

BRUNO FREIRE PEREIRA

**O CINEMA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

Barretos
2018

BRUNO FREIRE PEREIRA

**O CINEMA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico, lato sensu- a distância, do Programa de Pós-graduação em Arte-PPG-Arte, Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Professor Antenor Ferreira Correa

Barretos
2018

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. CINEMA E FILOSOFIA	9
1.1 METÁFORAS, ALEGORIAS E SÍMBOLOS NA FILOSOFIA.....	12
1.2 METÁFORAS, ALEGORIAS E SÍMBOLOS NO CINEMA.....	15
1.3. LEITURA FILOSÓFICA DO FILME LARANJA MECÂNICA.....	17
2. ASPECTOS PRÁTICOS DA FILOSOFIA POR INTERMÉDIO DO CINEMA	24
2.1 ANOTAÇÕES FÍLMICAS	24
2.2 EXIBIÇÃO DO FILME	25
2.3 O FAZER CINEMA	26
2.4 BOTANDO A MÃO NA MASSA	27
2.4.1 Roteiro	27
2.4.2 Produção	28
CONCLUSÃO	30
REFERÊNCIAS	31

RESUMO

Cresce, cada vez mais, o acesso e o interesse dos jovens por filmes e vídeos digitais, com presença constante dentro do cotidiano dos estudantes por meio da internet e celulares. Por isso, julgamos necessário utilizá-los e vivenciá-los com intenções pedagógicas e formativas, de forma a despertar o interesse dos estudantes em relação ao conhecimento filosófico. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo investigar a possibilidade do uso de filmes concebidos para o cinema com propósito didático no ensino de tópicos e temas da filosofia. Também serão investigadas metodologias e aspectos práticos do cinema (escrever roteiro, captação e edição de imagens, fotografia e etc.) em sala de aula. A investigação será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória que decorrerá por meio de revisão de literatura, utilizando-se de livros, artigos, teses, revistas e demais estudos e publicações acerca da temática do cinema como fator de educação e do filosofar. Durante a pesquisa, recorreremos ao pensamento de estudiosos da linguagem cinematográfica, como Júlio Cabrera e Marcos Napolitano.

Palavras-Chave: Cinema, Filosofia, Ensino, Educação.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao ensino da filosofia, autores como Cabrera (2006) e Napolitano (2006), apontam que os filmes ainda têm sido utilizados em sala de aula de forma rasa e superficial, como meros instrumentos de ilustração de conceitos filosóficos. Dessa forma, o “espanto filosófico”, provocador da experiência crítica em torno da filosofia e do filosofar, acaba sendo prejudicado, da mesma forma que a experiência do fazer cinema também acaba sendo negligenciada.

A filosofia surgiu na Grécia Antiga por volta do século VI a.C., tendo como propósito auxiliar o homem na busca pelas verdades e pelo saber (*logos*), afastando-o do senso comum e do engano (*doxa*). Aristóteles (1979), na abertura de sua obra “Metafísica”, afirma que “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até da sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e, mais que todas as outras, as visuais”. Dessa forma, Aristóteles refletia sobre as origens do conhecimento, seu vínculo na natureza humana e sua relação com o prazer das sensações, enfatizando o papel da visão.

Ao longo da história, a maior parte dos filósofos formularam os seus problemas filosóficos por meio do texto dissertativo-argumentativos e do discurso lógico-racional. Porém, ainda no florescimento da filosofia, pensadores como Heráclito e Platão, usavam da alegoria, do mito e do diálogo, como recurso para retratar conceitos filosóficos. Posteriormente, filósofos como Kierkegaard, Nietzsche e Sartre, também viriam a utilizar a literatura romanceada para ilustrar suas filosofias e despertar o “espanto filosófico” nos leitores (CABRERA, 2006).

O Cinema, em suas origens na virada do século XIX para XX, não tinha pretensões de fazer o espectador refletir sobre problemas filosóficos, visando apenas o entretenimento popular. A partir do início do século XX, a narrativa e os aspectos técnicos da linguagem cinematográfica passaram se desenvolver rapidamente, e dessa forma o cinema adquiriu a possibilidade de contar histórias de forma mais elaborada, abrindo espaço para a entrada do pensamento filosófico no interior dos filmes (FREITAS, 2011).

Em sua obra “O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes”, Cabrera (2006) alega que o cinema, incorpora o componente pático (do grego “*pathos*”), causador do choque emocional que leva ao “estado catártico” (do grego “*kátharsis*”). A catarse, de acordo com Aristóteles (1990), seria uma espécie de libertação dos sentimentos reprimidos, uma purificação da alma, provocada pelo choque emocional das

tramas trágicas. O efeito dramático gerado pela trama de um filme, similar ao que acontece por meio teatro e da literatura, seria também capaz de levar o espectador ao estado catártico, que posteriormente serviria de ponte para a reflexão filosófica.

De acordo com Cabrera (2006), para apreendermos profundamente um problema filosófico, além de entendê-lo, é preciso senti-lo e vivenciá-lo, por meio da experiência afetiva. Para o autor, o cinema abarca tanto o elemento afetivo (*phatos*) como o elemento lógico-racional (*logos*), e a união desses dois elementos, num processo afetivo-racional, ele denominou “logopatia”.

Em relação aos filósofos que, anterior ao surgimento do cinema, formularam seus pensamentos filosóficos por meio dessa experiência “logopática”, Cabrera os denominou de “filósofos páticos ou cinematográficos”, evidenciando:

Os “filósofos cinematográficos” sustentam que, ao menos, certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem ser simplesmente *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão “logopática”, *racional e afetiva* ao mesmo tempo. Sustentam também que essa apresentação sensível deve produzir *algum tipo de impacto* em quem estabelece um contato com ela. E terceiro – muito importante –, os “filósofos cinematográficos” sustentam que, por meio dessa *apresentação sensível impactante*, são alcançadas certas realidades que podem ser defendidas *com pretensões de verdade universal*, sem se tratar, portanto, de meras “impressões” psicológicas, mas de experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas *a toda a humanidade* e que possuem, portanto, um sentido cognitivo (CABRERA, 2006, p. 20).

Dessa forma, se o cinema, por meio do elemento logopático, é capaz de conduzir os espectadores à reflexão filosófica, seria importante investigarmos: como o cinema poderia ser usado no ensino-aprendizagem em filosofia dentro do ambiente escolar?

A autora Ana Mae Barbosa, formuladora da Abordagem Triangular, terá relevância ao enfatizar a função do Ler/Contextualizar/Fazer no processo de aprendizado. Dessa forma, a pesquisa contemplará o papel do “fazer cinema”, ou seja, da apreensão da

linguagem cinematográfica por parte dos estudantes, algo que frequentemente não é atendido nas escolas.

Deste modo, mais do que aprender a ler cinema, é necessário o contextualizar e o fazer cinema. Sem tal experiência o aprendizado não acontecerá em sua totalidade. O estudante necessita dessa tríade do Ver/Contextualizar/Fazer para se tornar protagonista na construção de si e do seu conhecimento. Ao vivenciar esse processo por inteiro, conjecturamos que além de aprender sobre cinema e filosofia, o estudante poderá desenvolver a sua própria linguagem cinematográfica e reflexões filosóficas.

Em vista desses entendimentos e focando nos objetivos elencados, esse texto foi estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo será investigado a relação entre cinema e filosofia, assim como as suas conexões por meio das metáforas, alegorias e símbolos. No segundo capítulo buscaremos identificar os aspectos práticos de aplicabilidade do ensino da filosofia por intermédio do cinema. Assim, os estudantes poderiam aprender na prática o processo criativo da produção cinematográfica, resultando num produto final audiovisual de conteúdo artístico e filosófico para ser assistido e discutido por eles e por outros.

Devido ao forte interesse dos jovens estudantes por vídeos digitais, com presença constante no nosso cotidiano por meio da internet e dos celulares, julgamos necessário fazer uso desses vídeos de modo a vivenciá-los para fins pedagógicos e formativos, de forma que desperte o interesse dos estudantes em relação ao conhecimento filosófico. Desse modo, propomos um processo formativo comprometido com o educando na sua capacidade de refletir e agir conscientemente sobre a sua realidade (FREIRE, 2011).

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, e decorrerá por meio de revisão de literatura utilizando-se de livros, artigos, teses, revistas e demais estudos e publicações acerca da temática do cinema como fator de educação e do filosofar. Entre os autores encontra-se Júlio Cabrera, Marcos Napolitano, João Luiz de Almeida Machado, Humberto Perinelli Neto, entre outros.

Visando refletir sobre a prática educativa e do processo de ensino-aprendizagem, recorreremos à autora de arte-educação Ana Mae Barbosa, organizadora da Abordagem Triangular, objetivando aproximar e direcionar essa abordagem para o uso do cinema na sala de aula.

A abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, é uma opção formativa de tendência pós-moderna que concebe a arte como expressão e cultura, e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. A triangulação

refere-se às três dimensões da arte e do seu ensino, sendo elas: a leitura, a contextualização e a produção, sem uma ordem fixa, mas adaptável para as diferentes necessidades e contextos (UNESP/REDEFOR, 2011).

Para a leitura de uma obra, como a de um filme, é necessário o contato com a obra para apreciá-la, ouvi-la, percebê-la, senti-la e significá-la. A contextualização corresponde ao repertório teórico interdisciplinar (filosófico, histórico, psicológico, geográfico, etc.), que vai estabelecendo a trama de relações e interpretações necessárias. E por fim, a produção, por meio da compreensão dos processos artísticos envolvidos no fazer artístico, que resulta em releituras e interpretações estéticas próprias dos alunos (BARBOSA, 2010).

Na abordagem triangular, a importância pedagógica da produção (do fazer) é tão importante quanto as outras dimensões. As três dimensões estão interligadas, onde a leitura exige a contextualização, para se ir além da mera apreensão estética. E o fazer exige contextualização do que foi produzido, como também a sua leitura. (BARBOSA, 2010).

1 CINEMA E FILOSOFIA

O cinema surgiu entre o final do séc. XIX e início do XX, porém, somente após a década de 1910 a produção cinematográfica incorporou uma configuração semelhante a que conhecemos hoje, com enredos e produções mais elaboradas (MACHADO, 2012). A partir de então, o cinema passou a receber fortes influências do pensamento filosófico, assim como a filosofia se influenciou pelo cinema (CABRERA, 2006).

Para Cabrera (2006), o cinema incorpora algo que alguns filósofos, como Schopenhauer, Nietzsche, e Kierkegaard, já traziam dentro de sua maneira de fazer filosofia. Além do elemento racional (*logos*), esses filósofos carregavam o elemento afetivo, ou “pático”, e essa relação entre *logos* e *pathos* foi incorporada pelo cinema, numa forma de racionalidade logopática.

Cabrera (2006) evidencia que o cinema possui a capacidade de gerar e representar conceitos filosóficos que são captados por meio do que denominou “logopatia”, que é algo que abarca tanto a faculdade sensitiva (*pathos*) como também a racionalidade e a lógica (*logos*), atuando de forma a intensificar o pensamento filosófico. Segundo Cabrera (2006) o *pathos* é o elemento próprio de nos comover e impactar emocionalmente, e nos levar ao “estado catártico”. A união do elemento lógico-racional (*logos*) ao elemento pático (*pathos*) torna o filosofar completo. Esse processo logopático intensifica os nossos pensamentos e reflexões para as ideias e problemas filosóficos desenvolvidos por meio dos filmes.

Para Cabrera (2006), muitos diretores podem ser elevados à categoria de filósofos, por problematizar por meio dos seus filmes e do processo logopático, ideias e conceitos filosóficos criados ao longo da história da filosofia. Dessa forma, o cinema, tal como outras formas artísticas dramáticas, sendo racional e afetivo simultaneamente, é uma linguagem impactante para a atividade do filosofar. Para o autor, é preciso sentir e pensar os conceitos filosóficos, e não, como se costuma supor, inclinar-se apenas no plano da racionalidade.

Para se apropriar de um problema filosófico não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente (CABRERA, 2006, p. 16).

É sabido que, tecnicamente falando, os filmes são imagens em movimentos, editadas, tratadas, com efeitos visuais, para criar a impressão de realidade e causar impressões e sentimentos.

O cinema parece se caracterizar pela constituição de uma impressão de realidade e pela perturbadora capacidade de apresentar qualquer coisa (até a mais fantástica e inverossímil) com a aparência de realidade, maneira retórica e impositiva, fetichizante, assumida e descaradamente mentirosa” (CABRERA, 2006, p. 37).

Dessa forma, como poderíamos, através da ficção fílmica, buscar o saber que a filosofia se propõe? Para responder essa questão, devemos lembrar que a própria filosofia se utiliza da imaginação e da inventividade para elucidar e explicar os seus conceitos.

Até as filosofias mais analíticas e racionalistas admitem abertamente de lançar mão da fantasia e de exemplos fantasiosos e extravagantes (como o Gênio Maligno de Descartes, o famoso gato de Waismann ou não menos famosa *Twin-Earth* de Hilary Putnam) para o sóbrio esclarecimento de questões filosóficas (CABRERA 2006, p. 31).

A grande força do cinema encontra-se justamente nessa criação fantasiosa que tem a capacidade de causar grande impacto emocional. Suas imagens escapam da linguagem meramente dura e racionalista, e assim conseguem nos atingir e impactar. Com esse efeito de choque, o espectador é levado a se sensibilizar sobre os temas abordados, impulsionando a reflexão sobre os conceitos e problemas tratados pela obra (CABRERA, 2006).

Grande parte das pessoas já tiveram a oportunidade de ir a um cinema, ou assistir a um filme que as marcou e emocionou em um determinado momento de sua vida. Sabemos que muitas pessoas adoram filmes e séries de televisão apenas pela associação do entretenimento prazeroso que elas carregam. Porém, dentro do universo audiovisual, existem obras cinematográficas que introduzem impactantes questões filosóficas e dramas humanos, com a capacidade de causar espanto para dilemas internos sobre as muitas questões da existência.

Dessa forma, o cinema pode tanto ser uma forma de relaxamento e entretenimento, como muitos livros também o são, mas podem ser capazes de ir além dos conteúdos meramente rasos e distrativos. De acordo com Paranhos (2012), nós podemos enxergar filosofia até mesmo nos filmes blockbusters, mas se estamos buscando experiências filosóficas, é preciso dar um passo adiante, o filme deve, ele próprio, pensar. O cinema tem essa capacidade de fazer pensar com uma linguagem atrativa aos olhos das pessoas.

O filósofo francês Jacques Rancière (2008), em sua obra “O espectador emancipado”, realiza uma análise sobre o tema da emancipação do espectador, onde o autor inicia a sua reflexão a partir do teatro, mas que se amplia para os diversos horizontes artísticos. Em sua obra, o filósofo reflete sobre a necessidade da educação do olhar para atingirmos a emancipação cultural.

O poder comum aos espectadores [...] é o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra" (Rancière, 2008, p. 20).

Ao assistir um filme, os espectadores precisam fazer uso de suas capacidades racionais para compreender e interpretar as imagens em movimento. Há uma infinidade de símbolos presentes nas obras de arte, e o exercício crítico, criativo e imaginativo é essencial no processo de emancipação do espectador, exigindo uma verdadeira educação do olhar, que o torne capaz de ler, estabelecer relações e ressignificar as imagens. (Rancière, 2008)

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos dos poemas que tem diante de si (RANCIÈRE, 2008, p. 17).

A emancipação é parte de um trabalho poético de tradução, percebido no conhecimento em relacionar, conectar, revelar, e atuar como um criador de sentido(s) para as obras artísticas.

"É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. Ser espectador não é condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa condição normal" (Rancière, 2008, p. 21).

Dessa forma, a emancipação começa quando o espectador compreende que o “olhar” não é uma condição passiva, e sim ativa, de ação e agir, e que “interpretar o mundo” é também um modo de modifica-lo e reinventa-lo.

Nos dias de hoje, o educador interessado em utilizar o cinema em sala de aula, pode encontrar uma vasta bibliografia sobre a arte cinematográfica. O livro de Marcos Napolitano, “Como Usar o Cinema na Sala de Aula” é um dos exemplos de títulos que contribuem para relacionar o tema de cinema e educação.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2006, p.11).

Nessa obra, o autor se preocupa em trazer o cinema como uma útil e poderosa estratégia didática, e não apenas o uso do filme como mera “ilustração de conteúdos”.

1.1 METÁFORA, ALEGORIAS E SÍMBOLOS NA FILOSOFIA

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá* através da junção de dois elementos que a compõem – *meta* que significa que significa “sobre” e *pherein* com a significação de “transporte”. Neste sentido, metáfora surge enquanto sinónima de “transporte”, “mudança”, “transferência” e em sentido mais específico, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”. Figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos (CEIA, 2010).

O uso da metáfora na filosofia remonta a, pelo menos, 2.500 anos de uma muito variada e complexa história, que vem desde os filósofos pré-socráticos até os nossos dias. Sabemos que a filosofia nasceu de um rompimento metodológico com a mitologia.

Ambas têm uma função ordenadora e explicativa na sociedade humana, e a única diferença entre as duas é que a filosofia passou a basear suas explicações do mundo e do universo exclusivamente na razão e nas evidências empíricas disponíveis, mais do que propriamente na revelação direta dos deuses ou mediante sinais místicos ou oráculos interpretados pelos homens. Por isto, não foi difícil, por outro lado, que metáforas semelhantes às utilizadas na religião encontrassem guarida ampla e confortável também no discurso filosófico (ALMEIDA, 2015).

A alegoria é muitas vezes definida como uma metáfora ampliada, pois, enquanto a metáfora é considerada apenas nos termos isolados; e a alegoria, pode-se ampliar a textos inteiros (MOISÉS, 1974). Na filosofia clássica, nota-se a utilização da alegoria nos textos platônicos, especialmente no Mito da Caverna, narrado no Livro VII da República (Livro VII). Igualmente à filosofia, os símbolos alegóricos também estão presentes na poesia, cujo maior exemplar são as Metamorfoses de Ovídio, e nas fábulas de Esopo (HANSEN, 2006).

Na literatura, a alegoria tem sido usada praticamente por muitas culturas. O Antigo Testamento hebreu, por exemplo, apresenta belos exemplares alegóricos, como no Salmo 80, que compara a evolução da história de Israel ao crescimento de uma vinha. Na tradição rabínica (Talmud, Zohar, Cabala), é bem comum uma interpretação alegórica dos textos. Os cristãos operam da mesma forma na interpretação dos Evangelhos e demais livros sagrados, fundamentando sua exegese na leitura alegórica (HANSEN, 2006).

Os símbolos são um importante elemento no estudo semiótico. A semiótica, por sua vez, investiga a construção de significado dos signos que percebemos pelos sentidos. Um signo pode ser um som, um odor, uma forma, uma temperatura, etc. A semiótica tem, assim, a sua origem junto com a filosofia, e da Grécia antiga até os nossos dias tem vindo a desenvolver-se continuamente. Os problemas concernentes à semiologia e à semiótica, assim, podem retroceder a pensadores como Platão e Santo Agostinho. Entretanto, somente no início do século XX com os trabalhos paralelos de Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce, o estudo geral dos signos começa a adquirir autonomia e o status de ciência. O filósofo americano Charles Peirce e seu seguidor Charles Morris identificaram três tipos básicos de signos: ícone, índice e símbolo (SANTAELLA, 2003).

Um ícone é um signo que mantém uma semelhança física, sensorial ou emotiva com o seu objeto. O desenho de um cachorro, por exemplo, é um ícone que representa

este animal de forma denotativa pela semelhança física. Por outro lado, o índice é um signo que aponta para o seu objeto através de vestígios ou impressões. A sombra de uma árvore, assim como seu fruto ou sua folha são índices dessa árvore. A placa de banheiro feminino, com a imagem de uma mulher, é um ícone de uma mulher, mas ao mesmo tempo é um índice da localização do banheiro feminino. Dessa forma, os signos visuais podem incorporar atributos de mais de uma categoria (SANTAELLA, 2003).

Finalmente, o símbolo é um signo criado pela associação de ideias advindas de das convenções culturais, onde sua forma não tem qualquer semelhança com o seu significado. A imagem da coruja, por exemplo, se tornou símbolo da sabedoria, pois os gregos consideravam a noite como o momento do pensamento filosófico e da revelação intelectual e a coruja, por ser um animal noturno, se tornou um símbolo da investigação racional. Assim sendo, os símbolos são os signos complexos, pois não tem qualquer relação de semelhança ou de continuidade com a o objeto representado. Um ícone pode se tornar um símbolo por convenções socioculturais, ao ser carregado de significados simbólicos (SANTAELLA, 2003).

Alguns autores distinguem a alegoria e o símbolo pela compreensão imediata ou não do seu sentido. No símbolo, é imediata a compreensão do sentido figurado, uma vez que este é apresentado inteiramente. Na alegoria, é necessária uma interpretação global da história para a identificação do sentido figurado, uma vez que esse é construído ao longo da trama, elemento a elemento. Hansen (2006) ressalta que, no Romantismo, “o símbolo passa a ser violentamente oposto à alegoria”: “oposta ao símbolo, a alegoria é teorizada como forma racionalista, artificial, mecânica, árida e fria” (HENSEN, 2006, p.15).

Embora existam símbolos que são reconhecidos internacionalmente, outros só são compreendidos dentro de um determinado grupo ou contexto (religioso, cultural, etc.). O significado de um símbolo de uma cultura alheia a nossa, pode ser aprendido por meio do estudo consciente e racional, mas, caso esse símbolo esteja enraizado em nossa cultura, o significado produzirá um efeito automático e involuntário no inconsciente do indivíduo. Os símbolos são elementos essenciais no processo de comunicação, encontra-se difundidos pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes do saber humano (HENSEN, 2006).

O psicólogo Carl G. Jung, dedicou grande parte de sua carreira ao estudo dos símbolos dos sonhos, da arte, dos mitos. O estudo de símbolos duradouros e das religiões

é fundamental para Jung. Para o psicólogo suíço, o homem precisa reconhecer a existência de imagens e motivos herdados de seus ancestrais para compreender o funcionamento de sua psique. Nem todas as formas e símbolos nos são dados pela experiência sensível. Em seus estudos, Jung busca reconhecer e a lidar esses elementos irracionais simbólicos, que sobrevivem no inconsciente do homem através das eras (JUNG, 1964).

1.2 METÁFORA E SIMBOLOS NO CINEMA

Grande parte das imagens e da trama que são retratadas na tela do cinema, possuem significados metafóricos e simbólicos, ou seja, elas significam para além daquilo que está sendo mostrado. A sensibilidade, a imaginação e o conhecimento do espectador é fundamental para leitura das ideias, e de suas várias camadas, que os filmes transmitem. Logo, a imagem fílmica, possui um conteúdo aparente e um conteúdo latente (ou conteúdo explícito e conteúdo implícito) (MARTIN, 2005).

Na montagem de um filme, as justaposições das imagens podem produzir no espectador uma percepção e assimilação de ideias que o diretor deseja exprimir, criando uma espécie de metáfora visual. O filme “Tempos modernos”, 1936, escrito, dirigido e interpretado por Charlie Chaplin, apresenta, por meio do humor, como era a vida do trabalhador estadunidense, especialmente após a crise econômica de 1929. Numa das cenas do filme, é mostrado uma porção de ovelhas espremendo-se num pequeno espaço, logo a seguir, um grande número de pessoas apressadas saindo pela escada de uma estação do metrô, indo em direção às indústrias para mais um dia de trabalho. Essa cena deixa claro o ritmo de vida e o tratamento dado aos operários naquele tempo, semelhante ao dispensado a esses animais (MARTIN, 2005).

Figura 1: “Tempos Modernos”, 1936. A cena do rebanho de ovelhas justapõe-se à multidão de trabalhadores, criando uma metáfora à domesticação de pessoas pelo trabalho fabril.



Fonte: <https://i0.wp.com/thewonderfulworldofcinema.files.wordpress.com/2015/12/chaplin-modern-times-metaphor.jpg?w=1200?resize=250,250>

Dessa maneira, uma metáfora visual nasce da relação e da comparação entre duas imagens, que cria em nós campos de consciência, gerando tensão, sugerindo ideias, e provocando sentimentos de todos os tipos. Assim, as duas imagens reagem uma sobre a outra, criando metáfora visual, com intenção plástica, cômica, dramática e ideológica.

Nos filmes, ao contrário das metáforas visuais, os símbolos visuais não surgem do choque de duas imagens, e sim por meio do significado direto, que reside na própria cena. O diretor pode criar diversas composições e situações simbólicas para reforçar as ideias que deseja transmitir. Ainda sobre o filme “Tempos Modernos”, Carlitos, como operário da fábrica, se depara com a esteira de produção fordista que aumenta o ritmo de produção a todo instante, até o ponto em que o próprio Carlitos é literalmente engolido pela máquina. Nota-se, um símbolo, explícito e cômico, da relação homem-máquina, extremamente conflituosa e alienante.

Figura 2: “Tempos Modernos” de 1936. Cena em que Carlitos é literalmente engolido pelas engrenagens dos sistema.



Fonte: https://ensinarhistoriajoelza.com.br/wp-content/uploads/2015/06/14f_roda-de-engrenagem-960x744.jpg

Existem inúmeras estratégias para a composição dos símbolos em uma cena cinematográfica, entre elas, por meio da ação, trilha sonora, figurino, efeitos sonoros, cenário, enquadramento, figurantes, objetos, cores, e etc. Todos esses elementos, possibilitam a criação de significações secundárias e para reforçar as significações primárias (MARTIN, 2005). O modelo do carro, a cor do vestido da motorista, a música que está tocando na rádio, a arquitetura dos prédios ao redor, e os objetos sobre o painel do carro. Todos esses elementos, dessa cena imaginária, são importantes para a composição de um símbolo cinematográfico.

1.3 LEITURA FILOSÓFICA DO FILME LARANJA MECÂNICA

Durante as aulas de filosofia, se o professor estiver abordando, por exemplo, o tema filosófico do “livre-arbítrio”, um dos possíveis filmes a serem indicados pelo próprio professor ou pelos estudantes, é o Filme “Laranja Mecânica”, de 1971, dirigido e adaptado para o cinema por Stanley Kubrick. O filme, foi baseado no romance homônimo de Anthony Burgess, publicado em 1962, e toca em diversos pontos filosóficos, porém, nessa leitura, focaremos no tema do livre-arbítrio, que é um dos temas fundamentais da obra. Dessa forma, pretendemos refletir questões como: Somos realmente livres? Importa sermos livres? Somos responsáveis pelos nossos atos?

A trama do filme se passa no Reino Unido, num futuro distópico marcado pela violência e o autoritarismo. Alex (interpretado por Malcolm McDowell) é um adolescente delinquente e líder de sua gangue, que tem como divertimento praticar a “hiperviolência”, espancando bêbados e mendigos, cometendo roubos e estupros, entre outros atos de violência, apenas pela diversão e prazer sádico.

Figura 3: “Laranja Mecânica”, 1971. Cena em que Alex e sua gangue espancam um velho mendigo caído na rua.



Fonte: <https://cms-assets.theasc.com/Clockwork-Orange-36.jpg>

Em um dos ataques, Alex é traído por seus companheiros, devido a um conflito hierárquico, e acaba sendo preso pela polícia. Na cadeia, Alex aceita participar de um novo programa de reabilitação de presos violentos, chamado método Ludovico. Durante o tratamento do método Ludovico, Alex é drogado e exposto a constantes cenas de extrema violência e sexo, com Beethoven tocando ao fundo (Alex era um grande apreciador de Beethoven), de forma que passe a sentir aversão e mal-estar paralisante em situações semelhantes, assim como, à música de Beethoven.

Figura 4: “Laranja Mecânica”, 1971. Depois de ser drogado, Alex é amarrado no colete de forças, com um capacete monitorizando seu cérebro e pinças que forçam seus olhos a ficar abertos para assistir repetidamente imagens de violência extrema e sexo.



Fonte: <https://www.flickfeast.co.uk/wp-content/uploads/2018/07/A-Clockwork-Orange-3.jpg>

Finalmente, Alex é “curado”, e em seguida é reapresentado à sociedade, revelando-se subserviente e dócil. Durante a exibição, um padre, que conheceu Alex do Presídio, protesta sobre o método Ludovico, argumentando que Alex não deixou de ter vontade de realizar ações más e criminosas, mas que apenas deixou de ser capaz de fazer escolhas morais. Os políticos e médicos presentes, responsáveis pelo método Ludovico, rebatem o argumento dizendo que o importante é que ele não mais cometerá mais crimes. Ainda, acrescentam, que as prisões estão cheias, e essa estratégia seria a melhor opção para resolver essa situação.

Figura 5: O antigo delinquente é apresentado em um palco e exibido à plateia. O Ministro afirma que o tratamento foi criado para proteger os "cidadãos do bem".



Fonte: *print screen* da cena do filme pelo computador.

A partir desse momento na trama, Alex torna-se um sujeito mecânico, condicionado e programado a seguir a vontade do Estado. Ele perde toda a sua individualidade, deixando de ter poder de escolha. A vontade de fazer o mal ainda está presente no personagem, porém, está impossibilitada de ser realizada devido ao condicionamento que ele sofrera. Em outros termos, percebemos que o método utilizado não tornou o personagem bom, apenas criou um homem inapto para o cometimento do crime, o que é diferente. O fato dele não ser capaz de cometer a "ultraviolência" é, aparentemente, bom para a sociedade, mas, na medida em que ele não comete crimes apenas por ter sido programado, passamos a questionar o valor da sua ação, assim como, a sua humanidade. (MACHADO, 2015)

Grandes pensadores ao longo da história, como Aristóteles, Santo Agostinho e Spinoza, refletiram sobre a questão do livre arbítrio, e da relação com o determinismo e indeterminismo. Em termos gerais, podemos afirmar que a ausência de liberdade não é a ausência de opções de ação, mas é a ausência de escolha livre. Desse modo, a possibilidade de escolha, dentre um conjunto de opções, não implica, necessariamente em liberdade de escolha. O determinismo é incompatível com a liberdade de escolha, e não é contraditório pensarmos em escolhas determinadas. No filme, Alex não perdeu a vontade de escolher

o mal, mas foi lhe retirado a liberdade de realizar a ação após a sua escolha. Por isso, podemos considerar que a liberdade de escolha deve ser resultado de uma vontade livre, e que realiza livremente a ação escolhida. Portanto, Alex não perdeu a capacidade de escolher, mas sim de agir de acordo com suas escolhas (MACHADO, 2015)

Uma pessoa somente é moralmente responsável, imputável, se ela for capaz de realizar ações livres. Um sujeito moralmente bom não é aquele que está impossibilitado de fazer o mal, mas é aquele que realiza o bem como resultado de uma escolha livre. Alex não evita o crime como resultado de uma escolha livre. Ele é forçado a evitá-lo devido ao mal-estar que a sua vontade de realizar provoca, devido ao método Ludovico. Ele tornou-se incapaz de realizar o mal, embora deseje fazê-lo. Portanto, embora na prática o resultado seja igual ao de um sujeito bom, Alex não evita realizar o mal porque é bom e, por isso, não tem nenhum mérito ao evitá-lo (MACHADO, 2015).

Dessa forma, se Alex for atacado e agredido fisicamente por alguém, ele será incapaz de lutar e se defender, mesmo que queira, pois, essa ação faria uso de violência, e então o método Ludovico o paralisaria através da sensação de mal-estar.

Figura 6: Durante a exibição do ex-criminoso, Alex, à sociedade, ele é insultado, humilhado e agredido, porém está incapacitado de reagir.



Fonte: *print screen* da cena do filme pelo computador.

Além da trama, o filme, como um todo, é repleto de símbolos que dialogam com a sua leitura filosófica. Alex e sua gangue, possuem o hábito de beber leite misturado com drogas, afim potencializar a violência, o leite, com sua cor branca (a mesma cor das vestes da gangue), carrega a significação de pureza e inocência infantil, e, sendo uma bebida de

origem animal, remete aos nossos instintos e animalidade. A gangue rival de Alex, veste-se de forma semelhante aos nazistas, retratando-se como um espelho da histórica violência humana institucionalizada. Os cenários são repletos de objetos que fazem referência à hiperssexualização da sociedade, e que reflete no comportamento dos jovens e das gangues. Assim como esses exemplos, existem inúmeras e ricas referências simbólicas, trabalhadas pelo diretor Stanley Kubrick ao longo do filme. (MACHADO, 2015)

Figura 7: Alex e seus companheiros, com vestes brancas, no bar em que as mesas e cadeiras têm formato de mulheres nuas, e onde costumam beber leite misturado com drogas para potencializar a violência



Fonte: <https://artbook99.files.wordpress.com/2015/10/laranja-mecc3a2nica-1971-1.jpg?w=840>

Figura 8: Gangue rival com vestimentas que fazem referência aos soldados nazistas.



Fonte: <http://i.imgur.com/RSD8kjD.jp>

Podemos também trazer a questão: a sociedade está preparada para receber de volta aqueles que cometeram crimes e pagaram por seus atos? A resposta do filme parece ser negativa. Alex, após ser tratado e “restabelecido”, retorna para a sociedade e ao invés de ser acolhido e reinserido socialmente, é recebido com surras, gozações, e rejeitado por sua família e velhos amigos. Nesse cenário, uma pessoa dificilmente teria confiança para buscar um emprego e para tocar a sua vida para frente.

A atualidade do “Laranja Mecânica” pode ser observada na forma com que o Estado continua lidando com a violência social. É notável a crítica em relação ao uso da repressão, não para resguardar os direitos e interesses dos seus cidadãos, mas para proteger as inclinações e interesses particulares dos governantes. Como retrato dessa situação, podemos citar os cotidianos casos noticiados de repressão violenta e abusiva contra as greves de trabalhadores, protestos de oposição ao governo, ocupações de escolas por jovens estudantes, entre outras inúmeras situações que o Estado atua com violência indevida. Ao final, acabamos por nos tornar uma espécie de “laranja mecânica”, forçados a agir mecanicamente de acordo com o que nos é imposto, ou, caso contrário, sofreremos as consequências do cerceamento e da repressão.

2 ASPECTOS PRÁTICOS DA FILOSOFIA POR INTERMÉDIO DO CINEMA

Como o cinema tem sido utilizado nas escolas? Como os filmes poderiam ser melhor utilizados nas escolas? Esses são alguns pontos importantes para serem levantados, pois mesmo as grandes obras cinematográficas em sala de aula, se não bem utilizadas, podem produzir um resultado muito aquém do seu potencial.

Assistir a um filme na escola não deve ser encarado apenas como uma experiência meramente relaxante e descompromissada, um passatempo. O professor possui um papel importante de guia para os alunos, para leituras mais profundas sobre a obra que está sendo transmitida, e para que se tornem espectadores mais reflexivo e críticos. Por isso, como afirmou Napolitano (2006), é importante que o educador busque conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre os aspectos teóricos, e também técnicos, da linguagem cinematográfica (roteiro, enquadramentos de câmera, direção de arte e etc.), para motivar os estudantes a terem uma atitude de leitura reflexiva sobre os filmes que tiverem contato.

2.1 ANOTAÇÕES FÍLMICAS

Em sua obra “Na sala de aula com a sétima arte”, Machado (2012) aponta alguns procedimentos que podem ser úteis para o professor que pretende trabalhar o cinema. Para o autor, antes de tudo, o tema da aula já deve estar bem esmiuçado pelo professor, com planejamento e estudo prévio sobre o conteúdo a ser exibido. Dessa forma, ficará mais fácil encontrar os filmes que possam ser utilizados como recurso didático.

A escolha do filme deverá ser feita de forma democrática junto aos alunos. O professor deve apresentar as suas indicações de filmes relacionados ao tema filosófico que está sendo trabalhado, mas deve estar aberto para ouvir as opiniões e sugestões dos alunos para outras indicações de filmes, respeitando a heterogeneidade e a individualidade dos estudantes. É importante que a sala de aula atue como um espaço democrático, que incentive a experiência e a deliberação de todos. Após a escolha, será necessário fazer anotações sobre a produção cinematográfica escolhida. Essas anotações, observações e ideias, devem visar relacionar o conhecimento prévio do tema da aula com o filme. Sobre isso, Machado (2012) comenta que “nosso olho clínico, de especialistas

em determinados assuntos têm que ir mais longe do que o dos alunos ou outras pessoas que não dominem o assunto! ” (MACHADO, 2012, p. 20).

As anotações devem ser minuciosas, buscando relacionar o máximo de detalhes possíveis, seja por meio da trama, dos personagens, da trilha sonora, dos diálogos, isto é, o máximo de detalhes que esteja ao alcance do professor. Dessa forma, será possível revelar aos estudantes o que o educador considera fundamental dentro da obra. Se, o filme a ser trabalhado, tiver relação íntima com alguma obra literária, é preciso incluir as comparações entre as ideias das obras. Elementos como, conceitos e ideias omitidas, acrescentadas, negadas, afirmadas entre as obras, devem estar presentes dentro das anotações (MACHADO, 2012).

2.2 EXIBIÇÃO DO FILME

Para que o professor consiga fazer uso do cinema de forma dinâmica e atraente em sua aula, será preciso pensar nas estratégias e metodologias didáticas. Machado (2012), afirma que organização do educador é fundamental, por exemplo, por meio de aulas expositivas que antecipem o tema, visando despertar a curiosidade sobre o assunto e permita que os estudantes possam pensar e comparar as informações que serão apresentadas durante a futura exibição dos filmes.

Durante a apresentação do filme, os estudantes devem poder mergulhar nos detalhes da trama do filme, por isso não é interessante que o professor exija anotações dos alunos, ou então que o professor faça pausas durante o filme, para realizar explicações. Caso necessário, após o filme, o professor pode reapresentar determinado trechos mais vezes, durante os debates e nas outras atividades sobre o conteúdo (MACHADO, 2012).

Após a exibição do filme, o educador deve sempre estimular o debate e as opiniões pessoais dos alunos sobre o que acabaram de assistir. O professor deve propor um debate democrático, incentivando os alunos mais tímidos a também expressarem suas opiniões. Normalmente, o debate pode enveredar pelo campo dos “achismos”, daí a importância do educador como guia do debate, levantando novas questões e pontos de vista, com o intuito de fazer os estudantes aprofundarem no que está sendo discutido (NAPOLITANO, 2006).

Machado (2012), lembra também da importância de se poder trazer outras mídias para complementar o filme, como reportagens, fotos, músicas, e etc., dessa forma, a apresentação de determinada obra cinematográfica pode estabelecer uma conexão histórica e estética mais palpável para o aluno.

2.3 O FAZER CINEMA

Além do processo de leitura das obras audiovisuais, devemos também dar condições para que os jovens façam, eles mesmos, cinema na escola, e se apropriem dessa linguagem para refletir e criticar sobre o que desejarem. Os elementos contidos na Abordagem Triangular, da tríade fazer/ler/contextualizar, é para Barbosa (2010), um modelo para pensar a arte “não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade de contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem” (BARBOSA, 2010, p. 12-3).

Introduzir o cinema na escola é uma oportunidade de refletir sobre uma linguagem presente na realidade cotidiana dos educandos, mas que, no entanto, ainda é pouco debatida em sala de aula. Mais do que a ideia de ensinar a ler/ver cinema, é preciso ensinar a fazer e a contextualizar cinema dentro do contexto e da vida dos estudantes. Para Ana Mae Barbosa (2010b, p. 28) a alfabetização está ligada a uma “leitura social, cultural e estética do meio ambiente”.

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p. 21).

A intenção de trazer a abordagem triangular para o contexto do cinema na escola, é fazer que estudantes possam se apropriar da linguagem cinematográfica na prática, criando filmes em que eles pudessem, primeiramente, verificar como transcorre o processo de produção cinematográfica e, compreendendo sua linguagem, desenvolver a sua própria e compreender os contextos históricos e sociais do momento da produção e do seu próprio.

2.4 BOTANDO A MÃO NA MASSA

Nesse início de séc. XXI, a produção de vídeos se tornou viável para todas as pessoas que possuem um simples *smartphone*. O mesmo se dá com processos de edição de vídeos, atualmente facilmente atingidos por meio de softwares gratuitos disponíveis na internet. Esse novo cenário ampliou a relação entre vídeos e indivíduos, favorecendo também a viabilidade da produção de vídeos como linguagem pedagógica em sala de aula, visando o uso consciente e crítico dessa tecnologia (MOLETTA, 2009; DE LUCA, 2009).

Fazer audiovisual na escola pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando, valores que podem ser trabalhados quando se discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias na escola. (FANTIN, 2007, p.8)

Com isso, o fazer cinema dá a chance de os estudantes formularem suas próprias respostas às questões sociais e filosóficas por meio do audiovisual. Os vídeos produzidos pelos estudantes poderão, inclusive, ser postados em plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*, favorecendo a coletivização do conhecimento produzido, influenciando outras escolas e educadores a usarem o cinema como estratégia pedagógica.

2.4.1 Roteiro

Para uma produção audiovisual é essencial planejar, antecipadamente, por meio da escrita, o que se pretende produzir. Por isso, o educador deve apresentar aos seus estudantes o que significa um roteiro cinematográfico e a sua importância.

O roteiro é a forma escrita de qualquer audiovisual. É uma forma literária efêmera, pois só existe durante o tempo que leva para ser convertido em um produto audiovisual. No entanto, sem material escrito não se pode dizer nada, por isso um bom roteiro não é garantia de um bom filme, mas sem um roteiro não existe um bom filme. (COMPARATO, 2009, p.27-8)

O roteiro tem a responsabilidade de informar à equipe que está produzindo o filme sobre os dados a serem utilizados como modelo para o produto final. O roteiro não tem ambições literárias, a sua aspiração é ser o melhor guia de orientação para a produção. Assim, o roteiro comporta uma grande intertextualidade de saberes. Além da narrativa dramática da obra, o educador deve colocar diferentes questões para seus estudantes, como, por exemplo, quais elementos (trilha sonora, cenário, plano cinematográfico, figurino, performance dos personagens, e etc.) devem ser utilizados na cena para melhor retratar a ideia e o resultado pretendido (AQUINO, 2014).

Existem diversas obras sobre composição de roteiros cinematográficos, das quais o educador deve fazer uso para ajudá-lo nessa etapa junto dos alunos. Para tanto, recomenda-se que o educador busque e aprofunde seus conhecimentos por meio de estudiosos e roteiristas, dentre eles, Jean-Claude Carrière, Bonitzer e Doc Comparato (PERINELLI, 2016).

2.4.2 Produção

Antes dos alunos realizem as suas próprias produções, recomenda-se que o professor atue como produtor e diretor, para que os alunos se familiarizem com os processos da produção fílmica. Dessa forma, após a elaboração do roteiro junto dos estudantes, o professor-produtor, deverá analisar a composição do seu elenco e apoio de produção, definindo os papéis, considerando o interesse e a aptidão de cada estudante (PERINELLI, 2016).

Nessa parte da produção, será necessário definir os elementos a serem usados na gravação, como o cenário e figurino. O professor-produtor deve dividir os educandos em grupos de atores, de técnicos de filmagem, de produção de figurino, de cenários, de edição e etc., delegando as tarefas para cada um deles (PERINELLI, 2016).

Para a gravação, o professor-produtor pode contar, como dito anteriormente, com o apoio dos *smartphones* para a produção dos vídeos, e depois realizar a edição das imagens com softwares gratuitos disponíveis na internet. Com o produto final em mãos, pode-se liberar os vídeos nas plataformas de compartilhamento, como o Youtube, democratizando o conhecimento após a sua produção (PERINELLI, 2016).

Após uma primeira produção, com o professor atuando como produtor ao lado dos alunos, divididos em equipes, cada um com suas responsabilidades, os estudantes

adquirirão conhecimento e visão das etapas de produção, ganhando confiança e *know-how* para as suas próprias produções, sem a necessidade de o professor atuar como produtor.

CONCLUSÃO

O cinema como estratégia para o ensino da filosofia, além do prazer da fruição estética, possibilita aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico e do olhar culturalmente emancipado. Deste modo, os filmes podem ir muito além de apenas servirem como uma ferramenta ilustrativa para conceitos e conteúdos disciplinares. Quando os filmes são utilizados buscando despertar o real interesse pela reflexão, a linguagem cinematográfica se torna um caminho eficaz para o movimento do filosofar, contribuindo para a autonomia intelectual dos estudantes.

Os jovens estão imersos em um contexto cultural imagético, e trabalhar com a linguagem cinematográfica é uma oportunidade para o diálogo reflexivo e crítico da cultura em que eles estão inseridos. Mais do que apenas assistir filmes e séries, os estudantes devem aprender a ler, contextualizar e fazer cinema, a partir de sua própria realidade. Para Ana Mae Barbosa (2010b, p. 28) a alfabetização está ligada a uma “leitura social, cultural e estética do meio ambiente” o que trará sentido ao “mundo da leitura verbal”. O verdadeiro sentido da educação é a melhoria das relações humanas, o desenvolvimento da capacidade crítica e da criatividade para a mudança social.

Podemos afirmar que é fundamental a exibição e a discussão em torno da produção cinematográfica. Da mesma forma, é importante para o aluno ser informado sobre os códigos da linguagem audiovisual. E, para isso, as instituições educativas devem proporcionar uma formação que possibilite a leitura e compreensão de tal linguagem. Quando avançarmos na consciência da importância da linguagem audiovisual na educação, os professores terão ainda mais subsídios para construir, junto ao educando, uma formação que proporcione um desenvolvimento mais crítico, reflexivo e em consonância com a realidade social e cultura em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. J. R. L. A luz como metáfora na teologia e na filosofia. Cienc. Cult. vol.67 no.3. São Paulo Jul/Set. 2015.

AQUINO, M. Marçal Aquino: Entrevista. Entrevistador: Alexandre Gennari. Entrevista concedida à Webwritersbrasil. Disponível em: <https://webwritersbrasil.wordpress.com/a-arte-do-roteiro/entre-vistas-2/marcal-aquino/>. Acesso em: 27 out. 2014

ARISTÓTELES. Metafísica grega de Vincenzo Coa. Tradução portco. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva: 2010.

BARBOSA, A. M., CUNHA, F. P. (Orgs.). Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M., COUTINHO, R. G. (Orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BURGESS, A. Laranja Mecânica. Tradução Fábio Fernandes, São Paulo: Aleph, 2004.

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

CEIA, V. E-dicionário de termos literários. Disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/metafora.htm> , acesso em 09/09/2018

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DE LUCA, L. G. A. A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema nas escolas. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, p.1-13, jan./dez. 2007.

FREITAS, E. História e cinema: encontro do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HANSEN, J. A. Alegoria: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Hedra, 2006.

JUNG, C. G. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

MACHADO, A. N. Laranja Mecânica (A Clockwork Orange), 2015. Disponível em: <http://problemasfilosoficos.blogspot.com/2015/03/laranja-mecanica-clockwork-orange.html>. Acesso: 20 de nov. 2018.

MACHADO, J. L. A. Na sala de aula com a sétima arte. Formato Ebook Kindle, 2012.

MARTIN, M. A Linguagem cinematográfica. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. Cultrix, 1974.

MOLETTA, A. Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PARANHOS, F. R. L. Cinema e filosofia. Formato Ebook Kindle, 2012.

PLATÃO. A República. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PERINELLI NETO, H. Ver, fazer e viver cinema. experiências envolvendo curso de extensão universitária. 1ª. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/PROEX-UNESP, 2016.

RANCIÈRE, J. O Espectador Emancipado. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2

REINA, ALESSANDRO. Cinema e Filosofia: Ensinar e Aprender Filosofia com os Filmes. Paraná. Juruá, 2015.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2003.

UNESP/REDEFOR. Rede São Paulo de Formação Docente. Ensino da Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos. São Paulo, SP, 2011.