

CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA: A FILOSOFIA PENSADA E SENTIDA NA PELE

Maria de Fátima Pires Raposo de Matos Souza¹

Christian Lindberg Lopes do Nascimento²

Resumo:

Realizada numa escola pública do município de Sergipe, este artigo analisa e descreve uma intervenção, no ensino médio, em que o uso de cinema foi o suporte principal desta experiência. Para tal, tornou-se necessário delimitar o arcabouço teórico deste trabalho, a partir de duas principais referências: um breve debate entre Theodor Adorno e o filósofo contemporâneo Julio Cabrera. Em seguida, demonstramos as etapas metodológicas desta intervenção, expondo suas fluências e retificações. Da escolha dos filmes até as atividades propostas, alunos e alunas comprovam que o cinema pode ser um dos grandes aliados ao fomento de um autêntico ambiente filosófico. Nossa pesquisa-intervenção indica caminhos para desconstruir a Indústria Cultural a partir dela mesma, por meio dos conceitos, elaborados por Cabrera, de *logopatia* e *conceito-imagem*. Com isto, filmes considerados *comerciais* não precisam ser excluídos do universo fílmico dos jovens, uma vez que eles também possuem grande potencial filosófico. O cinema, no cotidiano das aulas de filosofia, apresenta-se não só como instrumento de extração de conceitos de temas clássicos da filosofia, mas no desencadear do próprio ato de filosofar.

Palavras-chaves: Ensino, Filosofia, Cinema, Adorno, Cabrera

CINEMA IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY: PHILOSOPHY THOUGHT AND FELT THROUGH THE SKIN

Abstract:

Held in a public school in the municipality of Sergipe, this article analyzes and describes an intervention, in high school, in which the use of cinema was the main support of this experience. To this end, it became necessary to delimit the theoretical framework of this work, based on two main references: a brief debate between Theodor Adorno and the contemporary philosopher Julio Cabrera. Then, we demonstrate the methodological steps of this intervention, exposing its fluencies and rectifications. From the choice of films to the proposed activities, students prove that cinema can be one of the great allies in fostering an authentic philosophical environment. Our research-intervention indicates ways to deconstruct the Cultural Industry from itself, through the concepts, developed by Cabrera, of *logopathy* and *concept-image*. As a result, films considered commercial do not need to be excluded from the film universe of young people, since they also have great philosophical potential. Cinema, in the daily life of philosophy classes, presents itself not only as an instrument for the extraction of concepts of classic themes of philosophy, but also in the unleashing of the very act of philosophizing.

Keywords: teaching, philosophy, cinema, Adorno, Cabrera

¹ Mestra em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Filosofia da Educação Básica da SEDUC, com atuação no Estado de Alagoas e de Sergipe. Esta pesquisa foi orientada pelo **Professor Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS)**, com doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Indústria Cultural x Conceito – Imagem em Adorno e Cabrera: Uma proposta de intervenção a partir do uso do Cinema no Ensino de Filosofia*.

² Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, com estágio de pós-doutoramento em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenador do Observatório de Ensino de Filosofia e Pesquisador FAPITEC.

Nascida na própria prática diária de uma escola do Alto Sertão de Sergipe, esta pesquisa, orientada pelo Prof. Dr. Christian Lindberg L. do Nascimento – também autor deste artigo, investiga a possibilidade do uso de cinema em sala de aula, enquanto vetor pedagógico principal no Ensino de Filosofia. Desde o ano de 2007, utilizamos os filmes como modo de destravar uma experiência filosófica capaz de ultrapassar a mera exigência própria dos planejamentos curriculares prescritos pelas secretarias de educação. Este artigo possui, portanto, o objetivo de descrever a jornada pela qual este projeto se deu, tanto no âmbito de sua circunscrição teórica quanto na aplicação prática do projeto, em suas interrelações.

O tema da *experiência* vem ganhando novas e relevantes reflexões nas teorias de educação, como também sendo foco temático de alguns filósofos contemporâneos. Para além do meramente empírico, o termo experiência vem acrescido de novas acepções. Jorge Larrosa define-a como “(...) aquilo que nos passa, ou que nos toca. Ou o que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.” (LAROSSA, 2007, p.163). De fato, a didática, como um corpo de métodos para adequada transmissão de conhecimentos no espaço escolar, restringe-se a seu caráter inerentemente instrumental. Ao falar em experiência, aludimos a um dos eixos principais da própria atitude filosófica: o se dar conta diante da existência, que Aristóteles nos lembra bem da capacidade humana de espantar-se diante da surpresa de se estar e se auto perceber num mundo. Logo, a relação do homem com o saber não poderá se reduzir apenas a um conjunto de técnicas que nos ensinam a repassar conceitos da tradição. Um universo de imprevisibilidade pode se abrir numa pequena aula de 50 minutos, o que não deve confundi-la com a permissividade indisciplinada, mas com a fluência não dominadora entre professores (as) e alunos (as).

Assim como a filosofia, a arte, de modo geral, pode ser considerada uma das instâncias onde o maravilhar-se – em suas diferentes formas, conduz-nos ao mesmo espaço da filosofia. Sendo assim, o cinema, por seu caráter impactante diante da existência, do mundo e de si mesmo, abre-nos em novos *insights* filosóficos, contribuindo para compreender, numa perspectiva mais profunda, os próprios temas da filosofia, também em seu viés histórico.

Rosália Duarte (2002) afirma que a relação dos indivíduos com o cinema perpassa o contexto social e econômico ao qual estamos imersos.

(...) somos levados a admitir que o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferências, está muito ligado à ordem social e familiar das pessoas. Não é por acaso que as pesquisas indicam que 79% do público de cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários: oriundos, em sua maioria, de camadas médias e altas da sociedade, esses estudantes tem maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos, e de ter essa prática valorizada no ambiente familiar e nos demais grupos dos quais participam. (DUARTE, 2002, 14)

Naturalmente, podemos tender a escolher filmes, para serem exibidos na escola, alinhados com nossos gostos estéticos e juízos centrados na valoração do que seria um “bom” filme, rejeitando, pois, o “mau” filme. Costuma-se também seguir padrões pessoais e culturais de determinados filmes que estão no escrutínio de maior ou menor teor filosófico. Entretanto, na medida em que o cineclubes escolar vai se consolidando durante o ano letivo, os alunos e alunas trazem seus próprios referenciais fílmicos para serem incluídos no projeto. A princípio, isto nos gerou alguns questionamentos, que nos conduziu à principal problemática de nossa pesquisa: “será que a admissão destes filmes mais comerciais poderiam desvirtuar o propósito original do projeto?”; “Será que tais filmes estão mesmo destituídos de ‘filosofia’, não se podendo extrair deles nenhuma possibilidade de exercício conceitual?”; “Em que medida professores (as) não podem ser arbitrários ao ignorar o universo fílmico dos estudantes, impondo, pois, seus próprios referenciais cinematográficos?.” Neste ponto, então, há uma conversão nesta relação pedagógica: somos convidados a conhecer os referenciais de cinema demandadas pelos alunos (as).

Instaurada a problemática de nossa pesquisa, lançamos mão das reflexões de Adorno e Horkheimer sobre a Indústria Cultural. Não se pode negar que o cinema, especialmente nas primeiras décadas do século XX, foi se consolidando como uma suntuosa indústria, através de suas produções, viabilizadas pelos grandes estúdios. Uma produção cinematográfica, de fato, é bem mais onerosa do que uma peça teatral ou uma *vernissage*, por exemplo. A captação de recursos sempre fez parte do *metié* de cineastas e produtores, o que, por sua vez, pode comprometer a tão almejada “pureza” da arte. As empresas financiadoras vão, em alguma medida, conduzir o conteúdo ideológico implícito em qualquer filme. Adorno (1947) ainda acrescenta a intenção subjacente da Indústria Cultural em conduzir os indivíduos para um modo de catalepsia temporária, ao estarem magnetizados pela clássica saia esvoaçante de Marilyn Monroe, levando-os a comportamentos passivos diante das tensões de classes. A ritualística do cinema, nos anos entre guerras, foi utilizada a serviço de uma competente

programação para “deixar tudo como está”, no que se refere às engrenagens capitalistas impostas pela Indústria Cultural. Até hoje, portanto, o cinema ainda se impõe como um setor bastante ligado aos ditames do capital.

Faz-se necessário compreender o contexto sócio-político em que surgiu a crítica ácida de Adorno ao cinema³, devido ao seu vínculo com a cultura de massa, chegando, até mesmo, a atribuir –lhe a pecha de *lixo cultural* (ADORNO, 1985).

Muitos filósofos, que fizeram parte da Escola de Frankfurt foram alvos das perseguições nazistas, obrigando-os a deixar a Alemanha para se desvencilhar da ameaça da morte. Sendo assim, estes acadêmicos, que propuseram pensar e intervir no mundo, estavam totalmente cientes das intenções devastadoras dos regimes totalitários. O cinema ao invés de despertar a necessária motivação em direção a superação do *status quo*, poderia contribuir, mais ainda, para a sua reprodução.

Via proposição adorniana da Indústria Cultural, será que há solução para o impasse entre a escolha de filmes conceituais *versus* filmes comerciais? Será que devemos considerar o elemento pernicioso das intenções subjacentes da Indústria Cultural e escalonar filmes segundo estes parâmetros, excluindo os que estão diretamente contaminados por ela?

É bom lembrar que esta pesquisa não pretende fazer digressões extensas sobre os motivos que levaram Adorno ao modo como ele concebeu o cinema. O que nos interessa aqui é fundamentar uma prática, no sentido de se buscar novas possibilidades para uma problemática que se impõe até hoje: em que consiste o propósito educacional, no que tange as inserções de filmes considerados menos “conceituais” nos cineclubes escolares? O cinema pode ser um instrumento de reprodução ou subversão do *status quo*? São questionamentos que vão resultar na escolha de perspectivas para se configurar um método nos planejamento onde o cinema estará presente.

Não pretendemos superar as críticas de Adorno ao cinema – hollywoodiano, mais especificamente, para validar a nossa prática. Até hoje o cinema ainda está condicionado às regras do sistema financeiro e de captação de recursos, além das políticas de Estado, via ministério e secretarias de cultura. O cinema ainda se dá como indústria ou como parte do

³ Especialmente na década de 40, Adorno, no capítulo da Dialética do Esclarecimento em que se detém no conceito de Indústria Cultural, considera o cinema como seu maior representante: “(...) o cinema faz propaganda do truste cultural enquanto totalidade.” (ADORNO, p. 146, 1985). Truste é um termo da economia que designa uma estrutura empresarial em que várias empresas são fundidas com o intuito de garantir o monopólio de setores específicos de produção, com o objetivo de gerar maiores lucros.

aparelho ideológico-político. Entretanto, vamos considerar outros pontos de análises que nos possibilite vislumbrar novas alternativas, capazes de nos abrir outros ângulos de investigação sobre o cinema.

O filósofo Julio Cabrera, em sua obra *O Cinema Pensa: Uma Introdução a Filosofia Através de Filmes*, demonstra a imbricação entre cinema e filosofia, ainda que aponte suas diferenças específicas. O que há de novo nesta perspectiva deste filósofo argentino, mas residente no Brasil há mais de 20 anos, consiste justamente em não se pensar este diálogo apenas num viés instrumental. O cinema não será acessado somente como pretexto hermenêutico para se extrair o que denominamos como temas da filosofia. Cabrera demonstra tanto o que há de cinematográfico na filosofia, quanto o que há de filosófico no cinema. Para tal, ele formula um corpo conceitual, que descreve características próprias do cinema enquanto fenômeno artístico, pontuando convergências e distanciamentos entre ambos: cinema e filosofia.

Julio Cabrera elabora uma distinção entre *conceito – ideia* e o *conceito-imagem*; o primeiro refere-se à maneira de operacionalização da filosofia, que se utiliza de ferramentas lógico – discursivas para construir seu corpo conceitual; já o cinema oferece também um conjunto de mensagens sobre o mundo, a existência, o ser humano; entretanto, o conceito eclode pela imagem, isto é, ultrapassa a sistematização lógico-discursiva das produções filosóficas. A imagem é, para Cabrera, síntese de uma elaboração filosófica prévia, mas que não ignora o potencial filosófico do espectador. Ao contrário, ambos – criador e espectador são igualmente impactados. Isto subverte, portanto, a ideia adorniana que afirma a passividade hipnótica do espectador, diante da imagem em movimento, ao ver um filme. É possível inferir, a partir da crítica de Adorno ao cinema, a existência de uma negatividade axiológica no teor imaginativo próprio do cinema. A imaginação e/ou fantasia, desencadeados pelo conceito-imagem, seriam maneiras do sujeito simplesmente escapar da realidade para se alojar numa zona de conforto alienante. Diz Cabrera no tópico em que expõe as características próprias ao conceito – imagem:

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 (CABRERA, 2006, pg.22)

Evoca-se, portanto, o caráter subjetivo de quem se depara com o impacto oriundo do conceito-imagem. Cada indivíduo vai formar suas próprias posições sobre o filme, ainda que de modo silencioso, antes mesmo de haver manifestação verbal sobre suas “opiniões” do sentido do filme. Trata-se, pois, de um campo hermenêutico prévio, onde o espectador vai articulando o impacto emocional e cognitivo trazido pelo filme – ou por uma cena. Neste ponto, Cabrera insere o conceito de *logopatia* para elucidar este modo, tanto presente no conceito-imagem quanto nas filosofias hermenêuticas existenciais do século XX, em que os afetos deixaram de ser objetos de análises filosóficas para ser, eles mesmos, modo de encaminhamento em direção a compreensão dos fenômenos (CABRERA, 2006).

O elemento *logopático* da compreensão funde o *logos* (= discurso, lógica, razão) ao *phatos* (= paixão, passividade). Ao assistir ao filme, ativa-se, de modo simultâneo, as duas dimensões: a lógica e a afetiva. Uma única cena, por exemplo, vai muito além das informações objetivas que pretende transmitir. O criador da ideia de uma cena – o diretor, o roteirista não detém absoluto controle do impacto causado no espectador. Existe sim uma ideia, que precisa ser expressa para ser inteligível, o que não depõe contra a elaboração hermenêutica de cada subjetividade. Uma mesma cena pode causar sensações e compreensões distintas nos espectadores, o que acontece bastante nos debates sobre os filmes exibidos na escola. Cada sala de aula, do ensino médio, demonstra o caráter imersivo e singular existente no cinema, não sendo relevante o *status* do filme no que diz respeito a ser mais ou menos profundo. Desse modo, diz Cabrera: “A imagem cinematográfica não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, recolocar, torcer, distorcer (...)” (CABRERA, 2006, pg. 33). Todo filme, ainda que, de partida, não pretenda fazê-lo, acessa camadas interpretativas que afetam as diversas visões de mundo de alunos e alunas, desconstruindo-as, reforçando-as, reformulando-as, enfim, provocando o pensar. A exemplo da maiêutica socrática, o conceito-imagem extrai de nossos interlocutores conceitos de que não se tinha plena consciência de sua posse, o que resulta na auto-descoberta da capacidade em criá-los.

No filme *O Mentiroso* (EUA, 1997), que pretende, a primeira vista, ser um narrativa inclusa no gênero de comédia, quase sempre inserida no *roll* do puro entretenimento, fomenta temas como a relação entre *retórica* e *verdade*. A história de um advogado que, apesar de bom pai, priorizava o trabalho em detrimento da vida em família, acaba sendo vítima de um feitiço onde não consegue mais mentir. No dia de seu aniversário, o garotinho, vendo que seu

pai não cumpriu a promessa de comparecer a sua festa, pede, de modo veemente, que *nunca mais papai minta*. A transcendência resolveu atender ao desejo sincero do garoto, o que, naturalmente, causou muitos transtornos na vida diária do advogado Fletcher Reede. No julgamento, o ator Jim Carrey, conhecido por seus trejeitos peculiares, desespera-se por não conseguir mentir sobre as demandas de um processo onde ele tinha que defender uma mulher adúltera, cujo objetivo era extorquir do ex-companheiro mais do que a justiça poderia conceder-lhe.

As interrogações advindas do filme abrem um campo de debate extremamente profícuo, no que diz respeito a temas relevantes da filosofia, como, por exemplo, o maniqueísmo que associa a verdade: ao bem e a mentira: ao mal. Perguntas como: “a mentira possui algum tipo de função social na vida humana?”; “a verdade pode também desencadear prejuízos na sociedade?” Nossa intenção, ao mencionar este filme, é ressaltar a possibilidade de que filmes considerados comerciais, por atenderem aos requisitos da Indústria Cultural, também podem ser objeto de profundas análises filosóficas.

No ponto 6, em que Cabrera (2013) vai destrinchando em sete tópicos as indicações – e não necessariamente definições fechadas, do conceito-imagem, a questão da desconstrução dicotômica *filme bom x filme ruim*, como orientação estética de escolha, será aqui evidenciada. Julgamos necessário, portanto, extrair esta citação (um pouco extensa) pela relevância que possui em função de ser uma das soluções teóricas de nossa fundamentação prática:

Os conceitos-imagem não são categorias *estéticas*, não determinam se um filme é “bom” ou “ruim”, de boa ou má qualidade, de classe A ou C. Como o filme cria e desenvolve conceitos (que é o que interessa filosoficamente) e como pode ser considerado “um bom filme” são duas questões diferentes. O conteúdo filosófico-crítico e problematizador de um filme é processado através de imagens que tem um efeito emocional esclarecedor, e esse efeito pode ser causado por filmes que, vistos intelectualmente, não são “obras primas” do cinema. Ao contrário, se não conseguirmos uma relação *logopática* com uma das consideradas “obras-primas” (se não conseguirmos afinidade afetiva, por exemplo, com Cidadão Kane, de Orson Wells), dificilmente conseguiremos entender plenamente o que esse filme pretende transmitir, no plano dos conceitos filosóficos desenvolvidos por meio das imagens. Podemos ter boas experiências filosóficas, por outro lado, vendo a série *Cemitério Maldito*, filmes japoneses de luta ou filmes pornográficos de classe B, por mais que isto possa escandalizar o professor universitário ou o crítico de “cinema especializado” (CABRERA, 2006, p.27)

Constatamos, pois, que o cinema, no âmbito pedagógico-escolar, não deve ser uma ocupação restrita apenas aos estudantes e professores que detém conhecimento classificativo de filmes, segundo critérios axiológicos pré-estabelecidos. O cinema é, antes de tudo, uma experiência. Assim, paradigmas cartesianos que ainda influenciam práticas escolares, vão desconsiderar o elemento *pático* da experiência cinematográfica, que vai desde a indicação do filme, até o impacto gerado pelo conceito-imagem.

Existem características que Adorno (1947) detectou no cinema hollywoodiano, como, por exemplo, a impressão de estarmos vendo o mesmo filme, que faz parte das motivações subjacentes da Indústria Cultural. O cinema americano, especificamente, produz filmes que atendem a esta padronização, percebidas nos gêneros *filmes policiais, comédias românticas, etc.* Isto compromete sim a qualidade de suas produções, do ponto de vista estético e cognitivo, no entanto, isto não impede de ser objeto de tematização nos debates posteriores. Estas fórmulas existentes, porém, não superam a riqueza de construção conceitual nos debates gerados pelo cineclube. O elemento fantasioso, que o vínculo com a Indústria Cultural impõe na perspectiva de um desvirtuamento, ignora o potencial criativo de quem é impactado com o conceito-imagem, com o *patos* (da paixão) da experiência. A capacidade de fantasiar não é só atributo daqueles que se ocupam com o *fazer cinema*, mas sendo parte do arcabouço estrutural psicológico/afetivo/cognitivo que o ser humano sempre ativou, desde os antigos mitos. O problema é quando não se estabelecem fronteiras entre o *real e o fantasioso*, quando há uma dissociação psíquica, que aí já entramos na seara dos distúrbios psíquicos classificados pela psiquiatria.

Delimitados os pressupostos teóricos de nossa pesquisa⁴, podemos agora adentrar na descrição e análise da intervenção concernente ao uso de cinema no ensino de filosofia. Para isso, algumas especificações serão necessárias neste artigo.

Desde o ano de 2007, o uso de cinema nas aulas de filosofia foi uma atividade constante em nossa prática de ensino. No entanto, alguns direcionamentos foram sendo gradativamente modificados, devido às demandas próprias desta intervenção. Foi, porém, nos anos de 2018 a 2020 que esta ação foi acrescida de novos elementos. Durante o ingresso no

⁴ Esta pesquisa será de natureza qualitativa, uma vez que as respostas e colocações dos estudantes estão pontuadas por apreensões mais subjetivas que prescindem, por sua vez, de dados numéricos e estatísticos.

Mestrado Profissional (Núcleo UFPE), a pesquisa nos ajudou a refletir e redirecionar nossa intervenção em sala de aula.

Realizada⁵ predominantemente na Escola Estadual Cícero Bezerra, localizada no município de Nossa Senhora da Glória, no Estado de Sergipe, abriga hoje mais de 1.300 alunos e alunas, distribuídos nas três séries do ensino médio. Cada turma é composta de 35 a 40 alunos e alunas. O colégio funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece também a modalidade de EJA, Educação de Jovens e Adultos. Além desta escola, a intervenção aconteceu em outras duas unidades escolares no Estado de Pernambuco: na Escola Técnica Estadual Cícero Dias e no Ginásio Pernambucano.

Tendo em vista que a disciplina de filosofia possui carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos em cada turma, temos que priorizar determinadas ações em detrimento de outras. A princípio, os filmes eram exibidos nas salas de aula, o que nos gerava alguns empecilhos, já que tínhamos que instalar a aparelhagem antes e não dava tempo. Fomos percebendo que um lugar fixo, para exibir filmes e outros conteúdos audiovisuais, atenderia melhor ao nosso propósito. Além disso, quando os filmes eram exibidos nas salas de aulas, notávamos que os alunos e alunas ficavam mais dispersos, como se fosse uma atividade “normal”, “obrigatória”, “comum”. Dessa forma, usamos o espaço do laboratório de informática para este fim, que se aproximou melhor das características de uma sala de cinema: janelas plotadas com adesivos escuros, retroprojeter, ar condicionado, enfim, um maior respeito à ritualística do cinema.

Durante o ano letivo, não se mostra produtivo trabalhar com muitos títulos de filmes, de maneira que a experiência deva incluir o *feedback* dos estudantes, seja em suas produções escritas e/ou nos debates. Além disso, todo filme traz muitas camadas interpretativas, que podem ser referenciadas em diversos momentos. Neste período, portanto, escolhemos, de modo coletivo, três filmes: **O Show de Truman** (EUA, 1997), **Central do Brasil** (BR, 1998) e **Mulher Maravilha** (EUA, 2017)⁶.

⁵ É significativo o registro do cineclube feminista *Sexo Frágil é MeuZovários*, fundado por Jurema Raposo em 2015, na cidade de Recife, que também contribuiu para compreender o exercício *logopático* gerado pelo conceito-imagem dos filmes debatidos. Este grupo é composto por Alessandra Menezes, Cristiane Prates, Eneida Raposo, Jurema Pires Raposo, Karyne Machado, Marcela Brasil, Munira Amaya, Rosângela Barbosa e Tereza Matos.

⁶ No texto da dissertação de mestrado, constam, com detalhes, os *feedbacks* dos estudantes dos três filmes: diálogos e textos escritos.

A título de demonstração, vamos transcrever as falas das alunas e alunos resultantes da exibição do filme Mulher Maravilha⁷.

Este filme foi exibido durante um sábado letivo, no laboratório de informática do Colégio Estadual Cícero Bezerra, que foi bastante satisfatório porque os alunos, neste dia, não teriam outras atividades escolares, permitindo uma maior imersão na experiência. Sem interrupções, então, os estudantes, de três turmas do segundo ano, assistiram – no na íntegra.

Neste mesmo dia, após o término do filme, arrumamos as cadeiras em círculos e propusemos um debate. Nas aulas anteriores, deixamos claro que o propósito de trabalhar com filmes, na disciplina, não está reduzido apenas a seu caráter de entretenimento – ainda que o filme os divirta. Eles percebem a seriedade temática que pode gerar uma comédia, por exemplo. Notamos que, a cada experiência com o cinema, os estudantes vão compreendendo tanto a filosofia existente no cinema, quanto o cinema na filosofia (CABRERA, 2006). Não se torna necessário chamar a atenção dos alunos e alunas para este nosso objetivo primordial. Na medida em que as exibições vão acontecendo, destrincha-se um campo filosófico natural. Logo, os professores (as), enquanto mediadores da experiência, não vão precisar usar plaquinhas de comando, como: “aqui tem filosofia!” “aqui não tem filosofia!”

93

Sobre o filme Mulher Maravilha, extraímos a seguinte sequência de falas:

Aluno 1: A Mulher Maravilha é a versão feminina do Super Homem. Mas por que a condição de homem do super herói masculino não é tão falada como a condição de mulher da Mulher Maravilha?

Aluno 2: Ah, mas é lógico. A mulher tem menos força física. É muito mais difícil fazer o que o Super Homem faz.

Aluna 1: Eu acho que quem inventa essas histórias deve ser tudo homem. A Mulher Maravilha só consegue dar grandes saltos, mas o Super Homem voa... mas se a gente for pensar direitinho, o Super Homem, com mais super poderes, é mais fácil lutar contra o mal. A Mulher Maravilha precisa dar um impulso pra saltar de um lugar para outro. Então ela é mais forte que o Super Homem, que voa de boa, com aquela capinha vermelha [risos]

Aluno 3: E naquela hora que a Mulher Maravilha vai salvar o mundo e volta pra se distrair com um bebê que estava no colo de uma mulher, sentada na escadaria do

⁷ A produtora DC Comics convidou, pela primeira vez, uma mulher para dirigir um filme de super herói. Inspirado na Mitologia das Amazonas, o filme aborda questões sobre o lugar da mulher na sociedade, assim como a função dos mitos nas civilizações contemporâneas.

fórum? Tá vendo aí, a mulher vai salvar mundo e se atrasa por causa do bebê... [em tom irônico]

Aluno 1: Ela é super heroína, mas é mulher. Tem instinto materno. Mulher não precisa ser igual a homem para ser super heroína. Se você [referindo-se ao aluno 3] parar pra pensar, minha mãe trabalha fora, quando chega em casa, às 18h, vai dar conta da gente, de mim e dos meus dois irmãos menores. Meu pai não tá nem aí... quando chega do trabalho, ele senta no sofá e vai ver o jogo ou outra coisa na TV. Por isso, ajudo muito minha mãe. Antes dela chegar em casa, vejo a tarefa dos meus irmãos e boto eles pra tomar banho. E quando eu tiver uma família, não quero ser como o meu pai. [aplausos da turma, risos e burburinhos]

Aluna 2: Não sabia exatamente o porquê, mas nunca gostei de chamar a mulher de sexo frágil. No filme, a Mulher Maravilha salva um monte de gente, dá porrada, luta sem arma de fogo, aí chega o boy, que ela tirou do mar quando ele caiu do avião e diz: ‘vou proteger você’ [fazendo uma voz grave, masculina]. Coisa mais sem jeito... E ainda mais ela que tem o laço da verdade. Quem tem o laço da verdade? A Mulher Maravilha, ora! [riso]

Aluno 4: Já pensou casar com uma mulher com um troço desses? [risos]

Aluna 1: Minha gente, olha só: tudo começou porque mulheres foram assassinadas pelos homens. Na mitologia grega, já se falava em feminicídio. Com isso, elas tiveram que se defender deles. É só uma mulher mostrar força que muitos homens não suportam. Como conviver com isto? A gente convive porque não tem jeito, né? Mas a luta continua. Meu pai deixou a minha mãe porque ela voltou a trabalhar. No momento, sofremos com isso. Mas hoje compreendo mainha. Meu padrasto apoia ela em tudo. Às vezes é necessário sim dar um chute na bunda de certos homens. Eu ainda amo o meu pai, mas ele é machista demais. Eu acho que nós, mulheres, temos que conhecer muito bem o modo de pensar dos nossos namorados para não sofrer no futuro.

Aluna 3: Aqui na escola mesmo, quantas meninas se casam e abandonam o colégio. Eu mesma já tentei convencer uma amiga a não fazer isto. Mas ela disse que não dava tempo de estudar e cuidar da casa e do marido. Até a própria mãe dele apoiou o marido. Fiquei revoltada com isso. Ela tirava boas notas. Pensava em fazer Direito. E, agora, grávida, é que ela não volta mesmo pra escola. Em pleno século XXI, as mulheres sendo alvo dessa forma de se pensar errada de muitos homens. Pra se libertar, só fazendo como as Amazonas mesmo.

Aluno 2: Mas será que excluir os homens é a melhor opção? Se as Amazonas davam os bebês homens e eles só viviam entre homens, como vão resolver o problema? Talvez fosse melhor acompanhar o crescimento dos homens, educá-los para não agirem dessa forma. Veja a mãe da sua amiga. Apoiando a decisão do marido, impedindo a filha de estudar. O machismo não é só culpa dos homens.

Aluna 3 [irritada, olhando para o Aluno 2]: Agora lascou tudo mesmo: a culpa é nossa? (...)[neste momento, intervimos expondo algumas questões sobre o machismo estrutural]

Este é um dos trechos de muitas outras de nossas experiências no ensino médio. É importante frisar a presença da universalidade filosófica nos encaminhamentos dos debates, mesmo considerando as posições individuais – e até “pessoais” dos alunos e alunas. No filme *Mulher Maravilha*, a “condição da mulher na sociedade” é uma constante nos debates; sem nenhum tipo de direcionamento prévio, as alunas e os alunos entram num debate caloroso a respeito dos papéis de gênero na sociedade. Isto acaba sendo um gancho para acessar temas e concepções filosóficas sobre o assunto. Aqui, portanto, a abordagem *logopática* vinculada ao cinema colabora para desencadear um interesse maior nos conceitos da tradição. Nesta turma, fizemos pesquisas sobre o machismo estrutural, que foi uma demanda própria da experiência.

Uma das características do conceito-imagem consiste em abrir o caminho à universalidade, assim como pretende a filosofia no âmbito discursivo/escrito. No entanto, (CABRERA, 2006) afirma que a universalidade do cinema é do tipo da *possibilidade*, enquanto que na filosofia está na dimensão da *necessidade*. As apreensões resultantes do impacto *logopático* causado pelo conceito-imagem conduzem os estudantes a compreender as situações além do “tem que ser assim” para o “pode ser assim”. Isto, por sua vez, enriquece a habilidade de incorporar novas possibilidades de resolução de problemas, além de fazê-los compreender que os moralismos empobrecem a vida vivida em enquadramentos fixos e estéreis.

Tomando por base as produções escritas e orais dos alunos e alunas, evidencia-se a não supressão da experiência particular, em função de abstrações conceituais – seja por meio do impacto emocional causado no espectador ou na identificação com o protagonista de um filme; a universalidade irrompe das variedades de situações existentes nas narrativas fílmicas. Nada impede que uma aluna, ao falar das situações e conflitos vividos pela personagem Mulher Maravilha, relacione-os com as situações vividas em sua própria família. No entanto, é preciso que se tenha cautela para que as experiências com o cinema não descambem na pura eclosão emocional, sugerido por propostas pedagógicas onde o *lúdico* apresenta-se como único alvo. Nota-se claramente que o exercício de criação conceitual também pode ser provocado por um desconforto prévio, que passa pelo *pático* - mas sem ignorar o fator lógico.

Alunos e alunas descobrem, desvelam, retomam, despertam para novas ampliações suas visões de mundo. Nossa intervenção, pois, procura colocar mais questões do que fechá-las em soluções mágicas, por meio de fórmulas pré-definidas. Um filme pode nos impactar após dias de tê-lo assistido, daí a experiência com cinema no ensino médio não se limitar ao

quantitativo de filmes exibidos durante o ano letivo. O filme *O Show de Truman*, por exemplo, foi acessado pelos estudantes, como referência filosófica, do começo ao final do ano.

Vamos agora, na medida do possível, expor os resultados de nossa pesquisa, de modo a não esgotá-los em explicações conclusivas. Trata-se, muito mais, de mostrar algumas indicações relativas ao uso de cinema no ensino de filosofia.

- **Nota-se uma maior familiaridade com a linguagem e o sentido da filosofia.** Os estudantes adentram na região filosófica, através da compreensão de que o exercício filosófico não é apenas uma técnica de quem detém conhecimento sobre seus temas. Alunas e alunos são dotados da capacidade de filosofar. Logo, além dos muros da escola, a filosofia sempre será presente em suas vidas;
- **Educação para o olhar.** A compreensão de que as imagens são textos, em suas várias formas de manifestações. Neste universo imagético, alunos e alunas atentam para o fato de que há intenções subjacentes na imagem, o que demanda algum tipo de hermenêutica para sua decodificação. Não existe neutralidade;
- **Elaboração emocional/psíquica.** A linguagem imagética, levando em conta seu teor simbólico, contribui para adolescentes e jovens compreenderem seus próprios processos de transformação, através da identificação com a complexidade da vida vivida. Isto ficou muito claro para nós, quando, após a exibição de um filme, um aluno nos confidenciou: “que bom, não existe nada errado comigo.” Entretanto, o foco central de nossa intervenção não se situa neste âmbito terapêutico, mas é algo a se considerar, uma vez que o índice de problemas mentais/emocionais tem aumentado bastante no mundo contemporâneo;
- **Um maior entendimento e interesse nos conceitos filosóficos da tradição.** Quando o cinema insere o elemento *pático* na compreensão, porque ele está carregado de conexões afetivas, o trabalho com o conceito sai da esfera da abstração fria em direção a um ambiente bem mais atrativo na sala de aula. Sendo assim, o ato de estudar surge de motivações autônomas e não de coações avaliativas. Percebe-se claramente que o trabalho pedagógico com o ensino da filosofia necessita ser desperto pela própria vida e não pelos conceitos já pensados. O cinema, já filosófico, contribui para acionar este *click* nos estudantes;

- **Melhoria gradativa da expressividade oral e escrita.** Nota-se uma melhoria na desenvoltura – escrita e oral dos estudantes em relação às próprias posições diante dos temas discutidos através dos filmes.
- **O diálogo, enquanto encaminhamento filosófico foi bastante estimulado em sala de aula, com observância a algumas “regras”, sendo internalizadas gradativamente, de modo não mecânico.** A escuta respeitosa e concentrada, a possibilidade de mudar de perspectiva; a fala mais sistemática (que acompanha uma lógica argumentativa, distanciando-se da mera opinião); a empatia entre alunas e alunos; a empatia em relação aos problemas sociais e comportamentais dos indivíduos. As atividades que pressupõem o uso filosófico da fala vão se transformando ao longo de seu exercício. Muitos professores e professoras preferem evitar debates em função do risco dos embates calorosos entre os estudantes. A sala de aula silenciosa, para muitos que compõem a gestão escolar, é indício de que a ordem e a disciplina estão ocorrendo naquele espaço. Em muitos momentos, os alunos e as alunas criam a percepção necessária de que o professor e a professora devem protagonizar o momento. Em outros, porém, os estudantes falam entre si, no movimento de se propor oposições, reiteraões, acréscimos, enfim, características inerentes ao ato de debater.
- **As diferenciações entre ética e moral.** Por meio da universalidade situacional gerada pelo impacto causado pelo conceito – imagem, os filmes fazem um gancho com o tema da moral e ética na vida vivida pelos seus personagens. Durante as aulas expositivas, esta diferenciação é sempre passível de dúvidas que demandam outros esclarecimentos. As situações dos filmes exemplificam melhor uma questão de ordem técnica/abstrata.⁸
- **O interesse pelo cinema para além do entretenimento.** A princípio, os jovens assistem aos filmes com o único intuito de divertimento, para saírem da rotina escolar. À medida que o cineclube torna-se mais presente no cotidiano escolar, nota-se claramente uma nova motivação na procura de filmes. Fora do espaço escolar, muitos

⁸ Ao exibir o filme *Um Ato de Coragem* (EUA, 2002) em que o personagem interpretado pelo ator Denzel Washington (John Q. Arcchibald) mantém como refém um setor inteiro num hospital dos EUA, mostra muito bem essa relação entre moral e ética. Numa atitude de desespero, seu filho adoece e precisa com urgência de um transplante de coração. Sabendo que o plano de saúde recusou cobrir os gastos com a cirurgia, o pai não hesita em cometer uma ação ilícita. Entretanto, a vida de seu filho, em risco, devido à imposição de uma interdição claramente injusta, motiva-o a ultrapassar um limite moral. O transplante é feito, o garoto é salvo e o pai vai ser julgado posteriormente. O filme convida – nos, portanto, a fazer uma reflexão profunda entre a aceitação de uma regra moral (não podemos fazer nenhum ser humano de refém) para uma outra questão, mas agora no plano da ética (a preservação da vida humana, no caso do filho, deve ser considerada como princípio absoluto?).

alunos e alunas, numa conversa casual, contam - me sobre filmes que assistiram em casa, analisando-os criticamente ou relatando o sentido do filme, de um ângulo mais profundo.

- **A estimulação do potencial criativo no exercício conceitual, pelo uso de metáforas e comparações analíticas.** A disciplina de filosofia possui o duplo objetivo: compreender o conceito simultâneo ao ato de conceituar. Logo, o cinema, por também fazer uso de metáforas e analogias, acessa nos estudantes a possibilidade de utilizá-las como ferramentas que auxiliam o ato criativo do processo de conceituar.

O impacto que o cinema proporciona nas subjetividades, surge como aliado à autopercepção de que vivemos entre o visível e o invisível, entre a admiração, de que falava Aristóteles, e a familiaridade cotidiana. O conceito-imagem pesca, em nós, o potencial filosófico que sempre possuímos, muitas vezes adormecidos pelas estratégias lucrativas e perniciosas da Indústria Cultural, muito bem lembrada por ADORNO (1944). Este veneno, porém, pode também se transformar em antídoto na medida em que a capacidade humana de fantasiar projeta luz sobre as sombras da alienação e da manipulação. Assim, o potencial filosófico no cinema é demonstrado através das próprias experiências aqui descritas e analisadas, que anima de sangue o coração de nossa habilidade abstrativa/teórica.

Esta pesquisa, como toda pesquisa, não se propõe conclusiva, ao contrário, ela dá-se também numa abertura, que advém da própria prática pedagógica.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

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

_____. **Diário de um filósofo no Brasil**. *Revista Estudos Filosóficos*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2013.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J.B. Notas sobre o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação** n. 19. Universidade de Barcelona: Barcelona, 2002

_____, Jorge. **Linguagem e Educação de Babel**. São Paulo: Autêntica, 2007

Filmografia

CENTRAL do Brasil. Direção Walter Salles. BR/ FR: Europa Filmes, 1998. 1 DVD (110min)

CIDADÃO Kane. Direção de Orson Wells. EUA: Warner Bros, 1967. 2 DVDs (119min)

MULHER Maravilha. Direção de Patty Jenkis. EUA: Warner Bros, 2017 1 DVD (142min)

O MENTIROSO. Direção de Tom Shadyac. EUA: Univrsal, 1997. 1 DVD

O SHOW de Truman. Direção de Peter Weir. EUA: Universal, 1998. 1 DVD (102min)

SOB o Domínio do Mal. Direção de Jonathan Demme. EUA: Universal, 2004. 1 DVD (130min)

UM Ato de Coragem. Direção de Nick Cassavetes. EUA: Playarte Pictures, 2002. 1 DVD (118min)