade a Moral e críticas sociais a a burguesia, etc. Alguns dos filmes citados estão disponíveis no material didático que acompanha essa dissertação.

Entendemos que o cinema pensa principalmente porque este é uma mola para a atividade filosófica. Através dele podemos tornar a sala de aula um campo favorável para uma sensibilização que aconteça a partir da obra assistida. Propomo-nos a pensar em que medida essa estética do cinema pode levar os estudantes a um movimento de estar no lugar do personagem, se perguntar por que está e não aquela postura, ou seja, pensar o problema sensibilizar-se com ele ao invés de receber um conceito de forma passiva e decorar.

Atentos também à necessidade de uma elaboração prévia, cremos que a filosofia através do cinema depende de alguns elementos que antecedem e precedem essa apresentação. Nesse sentido, sugerimos que alguns passos sejam importantes para iniciar esse processo.

[9] Ler material didático que acompanha essa dissertação.

- Antes de apresentar o filme, entendemos que é relevante fazer um levantamento acerca da obra. Diretor, ano, sinopse são os elementos iniciais que vão contextualizar não só o professor, mas também os estudantes acerca daquilo que será apresentado. Se for houver algum elemento na obra que seja um diferencial, modo como foi filmada, limitações no espaço, questões sobre o diretor, etc.

- A exibição da obra deverá ser realizada na mesma aula e de preferência devemos incentivar que os estudantes assistam na escola ou em casa o filme em sua totalidade.

- Podemos adotar não só o livro didático, mas também o texto do filósofo , bem como adotar algumas leituras secundárias mesmo que sejam apenas parágrafos. É interessante que estes textos sejam apresentados num momento anterior a exibição do filme para que se possa realizar um debate acerca de como os textos apresentados podem dialogar com as imagens.

- Após a exibição do filme é interessante levantar as questões que despertaram interesse e tentar entender o porque , de onde surgiu esse interesse. Como estratégia de desenvolvimento de defesas argumentativas e levantamento de questões problemáticas o professor/professora poderá levantar um debate acerca do filme com foco na questão filosófica que foi levada.

- Como entendemos que a pretensão é desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes se propõe como avaliação atividades que possam ser pensadas pelos próprios estudantes. Nesse caso, o professor pode propor uma ou mais atividades e convidar os estudantes a pensar elementos que vão fazer parte da atividade proposta.

Esse movimento de levar o filme para a sala de aula estabelece um movimento inicial de levar os estudantes a pensar e problematizar por meios diversos além dos textos filosóficos. O cinema nesse caso não tem como objetivo apenas ilustrar, mas sim sensibilizar por meio de suas imagens.

Cabrera nos diz que:

> Costumamos dizer aos alunos que, para se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vive-lo, senti-

> lo na pele dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele. (CABRERA. 2006, p. 16)

Nas aulas de filosofia com o cinema podemos trazer a tona várias problematizações através dos conceitos imagens[10] existentes. Por intermédios desses somos capazes de explorar mais profundamente as questões e indagações presentes na obra. O cinema se configura naquele que é capaz de transmitir por meio das imagens o que a filosofia faz por meio da escrita. Nossas problematizações são apresentadas pelo cinema de outro modo que acreditamos que esteja mais próximo dos jovens pelos motivos mencionados no primeiro capítulo dessa dissertação.

Passemos a algumas obras cinematográficas e a relação que estas possuem com a filosofia. Ao longo da apresentação também não deixaremos de explicitar os motivos que nos levaram a escolher tal obra bem como sua relação com o processo que leve a reflexão filosófica.

Na animação Meow (1981), de Marcos Magalhães e em Eles vivem (1988) de John Carpenter não é difícil encontrar a válvula inicial para pensar questões como, por exemplo: da Indústria Cultural, propaganda, manipulação, etc.

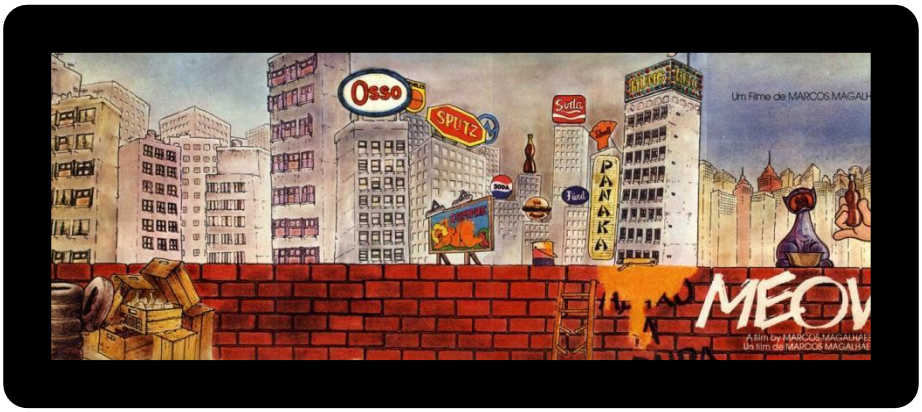


Figura 6: Animação Meow e os elementos da propaganda ao fundo

(disponível no Google)

[10]Conceito imagem. Essa palavra é praticamente auto explicativa e quer dizer que podemos manifestar conceitos por meio de imagens. No cinema isso é constante e muito eficaz principalmente porque a imagem possui um poder superior aos textos de afetação. Nesse sentido, concordamos com Cabrera no que concerne ao cinema e sua força vem também do envolvimento emocional existente entre telespectador e a obra.

A animação se inicia com uma panorâmica que retrata uma cidade atrás de um muro e após uma explosão o cenário já começa a se modificar. A câmera segue se movimentando e por fim surge o gato e é com a imagem desse gato que a história irá se revelar. Alguns elementos são importantes no caso dessa animação, como por exemplo: o movimento da câmera e o cenário que se revela e modifica ao fundo, o “pliplim” que é captado e que simultaneamente reflete num conjunto de prédios todos estão sintonizados na mesma emissora, as propagandas em volta do gato, até o modo como o bichano é persuadido ao consumo.

Esses e outros elementos podem ser elencados pelo professor e problematizados em sala. Podemos nos dispor a pensar que tipo de mensagem o diretor pode passar com os elementos escolhidos, quais as problematizações contidas no curta, e de que outras maneiras essa história poderia ser contada.



Figura 7- Eles vivem: cena A descoberta

(Disponível no Google)

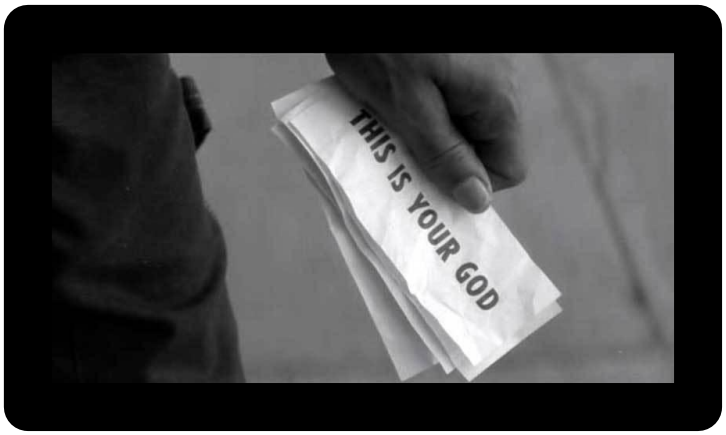


Figura 8: Filme eles vivem: Revelação sobre o dinheiro

(Disponível no Google)

A história do filme Eles Vivem não se reduz a ficção científica e traz consigo uma forma de problematizar a realidade. John é um trabalhador que chega a Los Angeles e começa a trabalhar numa fábrica. E é durante uma confusão provocada por uma operação policial no bairro pobre onde ele vive que o personagem encontra um óculos. Aparentemente o que seria um óculos comum é algo que revela quando usado as horrendas criaturas que habitam e mundo e mensagens subliminares passadas através da mídia.

Os óculos possibilita a John enxergar na sociedade aquilo que ninguém mais vê. O personagem percebe então que o planeta está sendo controlado por alienígenas e junto a seu companheiro de trabalho decidem iniciar um movimento de resistência a dominação, ambos durante a trama serão perseguidos pela polícia.

Através da câmera subjetiva o diretor nos transporta para o cenário que John passa a perceber com o uso dos óculos encontrados, isso ocorre aos vinte e sete minutos de filme. Podemos perceber que nesse momento a imagem se torna preta e branca e passamos a ver pelos olhos do personagem. Essa revelação se estende até os trinta e seis minutos de filme. Jonh assiste com espanto e revolta as inúmeras mensagens subliminares que todos os seres humanos estão submetidos. O diretor apresenta através da linguagem cinematográfica uma questão semelhante à apresentada anteriormente, mas dessa vez de forma mais sútil.

Nas duas obras podemos levantar questões sobre o porquê da alteração das cores na imagens do filme (Eles Vivem), o que significa a alteração do cenário(Meow)

que elementos parecem importantes na cena para pensar questões como: manipulação, propaganda , Indústria Cultural na sociedade.

Se o estudante, por exemplo, tem um referencial anterior que aborde questões de dominação, ideologia, indústria cultural aliado à identificação com os personagens das obras poderá proporcionar uma reflexão através do que foi assistido. O sentimento de perplexidade diante do cinema é a origem da reflexão filosófica. Através das narrativas cinematográficas podemos experimentar as problematizações pela imagem. Esse sentimento pode ser alcançado de muitas maneiras e uma delas e através da semelhança que possamos enxergar entre nós e o personagem.

Cabrera (2006) nos apresenta alguns conceitos que revelam como os elementos presentes no cinema nos levam a experiência do pensar filosoficamente. Um deles é logopatia (lógica afetiva), que é dar um sentido lógico as afecções que o cinema nos provoca. Esse conceito ocupa um lugar importante para entendermos a relação que se estabelece entre o cinema e a Filosofia. A logopatia pode ser entendida como entender o real através do logos e do pathos. Isso está relacionado ao cinema, pois ao assistir um filme experimentamos a emoção que ele nos apresenta proporcionando este tipo de reflexão que veicula a razão e a emoção.

Conforme Cabrera:

> A racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida. De forma que é preciso aceitar que parte deste saber não é dizível, não pode ser transmitido àquele que, por um ou outro motivo, não está em condições de ter as experiências correspondentes. (CABRERA, 2006, p.11)

Quando apresentamos a ideia de logopatia e sua relação entre cinema e filosofia propomos o resgate e a importância da sensibilização e dentro do processo educativo. Nesse caso, as questões passam a ser vivenciadas e sendo seus conteúdos “vivenciados” de alguma forma e associadas a realidade bem como trabalhados com o imaginário dos estudantes geram um sentir que leva a uma diferente possibilidade de pensar questões que não se dão por intermédio somente do texto filosófico.

É importante também esclarecer o que se entende pelo conceito imagem para que se possa estabelecer a relação entre a Filosofia e o cinema. Podemos apreender

a ideia como uma forma de se desenvolver um pensamento conceitual por meio das imagens. Isso que difere da filosofia que nos apresenta essas questões através da escrita. Além disso, devemos elencar alguns pontos importantes apresentados pelo autor:

> Os conceitos-imagem do cinema, por meio desta experiência instauradora e plena, procuram produzir em alguém (um alguém sempre muito indefinido) um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano, da natureza etc. e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Não estão interessados, assim, somente em passar uma informação objetiva nem em provocar uma pura explosão afetiva por ela mesma, mas em uma abordagem que chamo aqui de logopática lógica e pática ao mesmo tempo. Não se deve confundir "impacto emocional" com "efeito dramático". Um filme pode não ser "dramático" nem buscar determinados "efeitos" e, apesar disto, ter um impacto emocional, um componente "pático". (CABRERA. 2006. p. 36)

Esse conceito-imagem que o cinema nos traz suscita um impacto emocional que desperta um valor cognitivo através do emocional. Segundo o autor esse impacto equivale ao pathos, aquilo que irá despertar nossa curiosidade para uma questão que se desvela por meio das imagens apresentadas. "um conceito imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar este no conceito" (CABRERA, 2006, p.21).

Devemos também nos preocupar, principalmente quando falamos de cinema e filosofia, de apontar onde está o aspecto filosófico da obra em questão e se num filme podemos ter mais de um conceito imagem.

Cabrera (2006):

> Um filme todo pode ser considerado o conceito-imagem de uma ou de várias noções. Podemos chamar o filme inteiro um macroconceito-imagem, que será composto de outros conceitos-imagem menores. Um autor clássico que facilita a compreensão do "conceito-imagem" é Grifith, com seu filme Intolerância, pois ele, por meio do título e da reflexão filosófica que faz, mediante imagens, sobre a intolerância, mostrou de que forma um filme inteiro pode ser visto como um conceito-imagem desse fenômeno humano chamado "intolerância". A principal tese filosófica deste filme é que intolerância é a-histórica, sempre existiu, independentemente de épocas e situações. (CABRERA. 2006. p.24)

Na contemporaneidade os jovens estão mergulhados em conteúdos permeados de produção imagética. Ou seja, percebemos que é crescente a percepção e apreensão por meio das imagens. O "ver" adquire significados diferentes que podem

ser explorados para além do fenômeno enxergar. Esse olhar é um conhecer, refletir sobre algo que é mostrado.

Segunda Reina (2014):

> Pois a partir das imagens, que é feita uma reorganização e restauração da realidade, o espectador em frente a tela, não se torna passivo, com a sua natureza humana que jamais indiferente mas sim ativa, criativamente investiga e reconstrói o mundo do fato fílmico. Quanto mais elementos da relação ensino-aprendizagem estimular o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema em sala de aula será otimizado. Poderemos então, levar o processo fílmico além da experiência estética, é utilizá-lo como ferramenta didático-pedagógica que auxiliará como um agente criador de conceitos em sala de aula. (REINA. 2014.)

Mediante a experiência o conceito- imagens aqueles que vão afirmar algo sobre o mundo. Assim encontraremos situações de nexo com as variadas obras cinematográficas. Assim podemos assimilar conceitos ideia pelos conceitos imagens apresentados através dos filmes.

É através desse conceito imagens e das problematizações que se podem construir através da experiência do cinema que se estabelece esse diálogo possível. Essa abertura que nos permitimos será o movimento inicial para partindo das construções imagéticas construirmos também os conceitos filosóficos. Da tentativa de estabelecer a relação entre ambos, nos proporcionamos aos estudantes a possibilidade de se debruçar sobre os problemas e se sensibilizarem a eles. Dessa sensibilização nasce a avaliação de métodos, argumentos, pertinência de debates e possíveis saídas para aquilo que está sendo investigado.

Capítulo 3 – A escola que emancipa

O capítulo a seguir irá abordar o conceito de emancipação amparado no referencial teórico de Theodor Adorno e suas contribuições para pensar o ensino da filosofia nas escolas. Ao longo do capítulo iremos apresentar o sentido desse conceito para outros filósofos como Kant, que serviram como soporte teórico. Traçaremos um caminho que justifica o uso da tradução “Esclarecimento” ao invés de “Iluminismo”.

Isso será importante para explicar porque entendemos que o significado de emancipação ou de tornar-se tutor de si mesmo está relacionado com uma filosofia que ensine a pensar de forma autônoma através da experiência do estudante. Essa formação está ligada também a atuação desses estudantes na sociedade como sujeitos críticos e autocríticos. Críticos, pois são capazes de entender as relações sociais que estão inseridos, problematizar e pensar soluções e autocríticos, pois são igualmente capazes de refletir acerca das próprias ações e implicações desta na coletividade. Além disso, esses conceitos também abarcam a relação que o estudantes têm com seu contexto histórico e sua formação.

Retomaremos a semiformação para relacionar a ideia de ensino emancipador e porque relacionando à Indústria Cultural que influencia fortemente na formação descomprometida com a educação, pois converte os bens culturais em mercadoria além de funcionar como uma fonte de disseminação de ideologias.

O grande desafio nesse contexto é pensar, a luz do pensamento de Adorno de que modo a emancipação, formação e semiformação estão ligadas ao pensamento filosófico através da arte, no caso específico do cinema, e de que modo podemos associar o ensino da filosofia à possibilidade de formar sujeitos emancipados.

Entendemos que esse ensino de filosofia não equivale à transmissão da filosofia aos estudantes, mas a possibilidade de um pensar filosoficamente. Para nós transmissão é o ato de apresentar um ou mais conceitos de filosofia sem propor reflexão sobre eles. Ou seja, apresenta-se um conceito que será trabalhado, mas não se propõe um caminho para pensar como o autor chegou àquela ideia. Isso se deve principalmente por acreditarmos que a filosofia deve ser experimentada. A filosofia enquanto experiência do sujeito que se opõe à ideia de conceito de forma rígida, que não dialoga com a experiência de pensamento dos indivíduos dentro do seu tempo.

Partimos dessa perspectiva de experimentação do pensamento filosófico em conjunto com o cinema para apresentar como essa experiência poderá colaborar para

a formação de uma consciência emancipada dos estudantes, que se distancie de práticas que tornem as aulas um espaço para a transmissão da filosofia.

Isso porque, confiamos que a ideia de transmissão não dialoga com a possibilidade de experimentar e consequentemente não promove a autonomia crítica. Ou seja, tratar a filosofia como uma série de conceitos fechados a serem apresentados não proporciona o que é próprio da filosofia que é o exercício de pensamento.

Julgamos que para que isso aconteça devemos pensar a filosofia dentro de um contexto histórico, seus limites e pretensões principalmente na sociedade atual. A filosofia como uma possibilidade de experimentação, pode referir-se a proximidade com o compromisso de sujeitos que estabeleçam por si próprios, novas formas de relação com a realidade que os cerca.

É através da análise desses termos que iremos abordar como iremos sustentar a ideia que o ensino da filosofia como um problema filosófico possibilita ao ser humano desenvolver habilidades que o levem a ter coragem de sair do estágio de tutela e alcançarem progressivamente a maioridade de modo que se tornem autônomos.

Cremos que é imprescindível nos colocar dentro do debate de que tipo de educação e formação desejamos dentro das escolas. Isso porque o modo como os estudantes são formados irá refletir no modo como estes vão atuar na sociedade. Não podemos negar que o papel da escola é colaborar com a formação dos estudantes. A questão que se coloca é que tipo de formação será dada. Entendemos que a mais adequada é aquela que coloca o/a estudante como senhor de suas próprias decisões, emancipado intelectualmente.

Está claro para todos nós que o professor também sofre com as limitações que são impostas dentro da escola. Entretanto, nos concentremos nos esforços e brechas na tentativa de promover uma educação para a formação e autonomia intelectual dos sujeitos.

3.1 Emancipação

Esta parte da pesquisa visa se debruçar sobre o conceito de emancipação e qual a sua importância no que diz respeito à formação do sujeito. É importante

ressaltar também os motivos que nos levam a crer que apresentar a filosofia como um problema filosófico[11] que deva ser investigado pode proporcionar essa emancipação.

Tal conceito será explicado com o suporte teórico do filósofo da escola de Frankfurt, Adorno que por sua vez, dialoga com a ideia de Immanuel Kant acerca do que o esclarecimento representa e significa no que concerne à formação humana. Nesse sentido é impossível não apresentar o célebre texto “A resposta à pergunta o que é o esclarecimento?”

O texto supracitado afirma que a emancipação está relacionada à saída do homem da menoridade, que ele mesmo é culpado quando sua causa não é a falta de entendimento, mas sim a ausência de coragem de se guiar sem a tutela de terceiros. Segue a explicação do termo menoridade.

> A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 1985, p.1)

Para Kant a sociedade se apresenta com os tutelados e os tutores, onde o primeiro permanece acomodado na condição de menor, ou seja, daquele que não se responsabiliza por suas ações, e os tutores, que de forma conveniente, se apresentam na condição de “guias”. Ele aponta também que os tutores na comodidade e conveniência de sua posição não incentivam os demais a saírem da condição de menor.

Kant nos explica que, através da razão os homens têm a possibilidade de se libertar dessa tutela. E também nos alerta que, a saída dessa condição de tutelado é difícil, mas o esforço que retira o homem desse estágio de menor guiado pela luz da própria razão confere ao homem a possibilidade de ser esclarecido.

> É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o

11

> mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 1985, p.2-3).

Além da dificuldade de se desvencilhar da menoridade também é importante apontar que Kant (ano) faz referência em seu texto ao uso público da razão. Esse uso significa que o Esclarecimento para além de libertar o homem dos mitos e da tutela é também a liberdade de fazer uso de sua razão com outros homens.

> Contudo, se para o sujeito individual é difícil superar a menoridade, para a coletividade Portanto, percebe-se o acento no aspecto público, ou seja, o Esclarecimento enquanto uma proposta coletiva para uma comunidade livre e não somente um desafio individual (AMBROSINI, 2012, p.42).

Dizemos que o esclarecimento é justamente a saída da menoridade dos homens que é possível pelo *Aufklärung*. Esse termo que podemos definir dentro da obra de Kant como um processo de emancipação intelectual.

> Kant, como se sabe, define a *Alfklarung*, num texto célebre, como um processo de emancipação intelectual resultado, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro lado, da crítica das pretensões inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (KANT.1985, p.4).

É importante salientar que o termo supracitado tem também como tradução “iluminismo”. Interessa-nos mencionar que existem diferentes traduções, principalmente para justificar os motivos que nos levam a eleger a tradução de Guido Antônio de Almeida, edição de 1985 da obra “Dialética do Esclarecimento”, que nos remete a ideia de Esclarecimento.

O tradutor citado explica logo no início do livro o porquê optou por Esclarecimento ao invés de iluminismo e se ampara no argumento da fidelidade do significado do conceito justificando que esse não poderia se resumir somente a Iluminismo por dialogar com Kant e a ideia de saída do estágio de tutelado.

> É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico- filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa esclarecimento, por exemplo em contextos como: *sexualle Aufklarung* (esclarecimento sexual) ou *politische Aufklarung* (esclarecimento politico). Nesse sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence

> as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (politica, religiosas, sexuais, etc.) (ADORNO, 1985, p.7).

Algo que pode parecer supérfluo para alguns, para nós é importante que haja uma justificativa para a escolha da tradução, principalmente porque o termo não conta apenas com uma tradução. *Aufklärung* também foi traduzida como iluminismo e estamos apresentando essa explicação aqui principalmente pelo contexto da saída dos sujeitos da menoridade que Kant nos remete.

Buscando os pontos de convergência, quando Adorno nos remete ao Esclarecimento, os teóricos nos apontam que do processo histórico do iluminismo o conceito também aponta para a tentativa de livrar-se do desconhecido. É o que chamamos de "desencantamento do mundo". Nesse ponto os autores nos apresentam que o mito também se apresenta como uma forma de esclarecimento principalmente porque este manifesta a necessidade de explicar a realidade.

Em "Educação e Emancipação" (2003), Adorno apresenta a educação como um caminho possível para a coragem que Kant nos apresenta.

> De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2003, p. 143)

Ele nos aponta o quanto a necessidade de sair dessa tutela permanece atual, não para que os sujeitos entendem a necessidade de serem maiores frente a sociedade. Adorno (2003) sustenta em seu livro "Educação e Emancipação" que devemos lutar para que a escola deva prezar por uma educação que tenha por finalidade a contradição e a resistência. Daí a necessidade de uma educação que possibilite a formação de estudantes emancipados.

> Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para a educação seja uma educação para uma contradição e para uma resistência. (ADORNO, 2003, p.182-183)

Apostamos na educação que reverta o quadro de servidão a que os sujeitos são submetido e que insira os homens num processo onde a prática pedagógica esteja comprometida com formar indivíduos críticos e autocríticos frente a sociedade. Acrescentamos que isso dialoga também com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD)[12] que descreve entre os seus objetivos, "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Na Filosofia também observamos essa máxima que aposta na formação ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos.

> Assim, trata-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo de ausência de emancipação [...], de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo, de se opor de maneira explicita a um tal esclarecimento (ADORNO, 2013, p. 183).

É nesse ponto que a educação para a emancipação pode tornar os jovens "blindados" as propagandas e aos mecanismos de dominação da Indústria Cultural. Essa educação os levará a uma reflexão crítica do seu estado de menoridade frente aos mecanismos que fazem com que estes permaneçam sendo tutelados. Isso acontece na medida em que os estudantes são envolvidos por um processo de educação que proporcione uma reflexão crítica do que é apresentado.

Adorno faz severas críticas a Indústria Cultural e a propaganda como mecanismos dominação. Esse conceito revela o diagnóstico do tipo de sociedade que está sendo formada. É, fundamentalmente, um conceito extremamente crítico no que concerne ao modo como esta exerce influência direta na vida dos indivíduos. O que se percebe, é que mesmo não sendo algo novo, a Indústria Cultural irá converter os bens culturais em mercadoria e irá adequá-los a lógica da produção fabril. Isto acarreta, entre outros, numa sociedade que consome os bens culturais apenas por uma necessidade forjada no seio da propaganda.

Além disso, percebemos que esta converte a tudo um ar de semelhança "sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear" (ADORNO, ano, p.100). Adorno (ano) ainda aponta que os interessados no sucesso da Indústria Cultural justificam a padronização que leva os sujeitos ao longo do tempo a interesses e

[12] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso: 22/02/2018

necessidades iguais. Faz-se claro que estes são os tutores citados anteriormente. Estes que não só mantêm os outros sobre sua tutela, mas também impedem que os sujeitos busquem mecanismos de se tornarem maiores. Isso se deve também ao *status quo* que esse tipo de sociedade insere os indivíduos.

Através da propaganda, principalmente, os sujeitos são iniciados num ritual de aceitação e crêem na necessidade de adequação daquilo que passam a entender como fundamental para sua vida. Surge então nos sujeitos e na sociedade a alienação de si mesmo, a alienação de sua autonomia intelectual por meio da racionalidade técnica que desenvolve a dominação. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade que se aliena de si mesma” (ADORNO, 1985, p.100).

Na sociedade da Indústria Cultural - caracterizada pelo filósofo da Escola de Frankfurt como aquela que não só transforma os bens culturais em mercadorias, mas também induz a ideia de cultura das massas que não é verdadeiro. Esta se configura como um ramo de atividade que é destinado a padronização das pessoas - não há espaço para crítica. Isso porque o medo que vem da não adequação ao existente, faz com que cresça a sensação de não pertencimento ao grupo. Essa sensação de não pertencimento faz com que os sujeitos se desviem de sua capacidade reflexiva e permaneçam como tutelados.

Esse estágio de medo e de permanência sob a tutela de terceiros, impossibilita-os de se tornarem emancipados. Esses bens culturais ofertados pela Indústria Cultural são petrificados, desarticulados, pois são fruto do monopólio da cultura que visa a padronização dos sujeitos. Trazem com isso a consciência dura que se opõe não só a ideia de emancipação, mas também a ideia de formação que veremos mais adiante.

É importante marcar que Adorno não aponta a educação escolar como a única responsável por esse esclarecimento. Ele deve também perpassar a sociedade como um todo. Outro ponto importantíssimo é que o esclarecimento por meio da educação deve acompanhar o momento histórico em que o sujeito esta inserido. É necessário que se aponte para uma formação com o objetivo de buscar reflexões para os problemas de seu tempo. Isso equivale a sujeitos capazes de refletir sobre as suas próprias condições dentro de seu contexto histórico. Nesse caso, uma formação verdadeiramente emancipada supõe também autonomia para pensar a atuação do sujeito dentro de seu tempo, para si e para a coletividade em que está inserido.

Certamente, ~~ao~~ apontar a educação para a formação de sujeitos esclarecidos remete não só a formação de homens para seu tempo, mas também levanta uma educação que não seja a reprodução da ordem vigente. Isto é, se acreditamos que a educação deva ser aquela que promove a saída dos sujeitos do estágio de tutela, essa educação deve ser pensada não como uma transmissão, mas sim como o uso de uma razão que permita além de conhecer o mundo, modificá-lo.

> [...] gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada como modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p.140-141).

Quando nos propomos a presença de uma filosofia na sala de aula que não dialogue com a transmissão, mas sim com a reflexão e com um pensar filosoficamente é por acreditarmos que os sujeitos têm a possibilidade de pensar sem a tutela de outros. É por isso também que não apostamos numa filosofia que se revele por meio de conceitos fechados. Uma filosofia que se proponha estimular nos estudantes este uso da razão é uma filosofia que dialoga com a ideia de formar sujeitos que sejam capazes de guiar-se pelo próprio entendimento.

3.1 Experiência, pensamento e formação

É importante apontar para a ideia de formação contida no pensamento de Adorno apresentada em “Teoria da Semiformação”, está relacionada às potencialidades dos homens na sua vida em sociedade. Isso ocorre porque estes sofrem um tipo de adaptação que os insere dentro da sociedade.

Podemos pensar essa adaptação como um adestramento do homem no processo de conviver com os outros homens. Adestramento porque, é através da convivência com os demais que este irá controlar seus impulsos que são basicamente a destruição de seu semelhante e a destruição da natureza.

A formação nos remete a capacidade de autorreflexão, a capacidade de estabelecer vínculos significativos com algo que nos é apresentado. Esse tema nos é interessante principalmente porque estamos inseridos no espaço escolar. Claro que a

formação e a preparação para a formação de estudantes emancipados não é exclusividade da escola. Seria ingenuidade acreditar nisso. A escola para nós se revela como espaço institucional privilegiado para colaborar para que estas possam acontecer. Isso porque, mesmo de suas limitações – físicas e as limitações que se dão fora do espaço escolar-ainda é um espaço privilegiado para que tal empreitada seja possível.

Colocamos a escola como o espaço privilegiado, principalmente pela crença de que uma formação para os estudantes atuarem na vida em sociedade é o que se espera fundamentalmente da escola. Ainda sim, ressaltamos que se existe um déficit de formação, não é razoável atribuir a responsabilidade deste exclusivamente a escola.

Como nos fala Adorno (1996):

> O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural (ADORNO. 1996.p. 141-142)

A experiência é algo que aparece em vários momentos nos escritos de Adorno. Esse é fundamental para entender o que o filósofo que nos dizer com formação.

A experiência filosófica, que é um dos pontos relevantes dessa pesquisa, é importante ser pensada, principalmente porque esta passa pela ideia de formação e insere os estudantes naquilo que estes têm uma predisposição natural que é o uso da razão. Contudo devemos estar atentos que isso passa pela superação da sociedade da racionalidade instrumental. Entende-se por razão instrumental aquela que demonstra os problemas vindos da razão iluminista. É necessário lembrar aqui que os iluministas colocavam o conhecimento como aquele que levava a um progresso que proporciona bens a humanidade.

No contexto da Escola de Frankfurt a razão é instrumental porque ela não proporciona uma reflexão objetiva sobre as finalidades do conhecimento. A razão pode ser usada como instrumento de dominação, como exemplo, o que aconteceu na segunda guerra mundial. O conhecimento nesse caso foi usado para a valorização de algo que não contemplava o humano. A proposta dos teóricos desejavam superar essa razão com a razão crítica que pensa o uso da razão com o objetivo de investigar as finalidades do conhecimento.

Retomando as ideias de experiência e pensamento podemos delimitar bem o que a relação que se estabelece entre elas. Em, “Educação para que?”

Adorno nos apresenta essa relação.

> [...] a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito é aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação (ADORNO. 1995. p.151)

Levando em consideração o pensamento como uma experiência, podemos apontar a Filosofia como possibilidade de experiência do pensamento. A atividade reflexiva do estudante nesse caso constitui a experiência. A filosofia se apresenta como experiência principalmente se pensarmos que a reflexão filosófica se dá dentro de determinado contexto histórico. Isto é, os sujeitos envolvidos na apreensão de determinadas ideias.

> [...] Adorno critica a filosofia que restringe a uma atividade de definição de conceitos, que se deixa reduzir a um tratamento identitário preocupada, apenas, com uma formulação fixa e especializada de termos. Ao contrário, a filosofia precisa ser dialética para expressar o movimento e o trânsito dos conceitos [...] Poderíamos compreender sua tarefa como uma espécie de crítica de sentidos que ao longo da história aparecem sedimentados nos conceitos, mas que precisam ser compreendidos não como se fossem definitivos, antes, como produtos de um tempo e de uma certa realidade que afeta e os constitui. Adorno associa uma prática filosófica presa as definições uma concepção equivocada. (PETRY. 2015, p.465)

Além da crítica a filosofia que se prende a definição de conceitos, que seria contraditória com o processo de formação, principalmente por desconsiderar o modo como este se revela~~m~~ em diferentes momentos históricos, Adorno nos alerta, principalmente em seus escritos voltados a educação, que devemos voltar a nossa

atenção para uma filosofia que conduz os sujeitos a algum lugar. Isto é, devemos ter também como cerne das nossas preocupações enquanto professores de filosofia o que esta deve proporcionar aos nossos estudantes.

> No instante em que indagamos: Educação – para quê?, onde esse para quê não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas, sobretudo uma vez perdido este para quê, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 1995, p.141)

Ele ainda nos apresenta a relação existente entre a Emancipação e a nossa prática que visa ser uma experiência formativa. Essa experiência formativa se revela importante principalmente porque é capaz de proporcionar aos estudantes que tipo de relação estes têm com a realidade que os circunda.

Assim só podemos pensar numa filosofia e consequentemente numa educação que seja exclusivamente voltada para a emancipação e para o desembrutecimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, o processo de esclarecimento se revela também como a busca constante dos homens por respostas as questões que inevitavelmente se desvelam ao longo da vida.

Nas palavras do teórico:

> [...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem A educação com base em uma formação... toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p.182-183)

Cabe aqui também salientar que não estamos tomando os professores como descartáveis. Em, “Tabus acerca do magistério”, Adorno nos apresenta muito claramente que o mais importante é que, nós, os professores, tenhamos identificação com o conhecimento para que nossos alunos também tenham.

No contexto da escola e da sala de aula, a principal reflexão que devemos fazer é, em que medida estamos colaborando para os estudantes vivenciarem um experiência de formação contrária a semiformação, que já se faz presente. É fundamental o esforço de esclarecer as contradições impostas pelo existente. Esse esclarecimento não deve vir como uma manifestação da ideia de superioridade intelectual do professor. É importante que se esteja atento que esse tipo de postura

em nada contribui para a formação, muito pelo contrário, reflete o existente no espaço que deveria funcionar como aquele que serve para o confronto com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a pensar alguns problemas que em maior ou menor grau se associam um ao outro e influenciam diretamente na formação dos estudantes e com isso nos forçam a pensar estratégias metodológicas para pensar a presença da filosofia nas escolas de educação básica.

Levantamos algumas questões importantes na pesquisa e a primeira delas é o panorama do ensino da filosofia no Brasil. Através dele podemos identificar que a filosofia se fez presente de diferente modos em momentos variados e chegou a ser totalmente excluída no período da ditadura militar de 1964. Nos anos 80 os debates acerca da volta da disciplina se intensificam e em 2008 a filosofia se torna obrigatória em todas as séries do ensino médio. Entendemos que a importância de levantar essas questões é importante principalmente para pensar as dificuldades de pensar filosofia em sala de aula. Acreditamos que seja importante trazer esse debate principalmente porque a filosofia permanece excluída dos demais segmentos da educação, sendo ela oferecida apenas nas séries finais e com poucos tempos de aula.

Surge para nós importantes questões acerca dessa questão: como ensinar filosofia? devemos ensinar filosofia ou ensinar a pensar filosoficamente? Essas perguntas nos levaram a outras questões que diz respeito a como levar essa disciplina para a sala de aula de modo que não se encerre em decorar os conceitos que aparecem ao longo da história da filosofia. Julgamos que como a escola e a filosofia no currículo visam promover a emancipação intelectual dos estudantes e desse modo entendemos que o mais apropriado seria uma filosofia que se propõe a pensar a pensar filosoficamente, isto é, propomos uma experimentação do pensamento filosófico.

A segunda questão que foi colocada visou justificar os motivos que nos levaram a escolher o cinema como importante ferramenta a ser estudada nas escolas. Isso porque como explicamos nos capítulos anteriores existe um forte apelo ao visual que crianças e jovens trazem para a escola desde muito cedo. Esse apelo visual faz com que estes estudantes tragam para a escola um tipo de alfabetização que não implica necessariamente em ler e escrever textos conforme se aprende nas escolas.

Essas alfabetizações, alfabetização visual, que acreditamos que exercem uma influência significativa no modo como os sujeitos apreendem a realidade a sua volta e consequentemente exerce influência no modo como estes vão assimilar os diversos conteúdos disciplinares que vão ser apresentados ao longo de sua trajetória escolar. Entretanto, não deixamos de problematizar essas leituras que são feitas por meio das imagens principalmente porque sabemos que estas são potencialmente capazes de

trazer conceitos diversos. Apontamos nesse caso para o cuidado que devemos ter e a importância de pensar que tipo de alfabetização esses estudantes trazem, será que está realmente interfere de forma positiva na formação dos estudantes.

Como entendemos que os estudantes já vêm impregnados pelo meio visual nos propomos a pensar práticas educativas que sejam inclusivas e estabeleçam um diálogo com as vivências que estes estudantes trazem para a escola.

Propomo-nos pensar de que modo podemos pensar em práticas educativas que não abandonem as experiências dos sujeitos e que permitam que estes se sintam contemplados com as práticas educativas que estes possam se sentir parte delas.

Optamos pelo diálogo com o cinema principalmente por entender que existe um ponto de encontro entre ambos conforme afirma Cabrera (2006). Esse ponto se revela no momento em que é possível vivenciar uma experiência de reflexão por meio das imagens de um filme. Isto é, nos filmes existem elementos que nos possibilitam pensar diversos conceitos partindo de uma afetação reflexiva proporcionado pelas imagens ou elementos que constituem aquela obra.

Dentro dos filmes existe uma abordagem dos conceitos que se difere da forma como estes são apresentados pela filosofia. Chamamos aqui de conceito imagem a forma como eles se revelam nos filmes que são segundo o autor capazes de provocar os sentidos gerando uma afetação filosófica.

Essa afetação é chamada de “logopatia” que reúne o *pathos* e o *logos* que juntos são capazes de produzir as problematizações por meio das imagens. Apontamos então para a potencialidade de levar o cinema para a aula não somente como ilustrador de conceitos, mas também como aquele que é capaz de gerar reflexão pelas imagens.

No caso do cinema, as imagens, trazem consigo a possibilidade que os estudantes tenham uma experiência reflexiva diferenciada. Isso os possibilita traçar aproximações entre correntes de pensamento e o filme. A grande genialidade do cinema é que através das imagens é possível colocar os pensamentos como uma ação através da ficção presentes nos filmes. É através dessa ficção que os estudantes se mobilizam para as experiências estéticas e de pensamento. Além disso, podemos verificar que o cinema através de seu roteiro, suas figuras de linguagem tem um instrumento poderoso no que concerne a promover o pensamento. O cinema convida àqueles que assistem a fazerem problematizações e conduzirem pensamentos através da experiência enquanto espectador e também pela experiência dos personagens na obra.

Nossa proposta de reunir cinema e filosofia é pensar como a experimentação do pensamento pode nos levar a experimentação do pensamento filosófico. Para tanto, propomos um material didático que dialogue com os apontamentos que fizemos ao longo dessa pesquisa. O material traz alguns filmes e animações que visam proporcionar a experiência do pensamento por intermédio das imagens. Os filmes e animações são analisados sob o viés da possibilidade das leituras que podem ser feitas naquela obra. Nossa proposta é ler a narrativa e seus movimentos e levantar questões acerca da obra. Porque esse personagem é desse jeito? porque essas cores? que outros modos podemos pensar essa cena?

Esses questionamentos são levantados em diálogo com os textos que são levados para sala de aula e os debates que são feitos acerca deles. Acreditamos que com esse movimento os estudantes sejam capazes de se sensibilizar e experimentar o pensamento.

É igualmente importante nesse trabalho é apontar de que forma podemos pensar uma educação para a emancipação dos estudantes. Essa proposta que não parece nova, afinal é o objetivo final da escola, formar sujeitos preparados para a sociedade. Propomo-nos a pensar qual seria o significado dessa emancipação e que outros elementos podem atravessá-la e como podemos tentar alcançar. O filósofo da escola de Frankfurt, Adorno e kant nos trouxeram importantes contribuições no que diz respeito a ideia do significado de emancipação.

De maneira geral a ideia é pensar que tipo de práticas devemos ter enquanto professores e professoras que promovem a construção de sujeitos que saiam da condição de tutelados para a de críticos e autocríticos.

Tal empreitada culminou em apresentar o que entendíamos como emancipação intelectual que por sua vez nos levou a apresentar a ideia de formação e semiformação e qual o problemas dela quando se trata de escola e principalmente da proposta de uma educação para a emancipação intelectual.

Os conceitos supracitados vieram amparados pelo referencial teórico do frankfurtiano Theodor Adorno que acredita que devemos reunir esforços para uma proposta que envolva a formação dos sujeitos que se revela contrária a semiformação. A importância de uma escola que serve a formação crítica dialoga com a ideia de que sujeitos emancipados e independentes

Essas questões pensadas aqui se propõem a fazer com que nós, professores e professoras, constantemente façamos uma reflexão sobre qual é o papel da filosofia

na escola e qual é o papel da escola. Acreditamos que tão importante quanto apresentar uma filosofia que crie inquietações, faça perguntas que os estudantes levem ao longo de suas vidas todas essas possibilidades de argumentar, pensar seu papel na sociedade e as implicações de suas ações no âmbito individual e coletivo.

Referências bibliográficas:

ADORNO, Theodor Ldwing; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor.**Teoria da Semicultura.**Porto Velho: Edufro, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: Aproximações e distanciamentos. In. **Congresso Anual em ciência da comunicação**, 25., 2002. Salvador: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/159997494170508703642419542814021516 88.pdf .

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: Uma mediação possível?** São Paulo: SENAC, 2003.

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

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

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

CHAUÍ, M. Iniciação à filosofia. São Paulo: Ática, 2012.
_____. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2009.

CARTOLANO, – *Filosofia no ensino de 2º grau*., SP: Cortez ed./Autores Associados, 1985.

DINIS, Nildo Fernandes. Educação, cinema e alteridade. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p. 67-79, 2005;

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.33, n.1, p 59-79, jan/jun. 2008.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel (Org). **Imagem do desaprender:** uma experiência de aprender com cinema. Rio de Janeiro: Brooklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007. (Coleção Cinema e Educação).

GOULART, Maria Helena. **Ensinar a filosofar no ensino médio: uma proposta metodológica.** Polyphonía, v. 22/2, jun./dez. 2011.

HUERGO, Jorge. **Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía**. Bogotá. Nômadas. 1998.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Textos Seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter (org.). **Filosofia caminhos para seu ensino**. Rio de janeiro. Ed. Lamparina, 2008.

MARCONDES, D. É possível ensinar a filosofia? E, se possível como? In: KOHAN, W. (Org). Filosofia; caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. e REY, G. **Os Exercícios do Ver.** Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva**.** São Paulo: SENAC, 2001.

McLUHAN, Marshall Herbert. **Os meios de Comunicação como extensões do homem**. 5. Ed. São Paulo, Cultrix, 1979.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia*.* Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v.5, n.9, p. 104-110, jan./jul. 2010.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

OROZCO, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de comunicação. **Revista Comunicação e Educação,** São Paulo, V 4, n. 12. Maio/ago. 1998.

OROZCO, Guillermo. Mídia, recepção e educação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n 26. Abr. 2005.

PETRY, Franciele. Experiência e formação em Theodor Adorno. Revista Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015.

REINA, A. FILOSOFIA E CINEMA: O USO DO FILME NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA**.** Curitiba. 2014.

REINA, A.. Cinema e Filosofia: ensinar e aprender filosofia com os filmes. 1/1. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2015. v. 1. 194p

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação.** Jan / Fev/ Mar / Abr, 2004. N° 25. 5 – 17.
DUARTE, R. Cinema e educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

XAVIER, Ingrid. Notas sobre o ensino de Filosofia na Pós-modernidade**. RESAFE Revista Sul Americana de Filosofia da Educação.** Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5193/4367

Filmografia:

Deus e o Diabo na Terra do Sol. Direção Glauber Rocha. Brasil: Versátil Home Vídeo e Rio Filmes, 1963. 1 DVD (115 min), PB, son

Eles Vivem. Direção: John Carpenter. EUA: Paragon Distribuidora, 1988. 1 DVD (95 min), Colorido em partes preto e branco, som.

O Sétimo Selo. Direção Ingmar Bergman. Suécia: Versátil Home Video, 1957. 1 DVD (96 min), P&B, son.

Luz de Inverno. Direção Ingmar Bergman. Suécia: Versátil Home Digital, 1956. 1 DVD (95 min), PB, son.

Terra em Transe. Direção Glauber Rocha. Brasil: Versátil Home Vídeo e Rio Filmes, 1967. 2 DVD (115 min), PB, son

ANEXOS :

Pensando barbárie e Emancipação humana através de Danny Boy (2010)

O curta metragem Danny Boy[13] foi escolhido para trabalhar o tema da Emancipação Humana através dos textos do filósofo Theodor Adorno e Immanuel Kant que estão referenciados neste material. O objetivo é apresentar, através de elementos presentes no curta metragem o modo como a produção audiovisual pode nos trazer temas também pensados na filosofia, através das imagens. Vamos privilegiar nessa obra as ações individuais e coletivas dos personagens assim como a do menino Danny. O objetivo dessa escolha é promover uma reflexão sobre a ausência da cabeça nos personagens ao cenário caótico que a cidade se encontra. Acreditamos que com isso possamos trazer debates não só sobre os textos, mas também reflexões sobre a contemporaneidade e que implicações individuais e coletivas parecem estar relacionadas, quando naturalizamos o caos e abdicamos de refletir sobre o mundo ao nosso redor, que analogia pode ser feita entre a ausência de cabeça e as ações dos personagens?

Sinopse:

Trata-se de um curta metragem em stop-motion[14] do ano de 2010 dirigido por Marek Skrobercki que conta a história de um jovem, Danny, que vive em uma cidade onde ninguém possui cabeça. Danny o único na cidade que tem o membro, assiste a todo o caos que aquelas pessoas vivem assim como todas as ações sem sentido que se revelam ao longo da história .

Mesmo sem cabeça as pessoas vão ao cinema, barbeiro, dirigem e reproduzem uma série de atividades que não parecem fazer sentido algum para o menino Danny. A ausência do membro reflete na vida daquelas pessoas um absoluto caos que é evidentemente naturalizado pelos personagens do curta, exceto por Danny. O jovem acompanha aquele caos assustado e a situação tende a piorar quando ele se apaixona por uma jovem que esbarra andando na rua. Danny é

[13] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l89fv5aoUjo , acesso: 25/01/2018

[14] Stop motion é uma técnica que tira várias fotografias de um objeto inanimado fazendo pequenas alterações nesse objeto. A ideia de movimento se dá quando as fotografias são reunidas e passadas simulando movimento.

literalmente rejeitado por essa moça por sua condição e agora além de acompanhar todo o caos da cidade vai sentir-se rejeitado pela moça. O rapaz então vai procurar uma solução para sanar esse sentimento.

Proposta:

Após apresentação da obra e exibição vamos nos propor a pensar os elementos que estão presentes no curta. O docente pode escrever no quadro as informações que os estudantes observaram ao longo do curta, incluindo ações, cenário, o roteiro, diálogos (quando houver) que causam alguma estranheza ou parecem interessante.

Especificamente nesse curta propomos pensar e analisar as imagens, ações e elementos da cena dessa animação. A ausência de cabeça, a cidade caótica e as ações que são apresentadas ora em tom de humor ora apresentando como tragédia (como quando um morador de rua é atropelado). Propomo-nos a pensar o que significa essa ausência de cabeça se é somente a falta do membro ou se existe uma analogia relacionada a isso? Alguma outra parte do corpo poderia substituir a cabeça e ainda assim a mensagem seria a mesma? O que o diretor quer dizer com isso?

Ainda sobre as cenas o que representa ou pode representar as ações dos personagens no curta? Em vários momentos podemos perceber que os personagens vão ao barbeiro, cinema, tomam sorvete e até mesmo dirigem.

Essa série de ações tem implicações na vida coletiva como o próprio curta apresentará. Nesse ponto, cabe levantar a questão acerca de se adequar e comportar-se de modo que seu comportamento reflita diretamente na coletividade. Além disso, observamos também o absoluto caos em que a cidade se encontra: batida de carro, assaltos, atropelamento, e o modo como as pessoas da cidade naturalizam aquele caos absoluto. A que se deve essa naturalização? Como a cabeça arrancada pode ser reflexo dessa impossibilidade de pensar as questões que são apresentadas no curta?

Entre vários elementos presentes nesse curta vamos propor que os estudantes façam uma reflexão sobre o que representa a ausência da cabeça dos personagens. Como entender essa decapitação como reflexo do caos absoluto e naturalização da barbárie que permanece pela impossibilidade de pensar.

Outro elemento importantíssimo presente no curta é o personagem principal Danny. O menino é o único que ainda tem cabeça na animação e permanece durante todo curta com um ar de perplexidade diante do caos em que a cidade se encontra. A cabeça nesse caso parece ser imprescindível para o espanto que o personagem demonstra diante de todo aquele cenário. Esses elementos podem funcionar como

motor para pensar questões da filosofia como a adequação irrefletida ao existente é também responsabilidade do indivíduo com a coletividade. Ainda sobre Danny, devemos lembrar que este se apaixonou por uma moça da cidade e que ela o rejeitou por sua condição. Essa rejeição virá acompanhada de uma drástica consequência individual e coletiva para o menino que pode ser observada ao final do curta.

O tema sugerido para essa aula é a Emancipação humana. Dois textos podem ser levados para discutir o tema: Educação e Emancipação[15], Adorno e Resposta a pergunta o que é o Esclarecimento[16], Kant e o livro didático a seguir: O que é o esclarecimento? In: Antologia de Textos Filosóficos. Curitiba: Seed-Pr, 2009.

Nos textos citados vamos abordar questões acerca da barbárie e da emancipação intelectual.

Além desses temas, podemos atravessar a discussão com questões acerca do significado de estar adequado ao estado das coisas e implicações disso na vida coletiva.

Atividade sugerida

Como proposta de avaliação podemos solicitar aos estudantes que pensem em que momento da sua vida agiram como Danny e tragam essa questão para a sala de aula para debate com os demais. Cabe também trazer de que modo essa "postura" Danny tem implicações com a vida coletiva. Propomo-nos a pensar também se na animação substituíssemos a cabeça por alguma outra parte do corpo haveria perda de significado e principalmente se eles conseguem entender a relação que existe entre a emancipação intelectual e se afastar do caos e naturalização da barbárie.

Pensando Indústria Cultural através de Meow e Eles Vivem

[15] Texto disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5478/4585 , acesso: 25/01/2018

[16] Texto disponível em: http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf , acesso: 25/01/2018

Propomo-nos pensar as metáforas e os significados dos elementos das obras citadas e como estas podem dialogar com o conceito de Indústria Cultural. Procuramos identificar elementos que possam suscitar o debate acerca da Indústria Cultural, de como e o que ela representa na vida das pessoas. Para tanto, analisaremos as imagens e a mensagem contida em ambas as obras. Tanto em, Meow quanto em Eles Vivem, existem elementos que podem ser transportados para a contemporaneidade e pensados dentro do conceito de Indústria Cultural que também será atravessado pela propaganda, cultura e incentivo ao consumo.

Sinopse:

Meow![17] é um curta metragem de 8 minutos de duração do diretor Marcos Magalhães (1981). O curta recebeu alguns prêmios importantes como: Melhor filme na categoria de Júri popular e Melhor roteiro no Festival de Brasília em 1981 foi terceiro lugar no Festival de Havana em 1982 e Prêmio Especial do Júri em Cannes em 1982. Meow representou e trouxe consigo em forma de animação a crítica ao sistema e discussões acerca do consumismo.

A animação mostra um gatinho sobre o muro de uma cidade que mia insistentemente por comida. O pequeno gato é servido inicialmente de leite por uma mão que ao fim de cada tigela serve novamente o gato que nunca para de miar. Em dado momento o leite da garrafa acaba e o gatinho permanece miando muito e recebe uma pancada na cabeça. Uma segunda mão surge na animação para proteger e persuadir o gato através de diversos apelos a trocar seu leite por refrigerante. Entretanto, não podemos dizer que essa nova mão estava interessada em proteger o gatinho.

Eles vivem, 1988[18] (They Life)

Essa produção de baixo orçamento do diretor John Carpenter traz consigo uma forte proposta de reflexão sobre o modo de vida das pessoas de sua época que se adequa muito bem aos nossos dias. Eles vivem (1988) é uma crítica clara ao modo de vida americano de sua época e as políticas de Ronald Reagan.

They Live (1988) mostra a história de um trabalhador, John Nada (Rodney Piper), e sua chegada a cidade em Los Angeles em busca de emprego. John é acolhido por uma comunidade e dentro dela entrará em contato com pessoas que são parte de um grupo de resistência contra invasores que controlam a vida humana. A

[17] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q6p1XNokmVk, acesso: 30/01/2018

[18] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hb_TolNpoqM , acesso: 01/02/2018

trama se desenrola quando John encontra uma caixa com óculos que quando colocados mostram as coisas como elas realmente são revelando mensagens subliminares em toda parte e seres que se mostram como humanos, mas na realidade não são. John agora se vê obrigado a lutar contra esses seres e, junto ao grupo de resistência, mostrar a verdade a todas as pessoas. O filme que também pode ser interpretado como uma ficção, aos poucos se revela como uma crítica social e as políticas sociais de sua época.

Proposta:

Vamos propor analisar em ambas as obras o conceito de Indústria cultural e consumo. No início da animação Meow o cenário é apresentado por uma panorâmica[19] que mostra a cidade onde a animação vai se desenvolver. Elementos visuais revelados pelo enquadramento e sonoros são os aspectos que optamos para nossa análise. Logo no início a câmera percorre o trajeto de um muro com uma cidade ao fundo, que é composta por construções não muito altas. Uma explosão seguida do "plim-plim" que caracteriza a Rede Globo também aparece na parte inicial de Meow. Nesse mesmo instante é possível observar que todos os apartamentos estão conectados a rede Globo, pois todos piscam simultaneamente ao som da emissora. Faz-se presente na animação sirenes, barulho de carros, pessoas pulando o muro e ao fundo um cenário com propaganda de refrigerante, posto de gasolina, etc. A panorâmica permanece e também podemos observar pessoas pulando o muro dessa cidade. É importante perceber as características das pessoas que pularam o muro e que essa ação é seguida do carro da polícia.

A panorâmica se encerra na imagem de um gatinho, e partindo dele maior parte da história irá se revelar. O gato de miado alto reclama por alimento que será dado por um braço que surge no enquadramento e dá numa tigela prata dá leite ao bichano. Isso se repete por quatro vezes consecutivas e ao final de cada tigela de leite o gato solta um miado estridente exigindo mais alimento.

Alguns detalhes importantes podem ser observados nessa cena, por exemplo, a cor da manga da roupa do personagem que do leite ao gato que é verde amarela. Esse braço bate violentamente na cabeça do gato após a garrafa de leite esvaziar e o animal insistir em miar pedindo mais leite. O gato mesmo após a pancada parece indiferente e volta a miar. A mão então é interrompida por um segundo braço de bater

[19] Panorâmica: movimento onde a câmera permanece fixa sobre um eixo e faz um movimento vertical ou horizontal.

no gato e uma briga acontece. Um detalhe importante dessa cena é a cor da nova roupa no enquadramento: vermelha e branca. A nova mão sai vencedora da batalha e essa acaricia o animal e serve uma nova bebida numa tigela diferente. Dessa vez ouve-se o som claro da abertura de uma garrafa de refrigerante que é servido ao gato. Inicialmente o animal rejeita a bebida, mas após isso é colocado diante da televisão com uma gatinha muito sensual que incentiva o gato ao consumo do produto. O gato termina por beber o refrigerante e passa a miar agora desejando o produto na mesma proporção que desejava anteriormente o leite. A bebida é servida mais e mais ao gatinho que também em dado momento vira palco para propaganda.

Alguns tempo depois o braço verde amarelo volta a cena uma nova briga acontece e a animação termina. Essa animação é permeada por metáforas elementos visuais e sonoros que nos permitem estruturar uma reflexão acerca do consumo, publicidade e da Indústria Cultural. Podemos também perceber na animação a ideia de cultura.

É importante separar esses elementos em sala por partes para discutir o que cada um deles pode representar. A manga da camisa e sua cor, por exemplo, fazendo referência a culturas distintas e ao modo como nos alimentamos dela.

A violência contra o gato e o caos inicial que segue da panorâmica na animação pode servir como uma reflexão acerca da apatia e da naturalização não só de que nos é imposto, mas também de como consumimos e a aceitação passiva do felino aquilo que foi colocado para ele.

Outro aspecto importantíssimo presente nessa animação é o momento que a televisão é colocada diante do gato para convencê-lo que o produto oferecido é bom. A gatinha que está no vídeo que o gato assiste representa o poder de convencimento que uma propaganda pode ter.

A união desses elementos desde a panorâmica no inicio da animação, o áudio, os personagens que pulam o muro e a aceitação da bebida pelo gato dão conta de nos levar a refletir o papel da propaganda na Indústria cultural, na vida das pessoas e na forma como novas culturas chegam até a sociedade. Todo esse desenrolar da animação também nos leva a pensar quem são aquelas pessoas que pulam o muro e como a violência contra o gatinho pode ser entendida como dominação, como a propaganda com a gatinha é um incentivo etc.

No momento anterior a apresentação de Meow e de Eles vivem sugerimos que dois textos sejam lidos em sala de aula para auxiliar a pensar essas questões.

Para o longa metragem **Eles Vivem (1988)** propomos que seja apresentado um fragmento de obra especificamente pela possibilidade de interpretar as imagens que vão bombardear aquele que assiste. Entre 25:29s e 38:26s o filme vai revelar o lado mais curioso e revelador do longa. O personagem após colocar os óculos irá ser surpreendido por uma enorme gama de mensagens subliminares em toda a cidade.
Uma longa sequência revela ao personagem o caráter perverso da manipulação que todos estão submetidos todo o tempo. No instante em que John coloca os óculos a cena passa ao preto e branco e em todos os outdoors o personagem começa a decodificar as mensagens subliminares. Além disso, observamos que no momento do uso dos óculos a câmera passa a ser objetiva, isto é, passamos a acompanhar o cenário pelos olhos do personagem. A cada momento que ele tira e coloca os óculos temos a impressão de estar no lugar de John.

John observa que isso acontece na televisão, nas capas de revista etc., todas elas contendo algum imperativo destinado aos humanos. Além disso, o personagem percebe que entre nós existem também as criaturas alienígenas que rapidamente percebem que foram descobertas pelo personagem. As criaturas citadas são as responsáveis pela manipulação que todos os seres humanos estão submetidos. É importante também estarmos atentos às pessoas que são os seres alienígenas do filme e que espaços da sociedade elas ocupam. A polícia, a mídia e personagens que parecem pertencer a elite quase sempre se revelam como esses seres extraterrestres.

Os elementos citados podem funcionar como uma possibilidade para pensarmos de que modo isso tem sido feito na contemporaneidade. Isto é, como os meios de comunicação impresso e a televisão nos influenciam nossas ações através de suas propagandas. Ao longo das cenas o personagem tira e põe os óculos revelando a aparência das coisas e o que elas realmente são. Uma grande questão que pode ser levantada é o que os óculos podem significar e o que o diretor quer nos revelar quando aponta principalmente para os outdoors e a televisão e revela tanto os alienígenas quanto as mensagens subliminares? Um caminho interessante é propor aos estudantes pensar quem seriam esses alienígenas quando se trata da Indústria Cultural?

O texto presente no livro didático de Marilena Chauí (CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo, Ática, 2000, p.422-428) que faz uma análise bem didática não só sobre a Indústria Cultural, mas também como ela se revela e influencia os sujeitos. Sugere-se que o texto seja lido e comentado no momento anterior a apresentação do curta e do filme e após isso se faça o esforço de identificar que elementos presentes

em ambos podem auxiliar na definição conceitual do tema que está sendo trabalhado. Textos secundários sugeridos para trabalhar em sala: Indústria cultural da antipolítica[20] – o caráter manipulador, Revista Cult.

Atividade sugerida

É interessante que se sugira aos estudantes que assistam ao filme completo, pois existem outros elementos interessantes que podem dialogar com o tema e tragam suas contribuições para a aula. Como o livro citado aborda questões acerca de cultura e propaganda é interessante levar para a aula.

O professor pode propor que os estudantes rememoram propagandas de televisão e que tipo de apelo elas fazem: se elas vendem o produto por sua qualidade ou se a ideia do que este pode proporcionar é vendida.

Propõe-se como avaliação que os estudantes em grupos pensem em um produto ou na forma que um produto, serviço, ou bem cultural tem sido oferecido e apresentado e indiquem que questões ou que questionamentos podem ser levantados sobre ele.

[20]Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/industria-cultural-da-antipolitica-o-carater-manipulador/

Estudando Existencialismo por Bergman

O Sétimo Selo (1956) e Luz de inverno (1952) serão usados para trabalhar o tema do Existencialismo através do livro Convite à Filosofia referenciado neste material. O objetivo desse material é identificar em ambas as obras elementos que possam ser usados como uma analogia com o conceito supracitado. Propomo-nos a trabalhar com os elementos dos filmes – a solidão dos personagens, o jogo de xadrez e as cenas - de que modo podemos pensar que “a existência precede a essência”, a partir dos elementos encontrados nos filmes.

Propomos que se pense o jogo como um elemento simbólico que possibilita gerar um debate acerca das escolhas humanas e de suas implicações. Num segundo momento, devemos pensar as cenas que retratam um cenário vazio e a angústia dos personagens. O que isso pode representar? Cabe convidar os estudantes a refletir acerca do modo como os cenários se apresentam e que relação pode ser estabelecida com o tema que será estudado.

Sinopse:

O Sétimo Selo[21] (1956) de direção e roteiro de Ingmar Bergman nós traz a história do cavaleiro Antonius Block (Max Von Sydow) que após dez anos de luta nas Cruzadas volta ao seu país e encontra o cenário desolador da peste negra que dizimou milhares de pessoas. Esse cenário se revela ainda pior quando surge a morte (Bengt Ekerot) para levá-lo consigo. O cavaleiro solicita aquela figura um adiamento de sua partida mediante uma partida de xadrez a ser jogada com a Morte. Presente nesse cenário também encontramos o escudeiro Jons (Gunnar Björnstrand), que vê à sua volta a morte pela fome e pela peste, fiéis que se flagelam, bruxas queimadas pela Igreja e todo aquele cenário desolador e sombrio que o longo apresenta. Estão também presentes nessa história Jof (Nils Poppe) e Mia (Bibi Andersson), um ingênuo casal de saltimbancos.

Luz de Inverno

[21] Filme completo disponível em: https://gloria.tv/video/8ihhQbFGkg384Evc7j3xomHTr, acesso: 30/01/2018

Luz de Inverno[22] (1962) é mais um filme de Bergman que traz em seu roteiro inquietações do homem no que concerne a fé, e apresenta essas questões através de elementos, enquadramentos e cores de modo muito interessante.

O longa se apresenta no contexto da Guerra Fria período sabido por nós, de grande medo, eclosão de uma guerra nuclear. O pescador Jonas Persson (Max Von Sydow) fica perturbado ao ler nos jornais que a China pretende usar a bomba atômica e decide ir buscar conforto na igreja. O pastor Tomas Ericsson (Gunnar Björnstrand), no entanto, não consegue ajudá-lo, já que passa por uma severa crise de fé e nem mesmo o amor da professora Märta Lundberg (Ingrid Thulin) consegue livrá-lo desse tormento. Luz de inverno nos traz um cenário triste permeado pela dúvida da existência de Deus, suicídio e o medo da guerra, que vão levar aquele que assiste ao filme a algumas inquietações.

Proposta

O longa metragem trouxe consigo através de suas cenas, elementos, trilha sonora e enquadramentos propostas interessantes no que concerne a pensar elementos da filosofia naquela obra. Mesmo com um baixo orçamento, Bergman conseguiu levantar uma gama de questões e sugerir uma série de reflexões de forma sutil sobre diversos aspectos das inquietações humanas que também são analisados e estudados na filosofia.

Propomos analisar algumas especificidades dentro da obra e o modo como elas podem ser pensadas, bem como se haveria diferença de significado se fossem colocadas de outro modo. O Sétimo Selo é carregado de elementos que colaboram para a inquietação daquele que o assiste. A obra ambientada num cenário apocalíptico que reúne destruição e morte. Os cenários do filme simples e rústicos já colaboram para apresentar a ideia de devastação em que as pessoas se encontram. Outro ponto relevante na obra é a filmagem em preto e branco que permite um diálogo com as cenas e o aspecto devastador da cidade.

Existem no filme alguns elementos específicos que nos permitem através das imagens e seus planos pensar questões dentro da filosofia, tais como a morte, a finitude, a existência de um Deus e até mesmo uma essência para o homem. Alguns trechos e enquadramentos são capazes de levar a pensar questões filosóficas por meio do que as imagens podem representar.

[22] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oZUoT3CY6Lc , acesso: 31/01/2018

No inicio filme o cavaleiro que voltou das cruzadas reza e após isso se depara com uma estranha figura que veio levá-lo. A Morte surge com seu aspecto pálido e trajando longas vestes negras. Nos minutos iniciais, entre 1m34s até 5m 09s um cenário vai se revelando e com ele alguns personagens da história (cavaleiro, escudeiro e a morte). Em uma cena clássica, após o diálogo do cavaleiro com a morte, ambos aparecem enquadrados iniciando uma partida de xadrez.

A hipótese que levantamos é o que pode representar o jogo de xadrez no filme. Sabemos que o longa traz questionamentos acerca da existência de deus e o propósito de nossa vida na terra, mas porque o jogo foi apresentado como a possibilidade que o cavaleiro tem de prolongar a sua vida.

Parece interessante pensar na metáfora do xadrez com a vida, pois no jogo o movimento que se faz com as peças está relacionado à escolha e as implicações dele na vida. Isto é, podemos dizer que as peças representam a escolha do homem que posteriormente geram um reflexo mais adiante. É importante debater sobre esse elemento no filme, principalmente porque**,** ao longo da obra**,** o cavaleiro se revela como um homem cristão que a todo momento faz questionamentos a Deus. O jogo do xadrez pode representar a inexistência de predestinação? Ou seja, podemos pensar os homens e seus movimentos (suas ações) na vida como um tabuleiro de xadrez?

Nesse contexto, propomos apresentar essa obra em conjunto com o texto que trata do **Existencialismo** (Convite à Filosofia De Marilena Chaui Ed. Ática, São Paulo, 2000[23].) e um segundo texto de aprofundamento, Existencialismo segundo Sartre[24] texto de Rosa Alice Caubet.

Propomos pensar de que modo esse elemento do filme pode dialogar com a ideia de escolhas e do homem e sua essência. Porque a morte é o único elemento metafísico que realmente se manifesta no filme de forma clara e em outros diversos momentos da obra podemos observar cenas que revelam cenários vazios. No decorrer do filme não existe uma representação que se revela de forma clara nem como Deus e nem como o Diabo, por outro lado a Morte está presente a todo momento e num diálogo no longa ela afirma que esteve por perto durante todo tempo.

---

[23]Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1936981/mod_resource/content/3/aula%201_CHAU%C3%8D%2C%20Marilena.%20Convite%20%C3%A0%20Filosofia.pdf

[24] Disponível em : https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/viewFile/18065/16994

Essa ideia de estar perto durante todo o tempo pode revelar que de fato a única certeza do homem é a morte, e que não existe um Deus salvador, portanto, não existe predeterminação.

Ainda trabalhando com esses elementos podemos propor que os estudantes pensem que outra metáfora poderia ser utilizada para substituir o jogo e se essa produz o mesmo sentido do Xadrez. Que elementos desse jogo e porque um jogo pode prolongar a vida do homem? Porque somente a morte aparece nesse filme? Onde está Deus?

Em luz de Inverno também podemos levar alguns aspectos do longa para debater as metáforas contidas nele em sala de aula. Escolhemos alguns elementos de cena que dialogam com a ideia da ausência de predestinação. Em Luz de inverno parece estar mais claro o tema da predestinação quando acompanhamos alguns diálogos que os personagens claramente dizem que se Deus não responde é porque ele não existe e ao mesmo tempo **(O Sétimo Selo e Luz do Inverno)**, trabalham com elementos simbólicos onde cenas enquadram cenários vazios que representam a ausência de um deus.

Na segunda obra, podemos comparar ambos personagens rezando e permanecendo num estado de angústia. Cabe levar o questionamento sobre o que essa angústia representa. Esses fragmentos da obra devem ser assistidos em conjunto com a leitura do texto já citado e debatidos em sala os elementos que podem ser observados no filme e no texto. Em ambos os casos devemos debater com a turma o que representa a ausência de personagens em algumas cenas e se as mesmas fossem feitas de outra forma teriam o mesmo efeito.

Atividade sugerida

Podemos propor como atividade que os alunos analisem alguma questão da vida quotidiana, de preferência um fato recente, e pensar que elementos podem ser apresentados como possíveis causas do fato analisado. Os estudantes devem formular hipóteses acerca das escolhas e das implicações destas no tema escolhido.